T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA GELİŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Saliha AKARSU BAKIR

İstanbul, 2010

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA GELİŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Saliha AKARSU BAKIR

Danışman
Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU

İstanbul, 2010

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Saliha AKARSU BAKIR tarafından hazırlanan COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA GELİŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ başlıklı bu çalışma 24/06/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU

Üye : Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali DEMİRCİ

ÖNSÖZ

Baş döndürücü bir hız ve değişimin yaşandığı günümüz dünyasında bireylerin kaliteli bir eğitim almasının önemi daha da belirginleşmiştir. Günlük yaşantımızda ihtiyaç duyduğumuz becerilerin kazanılmasından tutun yurt kalkınması ve savunulmasına kadar pek çok durumda bireylere kazanım sağlayacak bilim dallarının başında ise Coğrafya gelmektedir. Eğitim alanındaki değişim rüzgarlarından etkilenen ve 21. yy da daha verimli, daha etkin, daha üretken bireyler yetiştirmek için kendini yenileyen Coğrafya Öğretim Programı; bugün belki de Türk eğitim tarihinde hiç olmadığı kadar dinamik ve bilimsel hale gelmiştir. Bu bağlamda; yeni Coğrafya programının etkinlikler bazındaki etkililiğini tetkik etmek amacıyla hazırladığım bu araştırmanın bilim dünyasına ışık tutması en büyük temennimdir.

Tez çalışması süresince bilgilerini benimle paylaşan, destek ve katkılarını esirgemeyen, tecrübeleriyle beni zenginleştiren danışman hocam sayın Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Lisans, yüksek lisans ve doktora aşamasında verdiği derslerle yetişmemde katkısı olan Prof. Dr. Ramazan ÖZEY'e ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye de teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında değerli vaktini bana ayıran ve durakladığım noktada fikirleriyle yol gösteren, Yrd. Doç. Dr. Mücahit ÇOŞKUN'a bilhassa teşekkürü borç bilirim. Her konuda, özellikle de tezin istatistikleri konusunda görüş bildiren doktora tezi ve makaleleri ile engin bir bilgi kaynağı sunan Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU'na, değerli önerileriyle, yazdığı makale ve kitaplarıyla bana ilham kaynağı olan, ihtiyacım olduğu anlarda katkısını esirgemeyen Doç. Dr. Seçil ALKIŞ'a da teşekkür ederim.

Her seferinde özveriyle yardımıma koşan uzman Coğrafya öğretmeni arkadaşım Ayşegül BOZKURT'a ve tez çalışması sırasında çevirilerde yardımcı olan İngilizce öğretmeni Ece GÜROL ÇOŞKUN'a minnettarım.

Doktora süreci boyunca beni destekleyen, tezin hazırlık, yazım, düzeltme, bilgisayar kullanımı ve SPSS konusunda büyük ölçüde yardımcı olan, manevi desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Ali Kemal BAKIR'a ve büyürken onunla geçiremediğim zamandan özveride bulunan sevgili oğlum Ali Emre BAKIR'a sonsuz teşekkürler…

Mayıs 2010

Saliha AKARSU BAKIR

ÖZET

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA GELİŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİ

Yeryüzündeki olayların oluşunu, dağılışını ve bunlar arasındaki bağlantıları inceleyen Coğrafya diğer bilim dalları içinde, belki de insanoğlunun günlük hayatta en fazla kullandığı bilim daldır. Tüm dünya ülkelerinde, her düzeydeki eğitim kurumunda, Coğrafya öğretiminin gerekliliği tartışılmaz bir kanı olarak yerleşmiş, yurt kalkınmasında ve savunmasında, ülke yönetiminde görev alacak bireylerin kaliteli bir coğrafya eğitimi alması şart koşulmuştur.

Konusu gereği disiplinler arası bir yapıya sahip olan Coğrafya'nın bireylere öğretilmesi oldukça kapsamlı bir uğraşıyı gerektirir. Gelişmiş ülkelerin eğitim felsefelerindeki değişimin bir yansıması olarak ülkemize de gelen yapılandırmacılık, öğretim programlarını köklü bir biçimde değiştirmiştir. 2005 Coğrafya Öğretim Programıyla ülkemizde ilk kez uygulanan yapılandırmacı yaklaşım bilimsel çevrelerce olumlu karşılanırken uygulamadaki sıkıntılarla kafalarda soru işareti de bırakmaktadır.

Bu araştırma ile; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan yeni Coğrafya programındaki etkinliklerin, öğrencilere coğrafi bilgi ve becerileri kazandırmada etkili olup olmadığının ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamada deney ve kontrol grupların öntest, sontest uygulanmış ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan alternatif yapılandırmacı etkinlikler verilirken, kontrol grubunda Coğrafya-9 ders kitabındaki etkinlikler kullanılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki Kaya Beyazıtoğlu Lisesi'nde okuyan toplam 116 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, Coğrafya Başarı Testi ve Coğrafya Tutum Ölçeği ile elde

edilirken, nitel verilerin toplanmasında Coğrafya Günlüğü, Ders İzleme Formu ve Görüşme kayıtları kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi ve t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise belirlenen kategorilerde kodlanarak çözümlenmiştir.

Bu araştırmadan çıkan sonuçlar şöyledir:

1- Öğrenci başarısında, araştırmacı tarafından hazırlanan alternatif yapılandırmacı etkinlikler, ders kitabındaki etkinliklerden daha etkilidir.
2- Yeni öğrenme etkinliklerinin uygulandığı Coğrafya dersleri, öğrencilerin Coğrafyaya olan tutumlarını olumlu yönde arttırmıştır.
3- Nitel veriler göstermektedir ki; yeni hazırlanan yapılandırmacı etkinlikler öğrenme ortamını olumlu yönde değiştirmiştir. Deney grubundaki öğrenciler derslere zevkle katılmışlar ve öğrenme etkinlikleri üzerinde istekle çalışmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Öğretimi, Yapılandırmacılık, Öğrenme Etkinlikleri, Akademik Başarı, Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS IN PRACTICE OF LEARNING ACTIVITIES WHICH İMPROVED WITH CONSTRUCTIVIST APPROACH ON TEACHING GEOGRAPHY

Geography is a science, which studies natural events, their locations and relationships among these events on Earth. Perhaps people need geography in their lives more than other science branches. Today, the necessity of the geography education is accepted all over the world. It's a must for the students, who will have responsibilities on defense and management of the country.

Teaching people Geography that has a structure among disciplines because of its subject needs a detailed effort. Constructivism which has come to our country as a reflection of the change on development countries' educational philosophy, has basically changed the curriculum. The constructivism approach was applied in the 2005 Geography Curriculum for the first time in our country and that is positively accepted by scientists but there are still some problems in practice.

The aim of this study is to examine effects of new learning activity which prepared by constructivist learning theory on geography education in secondary schools.

Research was conducted with control group and experiment group. Pretest and posttest was given to these groups. New learning activities which improved by researcher was given to experimental group and in control group was used learning activity which are in the Geography-9 Lesson Books. The practicing stage of study lasted for six weeks in the first semester of 2008-2009 academic year. 116 ninth grade students from Yenimahalle, Kaya Beyazıtoğlu High School in Ankara was participated in this study. The quantitative data of the research was gathered by the Geography Achievement Test and Attitude Scale. To get the qualitative data was used Learning Diaries, Classroom Observation Forms and interview with the students.

Analysis of the quantitative data includes calculation frequencies, percentiles, mean, standart deviation, independent sample t-test, two-way ANOVA for mixed measure, The qualitative data was coded in categories.

The result of the study show that:

1- The Alternative Learning Activities are more effective than the activities in lesson books in increasing student success.

2- The geography lessons in which the researcher has used alternative learning activities help the students' attitudes towards geography positively.

3- The qualitative results of the study indicate that new constructivist learning activities let to the meaningful changes in learning atmosphere. The learners in experiment group, expressed more enjoyment in lessons an more willingly participated in learning activities.

Key Words: Teaching Geography, Constructivism, Learning Activities, Academic Achivement, Attitude.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ……. I
ÖZET …… III
SUMMARY…… V
İÇİNDEKİLER…… .. VII
TABLOLAR LİSTESİ…….. X
ŞEKİLLER LİSTESİ……XII

BÖLÜM-I

GİRİŞ……. 1
I.1. Problem Durumu …… 1
I.2. Araştırmanın Amacı ……... 14
I.3. Araştırmanın Önemi…… 14
I.4. Problem Cümlesi ……. 15
I.5. Alt Problemler ……. 15
I.6. Varsayımlar …… 16
I.7. Sınırlılıklar …….. 16
I.8. Tanımlar …… 17
I.9. Kısaltmalar …… 18

BÖLÜM-II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

II.1. Yapılandırmacılık …….. 19
II.1.1. Yapılandırmacılığın Dayandığı Felsefi Temeller ……. 20
II.1.2. Yapılandırmacılığın Dayandığı Kavramsal Temeller…… 20
II.1.3. Yapılandırmacılığın Bölümleri ……. 22
a) Bilişsel Yapılandırmacılık: J. Piaget …… 23
b) Sosyal Yapılandırmacılık: L.S. Vygotsky ……. 24
c) Etkileşimsel Yapılandırmacılık: J. Bruner……. 25
II.1.4. Yapılandırmacılığın Eğitime Yansıması …….. 26
II.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Bazı Eğitim Kavramları..27

a) Yapılandırmacılıkta Öğrenme…….. .27
b) Üst Düzey Öğrenme ……. 35
c) Yapılandırmacılıkta Öğretim……. 38
d) Yapılandırmacı Öğretmen ……. 45
e) Yapılandırmacı Ders Planları …… 48
f) Yapılandırmacı Sınıf ……. 49
g) Yapılandırmacılıkta Ölçme-Değerlendirme ……. 49
II.1.6. Yapılandırmacı Etkinliklerle Öğrenme…….. 50
a) Öğrenme Etkinlikleri ……. 51
b) Etkinlik Hazırlama ……. 52
c) Etkinlikleri Uygulama ……. 55
d) Etkinlikleri Değerlendirme ……... 58
II.2. Coğrafya Öğretimi ……. 60
II.2.1. Coğrafya Öğretiminin Amacı ve İçeriği …… 63
a) Coğrafya Öğretiminin Amacı ……. 63
b) Coğrafya Öğretiminin İçeriği ……. 67
II.2.2. Coğrafya Öğretiminin Tarihçesi…….. 72
a) 1941 Lise Coğrafya Öğretim Programı…… 77
b) 1973-1983 Yılları Arasında Uygulanan Coğrafya Öğretim Programı …….. 79
c) 1983-1992 Yılları Arasında Uygulanan Coğrafya Öğretim Programı …….. 81
d) 1992-2005 Yılları Arasında Uygulanan Coğrafya Öğretim Programı …….. 83
II.2.3. Öğrenme Kuramları ve Coğrafya …….. 86
II.3. 2005 Yılı Coğrafya Programı ve Yapılandırmacılık ……. 87
II.3.1. 2005 Coğrafya Öğretim Programının Amaçları……. 90
II.3.2. Program Yaklaşımı …… 93
II.3.3. 2005 Coğrafya Öğretim Programının Temel Öğeleri……. 95
a) Beceriler…….. 95
b) Kavramlar……102
c) Tutumlar ve Değerler……. 103

II.4. İlgili Araştırmalar……104
II.4.1 Yapılandırmacılık Kuramı İle İlgili Araştırmalar …….. 104
II.4.2. Coğrafya Öğretimi İle İlgili Araştırmalar…….. 107
BÖLÜM-III
YÖNTEM…… 118
III.1. Araştırmanın Modeli ……118
III.2. Evren ve Örneklem ……. 119
III.3. Veri Toplama Araçları …… 121
III.4. Araştırmanın Uygulanması ve Verilerin Çözümlenmesi …….133
BÖLÜM-IV
BULGULAR VE YORUM……136
IV.1. I. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum …… 136
IV.2. II. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum……..... 140
IV.3. III. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum …….. 141
BÖLÜM-V
SONUÇ VE ÖNERİLER ……... 149
V.1. Sonuç …….. 149
V.2. Öneriler …….. 156
KAYNAKÇA …… 159
EKLER …….. 169

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo II.1. Positivist ve positizm ötesi paradigmaların değişkenler açısından incelenmesi …… 21
Tablo II.2. Geleneksel ve yapılandırmacı kuramlara göre öğrenme…….. …. 34
Tablo II.3. Etkinliklerde sorunu belirleme ve çözüme gitme basamakları……..... 54
Tablo II.4. Etkinliklerde düşünme ve harekete geçme……..... 55
Tablo II.5. Etkinliklerde beceri geliştirme ……. 55
Tablo II.6. Etkinliklerde amaç ve koşullar ……..... 56
Tablo II.7. Etkinliklerde deneme ve araçlar …… 56
Tablo II.8. Etkinliklerde amaca ulaşma ve araçlar ……. 57
Tablo II.9. Etkinliklerde gözden geçirme ve araçlar……..... 57
Tablo II.10. Coğrafya öğretiminde eski ve yeni yaklaşımlar……... 75
Tablo II.11. 1941 Coğrafya öğretim programında derslerin haftalık dağılımı…… 78
Tablo II.12. 1973 Coğrafya öğretim programında derslerin haftalık dağılımı……... 80
Tablo II.13. 1983-1987 yılları arasında coğrafya dersinin haftalık ders saati çizelgesi……. 82
Tablo II.14. 1987-1988 yılları arasında coğrafya dersinin haftalık ders saati çizelgesi…….. 82
Tablo II.15. Ders geçme ve kredili sisteme göre lise coğrafya derslerinin haftalık ders saati çizelgesi…… 85
Tablo II.16. Aktif öğrenmenin koşulları……. 94
Tablo II.17. Coğrafî sorgulama yolları için bir şema…… 100
Tablo II.18. Coğrafya'da anahtar sorular ve kavramlar……..... 102
Tablo III-1: Çalışmanın araştırma deseni ……. 119
Tablo III-2: Deney ve kontrol grubu deneklerinin dağılımı……..... 120
Tablo III-3: Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları…… 121
Tablo III-4: Başarı Testi madde analizi sonuçları……. 124
Tablo III.5: Başarı Testi maddelerinin ayırt etme gücüne göre dağılımı…….. 125

Tablo III.6: Başarı Testi maddelerinin bilişsel alan kategorilerine dağılımı…… 127
Tablo III.7: Coğrafya Dersi tutum ölçeği faktör yükleri …… 129
Tablo III.8: Coğrafya Dersi tutum ölçeği varyans yüzdeleri…….. 130
Tablo III.9: Coğrafya Dersi tutum ölçeği'nin aritmetik ortalama standart sapma ve madde toplam korelasyon değerleri…….. 131
Tablo III.10: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları……134
Tablo IV.1: Öğrencilerin harita bilgisi ünitesi başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapmaları……. 136
Tablo IV.2. Karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA deseni……... 137
Tablo IV.3: "Harita Bilgisi" ünitesi Başarı Testi öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları …… 138
Tablo IV.4: Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları puanların faktörler boyutunda karşılaştırılması …… 140
Tablo IV.5: Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları puanların toplamda karşılaştırılması……141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil II.1. Coğrafya konuları ve coğrafi bilinç unsurları……. 92
Şekil II.2. 2005 Coğrafya öğretim programının temel öğeleri …… 95
Şekil III.1: Başarı Testi maddelerinin ayırt etme gücüne göre dağılımları…. 125
Şekil III.2: Başarı testi maddelerinin bilişsel alan kategorilerine göre dağılımı……. 127
Şekil III.3: Scree Grafiği……. 130
Şekil IV.1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin harita bilgisi ünitesine ilişkin öntest-sontest başarı puanlarını gösteren diyagram……. 139

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

I.1. Problem Durumu

Eğitimin insan yaşamındaki rolü tartışılmazdır. Değişen dünya koşulları ve her gün bir yenisi eklenen teknolojik gelişmeler, eğitilmiş insan gücüne duyulan ihtiyacı arttırmakta, dolayısıyla eğitimde kalitenin yükseltilmesini bir zorunluluk haline getirmektedir. Peki ama, bunca bilgi yoğunluğunda bireye hangisinin gerekli olduğuna nasıl karar verilecektir? Ya da örgün eğitim kurumlarında verilen bilgilerin kalıcı olması nasıl sağlanacaktır? Hatta okul yıllarında öğrendiği bilgileri yeni durumlara aktarma kabiliyetini birey nasıl kazanacaktır? Bu ve bunun gibi yüzlerce soru eğitimcileri arayışa yöneltmiş, bilgi felsefesi konusundaki çalışmaların yoğunlaşmasına sebep olmuş ve gelecek nesillerin eğitimi için yeni öğretim modelleri geliştirilmiştir.

Son yıllarda meydana gelen bilgi birikimi dünyada binlerce yılda oluşmuş bilgi birikimine eşit düzeydedir. Örneğin; MÖ 1200 yıllarında Anadolu'da yaşayan Frigler, Lidyalılar ulaşım ve taşımacılıkta at ve kağnıdan yararlanırlardı. MS 1800'lere dek insanlar aynı araçları kullandılar. İnsanoğlunun kağnıdan bilyelerin yardımıyla dönen tekerleğe geçmesi üç bin yıl sürmüşken şimdilerde bu önemde bir buluşun yapılması birkaç yıl sürmektedir. Bilgi ve teknoloji alanındaki bu patlamaya paralel olarak ulaşım ve iletişim alanında da devrim yaşanmakta ve dünya coğrafyası küçülmektedir (Alıcıgüzel; 1998, s. 16). Bütün bu gelişmelere rağmen okulların, ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştiremediği artık eğitimciler dahil, herkes tarafından kabul edilmektedir (Özden, 1998, s.1).

Eğitim insanlığın doğuşuyla başlamıştır. İlkel toplumlarda insanlar, bir yandan yaşamlarını sürdürmek için balıkçılık, avcılık yapmış bir yandan da edindikleri bilgi ve becerileri çevrelerine aktarmışlardır. Böylece bireyler ve kuşaklar arası bilgi geçişini sağlamışlardır. Yazının bulunmasıyla birlikte hızla gelişen eğitimin rolü, işlevi, amaçları, kapsamı ve yöntemi de değişmiş özellikle son yüz yılda eğitim kavramı yeni bir boyut kazanmıştır. Nitekim 1900'lü yıllarda "bilgiyi öğretme" olarak tanımlanan eğitim süreci sonraki yıllarda "davranış kazandırma" olarak tarif edilmiştir. Ardından bireyin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik yönlerinin de gelişmesi söz konusu olmuş ve çok geçmeden sadece bireyin değil, bireyin içinde yaşadığı ailenin ve toplumun da gelişmesi gündeme gelmiştir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile eğitim, herkes için bir hak olarak kabul edilmiş ve bu görüş uygulanmaya başlamıştır (Güneş, 2007, s.21).

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim insanlık kadar eski bir çalışma alanı olmakla beraber karmaşık ve toplumsal bir süreçtir. Ancak bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmelerin meydana getirdiği bilgi patlaması, 21. yüzyılın enformatik yüzyıl olacağını ortaya koymaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan paradigmatik gelişmeler, eğitim sistemini değişmeye zorlamaktadır, zorlamaya da devam edecektir (Özden, 1998, s. 15).

21. yy'ın eğitimi, yaşanabilir bir geleceğin oluşmasını amaçlayan tüm stratejik temel öğeleri sunan ve uzlaşmayı hedefleyen bir eğitimdir. 21.yy eğitimi aynı zamanda kadercilik ve ilgisizlikle savaşmayı da hedefler. 21.yy eğitiminde herkesin bireysel ya da toplu olarak sorumluluklarını yerine getirecek düzeyde olduğuna inanılmaktadır. Yarın için eğitimde baş koşul, gerçekler üzerinden hareket etme olasılığına sahip bilinçli ve değişim tohumlarını koruyabilecek genç nesillere olanak tanımak olarak kabul edilmektedir. Çünkü geleceğin eğitimcileri endüstri toplumuna nitel ve nicel değişimde rehberlik edebilecek düzeyde olmalıdır. Eğitimciler, çevresiyle ve benzer yapıdaki insanlarla ilişkilerin gerçek değişimini sağlayabilmelidir (Doğan, 2002).

Toffler (1992) Powershift (Yeni Güçler, Yeni Şoklar) adlı kitabında günümüzde toplumlardaki iktidar kavgasının merkezini bilginin denetiminin oluşturacağını savunur. Bu bağlamda internetin hem bilgi üretimi hem de dağıtımında oynadığı rol, bilgiye yatırım yapanların ürünlerini çoktan almaya başladığına güzel bir örnektir. Bu çerçevede ders programları içerik ve sunumlarıyla öğrenciye bilgi yüklemeyi değil, bilgi üretmeyi yani düşünmeyi öğretmelidir. Bugün zorunlu eğitimini tamamlayan bireylerin okur-yazar olması yeterli değildir. Çünkü bu bireylerin fonksiyonel okur-yazar olmaları beklenmektedir. Yani ilköğretimi bitirenlerin aritmetik problemlerini çözmeleri değil, sorunların çözümünde aritmetiği kullanmaları beklenmektedir (Özden, 1998, s. 19). Öyleyse gelecek için eğitim ne demektir?

Her milletin, gelecek kuşaklarının atılımlarını güvence altına almak üzere eğitimin doğasını ve amaçlarını yeniden tanımlaması gerekir. Zira birbirini izleyen her kuşak ona yeni fırsatlar getiren değişiklikleri de yaşamaktadır. Dolayısıyla eğitimin işlevi geçmişten günümüze değişmiş olsa da hayatımızdaki önemi değişmemiştir.

Eğitim pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bazı tanımlar eğitimi bir uyum süreci olarak görmekteyken bazıları sadece bir davranış değişikliği olarak ele alır. Kimileri davranışın yanına bilgiyi ve değeri de yerleştirir. Bir grup tanımda ise eğitim, toplumun yarınını oluşturan bir süreç olarak ifade edilir. Tanımların içeriğindeki farklılıklara rağmen kesin olan bir husus vardır ki; "bir hayat felsefesi seçtiğimiz gibi, bir de eğitim anlayışı seçmek zorundayız.". Bu nedenle genel anlamda Kant'ın belirttiği tanımı kullanırsak eğitim; "İnsanı, insanlığın mukadderatına göre yetiştiren bir süreçtir" (Hesapçıoğlu, 1994,s.30). Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, temelinde şu özellikler yer almaktadır: (Sönmez, 2002, s.33).

1- Nesne (obje) olarak insanın alınması,
2- Nesnenin hali hazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi
3- Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
4- Bu iş için çevrenin ayarlanması, yani tutarlı ve etkin araç, gereç, strateji, yöntem, teknik vb. uyarıcıların devreye sokulması,

5- Nesnenin istendik davranışları kazanıp kazanmadığının yoklanması gerekir

Bütün gelişmiş ülkeler, refah düzeylerini yükseltme ve koruyabilmenin herkesin potansiyelini optimum düzeyde kullanma olanağı bulmasına bağlı olduğu gerçeğinden hareketle, her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda eğitim vermenin yollarını aramaktadır. Bu ekonomi için olduğu kadar demokrasi için de gereklidir. Çünkü, kendi kararlarını verme yetkinliğine ulaşmamış bireylerin oluşturduğu toplumlarda demokrasinin yaşatılması mümkün değildir. Yeni değerler, demokratikleşme, insan hakları gibi kavramların gelişmesine ve eğitimin bireyselleşmesine yol açmıştır. Dolayısıyla günümüzde öğrenme ve öğretme sürecindeki odak noktası öğrenci olmuştur (Özden; 1998, s. 26).

Bilgi toplumu kavramı, 1950'li yılların ortasında telaffuz edilmeye başlanan, ancak 1970'li yıllardan itibaren sıkça duyulan, özellikle de 1980'lerde ana hatları iyice belirginleşen düşünce değişiminin bir ifadesidir. Bilgi toplumu kavramı ilk kez Porat (1978) tarafından "bilginin toplumun itici gücü haline gelmesi " şeklinde tanımlanmıştır. Nasıl sanayi toplumuna geçişin motoru buharlı makinelerse, bilgi toplumuna geçişi sağlayan da bilgisayar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerdir. Bilgi toplumu, bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak olduğu toplumdur. Küreselleşme, bilgi toplumunda yükselen en temel değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca katılımcı demokrasi ve sivil hareketler de bilgi toplumunun diğer öğeleri arasında sayılmaktadır. Eğitim sisteminin, bilgi toplumuna ve küreselleşmeye uyum sağlayabilmesi için çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü daha önce de bahsedildiği gibi bilgi toplumunda öğrenme okulla sınırlı değildir. Bilgi toplumları için hazırlanacak bir eğitim programında belirleyici olan "öğrenmenin sürekliliği" dir (Özden, 1998, s.81).

Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme türü, hızı ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğretim programlarının bireysel öğrenme ihtiyaçlarını

referans alması ve bireylere potansiyellerini optimum düzeyde geliştirme olanağı sunacak yapıda olması beklenmektedir (Özden, 1998, s. 27).

Öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Öğretmenlerin, çağdaş öğrenme kuramlarının ön gördüğü şekilde öğrenme-öğretme etkinliklerini başarıyla düzenleyebileceği ve mesleğini profesyonelce icra edebileceği olanaklara ihtiyacı vardır (Özden, 1998, s.33).

Değişim kaçınılmazdır. Toplumsal yapımız değişti, günlük yaşamımız değişti, hatta insan beyninin nasıl öğrendiği konusunda bildiklerimiz değişti. Fakat öğretmenlerimizin öğretme tarzı ve okullarımız günümüz şartlarının gerektirdiği kadar çok değişti mi? Son yüzyıldaki toplumsal gelişmelerin baskısına rağmen okullarımızdaki gelişim şaşırtıcı derecede az olmuştur. Gerçekten okullar değişebilir mi? Artık insanın nasıl öğrendiğiyle ilgili daha fazla bilgiye sahibiz. Güncel araştırmalarla sağlanan bu bilgiler ışığında söyleyebiliriz ki; evet, öğretim tarzımız ve okullarımız, çekirdek bilgilere ve büyük fikirlere odaklanarak değişebilir. (Feden Vogel 2003).

Bu anlayıştan hareketle bilim insanları, bir taraftan dil becerilerini ve zihinsel becerileri geliştirmeyle ilgili araştırmalar yapmakta, bir taraftan da elde edilen bulguları eğitim alanına aktarmaktadır. Böylece yeni eğitim teorileri, yaklaşımları ve yöntemleri ortaya çıkmaktadır. Bu konuya gelişmiş ülkeler ayrı önem vermekte ve 1999 dan bu yana "Beyni Anlamak Ve Yeni Öğrenme Bilimlerine Doğru" projelerini desteklemektedirler. Bu projelerde beynin bilgiyi nasıl işlediği, beyinle ilgili bulguların eğitim-öğretime, okuma-yazma ve matematik öğrenmeye nasıl katkıda bulunabileceği üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca "Eğitimciler, beynini değiştirmek istediği öğrencinin beynini tanımıyor." görüşünden hareketle, eğitimcilerle beyin bilimciler çeşitli toplantılarda bir araya gelmekte ve güncel bilgilerin paylaşılmasına çalışılmaktadır. Diğer taraftan, zihinsel gelişimle ilgili araştırmalar hızla ilerlemiş, çocukların yerine bebeklerin zihinsel gelişimleri incelenmeye başlanmıştır. Özellikle bebeklerin zihinsel gelişimleriyle ilgili

araştırmalarda son birkaç yılda şaşırtıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu gelişmeler, çoğu ülkede eğitim yaklaşımları, sistemleri ve uygulamalarında önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu gelişmeler çoğu ülkede eğitim yaklaşımları, sistemleri ve uygulamalarında önemli değişikliklere neden olmuştur. Davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiş, okul öncesi eğitimin önemi artmıştır. Öğretmen merkezli yerine, öğrenci merkezli öğrenme ön plana alınmış ve öğrencinin davranışlarını değiştirme yerine, becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Eğitim çalışmalarında tek yönlü düşünmeden çok yönlü düşünmeye geçilmiş, düz mantık yerine sarmal mantık anlayışı gündeme gelmiştir (Güneş, 2007, s.2).

Yukarıda da belirtildiği gibi bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler eğitim programlarında köklü değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Örneğin davranışçılar öğrenmeyi "bireyde meydana gelen davranış değişikliği" olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle öğrenme; "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." Böylece uzun yıllar bireylerde bazı davranış değişiklikleri meydana getirme, bunları amaçlanan doğrultuda yapma, bu değişiklikleri bireyin kendi yaşantısıyla gerçekleştirme işlemine eğitim denilmiştir. Ardından eğitim sistemi bir fabrikaya benzetilmiş ve dört öğe ile açıklanmıştır. Bunlar, "girdi, süreç, çıktı ve kontrol" olmaktadır. Bu anlayışta eğitim sistemine alınan somut ve soyut öğelerin hepsi girdileri oluşturmaktadır. Davranışların değiştirilmesi için yapılan eğitim çalışmaları sürece, süreç sonunda ortaya çıkanlar da çıktıya benzetilmiştir. Sistemin girdileri ile çıktılarını değerlendiren sisteme de kontrol denilmektedir (Güneş, 2007, s.22).

Davranışçı eğitim yaklaşımının ardından bilişsel yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu anlayışta ise eğitim "bilginin işlenmesi" olarak ele alınmıştır. Öğrenci bilgi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmiştir. Öğrenci dış dünyadan gelen bilgileri fark eder, kısa süreli belleğinde işler ve daha sonra uzun süreli belleğine gönderir. Yani öğrenci bilgiyi beş duyu organıyla aldıktan sonra 2-7 saniyede kısa süreli bellek öğeyi işler ve işe yarayanları kodlayarak uzun süreli belleğe gönderir (Güneş, 2007, s.22).

Bilginin doğasına ve eğitimde kullanılışına yönelik geleneksel değerlere göre; bilgi kesindir ve gelecekte kullanmak için edinilir. Ayrıca eğitim öğrencilere bilgi yüklemek için verilir. Oysa bu konudaki yeni değerlere göre; bilgi kesin değildir değişir ve bireye göre ve topluma göre anlam kazanır. Dersler ansiklopedik bilgi yüklemekten çok olayları derinlemesine anlamayı esas alır ve okullar bilginin yaşam boyu yetmeyeceğini kabul ederek bireylere öğrenmeyi öğretir. Ayrıca bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşerek ve öğretmen tarafından yüklenerek değil, formal disiplinlerin ışığı altında etkileşimle elde edilir (Özden, 1998, s.75).

Eğitimde bireysel farklılıkların rolü üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki; her birey yeni öğrendiklerini geçmiş bilgileri ve deneyimleri üzerinden anlamlandırmakta ve buna göre içselleştirmektedir. Bu da tek ve kesin bir bilginin var olamayacağını, öğretilenlerin bireylere göre yeni anlamlar taşıdığını kanıtlamaktadır. Dolayısıyla öğrenme aktif bir süreçtir ve öğrenen de pasif bir alıcıdan ziyade oyunun merkezindeki aktördür. Perkins öğrenmeyi şöyle tarif eder; " öğrenen bilgiyi sadece içeri alıp depolayan değildir. O kesin olmayan bilgileri alır, ayrıntılarıyla işler ve elde ettiklerini yeni durumlarda test eder" (Perkins, 1992).

Bilgi ve öğrenen için geliştirilen bu yeni tanımlar alternatif öğrenme kuramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu alternatiflerden belki de günümüzde en fazla kabul göreni "yapılandırmacılık" tır. Yapılandırmacı teorinin kökeninde başta felsefe olmak üzere antropoloji, doğa bilimi, anlambilim (semiyoloji), dil bilimi ve eğitimbilimleri gibi pek çok disiplin yer almaktadır. Eğitim bilimleri alanında Rousseau ve Dewey her zaman yapısalcı bakış açısıyla öğrenme ve öğretmeyi birleştirmekten bahsetmişlerdir. Bu yaklaşımdan hareketle özellikle son yıllarda matematik ve fen gibi spesifik konuların öğretiminde yapılandırmacılık ön plana çıkmış ve bu disiplinlerde bir reforma gidilmiştir. Ancak genel olarak eğitimde yapılandırmacılık felsefi bir öğretim yaklaşımı olarak kabul görmektedir. Catherine Fosnot'a göre " Yapılandırmacılık bir öğretme teorisi değil, bilgi ve öğrenme teorisidir" (Brooks&Brooks, 1993). Elbette ki; herhangi bir öğretim teorisinde olduğu gibi yapılandırmacılıkta da, öğretme işinin tanımlanması ve anlamının

keşfedilmesi gereklidir. Fakat yine de ‘öğrenme’ işinin ‘öğretme’ eyleminden daha önemli olduğu düşüncesi bu teorinin odak noktasıdır.

Son yıllarda gündeme gelen yapılandırmacı yaklaşım, dünya üzerindeki 30 dan fazla ülkede eğitim anlayışını etkilemiştir. 20. yüzyılın sonlarına doğru, bilginin pasif bir şekilde aktarılmasıyla, zihinden çok davranışlarla ilgilenilen bir öğretim anlayışıyla geleceğin insanının yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Bir taraftan geleneksel yaklaşımların olumsuzluklarını önlemek, bir taraftan da sorunları çözmek amacıyla yoğun çalışmalar başlamış, beyinle ilgili araştırmaların artması ve elde edilen bulguların eğitime yansıtılması sonucu yapılandırmacı yaklaşım günümüze damgasını vurmuştur. Bu yaklaşımın temsilcileri olarak Jean Piaget, Vygotsky, Bruner gibi teorisyenler sıralanmaktadır. Hatta Jean Piaget ve Bruner önceleri bilişsel yaklaşım içinde ele alınırken son yıllarda tamamen yapılandırmacı yaklaşım içinde, hatta bu yaklaşımın en önemli temsilcileri olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2007, s.49).

Yapılandırmacılığın dayandığı felsefi temellere baktığımızda, bu kuramın Sokrates ve Aristoteles’ten başlayarak J. Locke, Berkeley, İ. Kant, Nietzsche, Vico, J. Dewey, Thomas S. Kuhn, L. Wittgenstein gibi düşünürlerle bir şekilde ilişkili olduğunu görürüz. Hatta Matthews yapılandırmacılığın günümüzde yeni bir akım olarak dile getirilmesini “yeni şişelere eski şarap” olarak nitelendirmiştir. Yapılandırmacı felsefe; “tek bildiğim şey hiçbir şey bilmediğimdir” diyen Sokrates’e, “duyum”la “bilgi” arasında ilişki kuran Aristoteles’e kadar dayandırılmaktadır. Ayrıca nesneleri birincil ve ikincil olarak ikiye ayıran ve birincil nesnelerin duyumla ilgili olduğunu ve nesnel olmadığını savunan J. Locke ve “var olmak algılamaktır” diyen Berkeley de yapılandırmacılığı etkileyen filozoflar arsında sayılmaktadır. Kant’ın “ontolojik gerçekler bilinemez, bilinebilir olan sadece görünüştür” demesi, Vico’nun tüm bilgilerimizin belli bir perspektifin ürünü olduğunu söylemesi, hatta Nietzsche’nin “modern bilginin nesnelliğe vurgusuyla duyguları öldürdüğü”nü ileri sürmesi yapılandırmacılığı şekillendiren diğer felsefi görüşlerdir. Günümüze daha yakın isimlerden J. Dewey bilgilerin kişiye özel olduğunu yani nesnel bilginin olamayacağını savunurken, T. Kuhn bilginin sosyo-kültürel açıdan koşullu olduğunu

dolayısıyla evrensel ve nesnel bilgiden söz edilemeyeceğini ima eder. Bu görüşler ışığında bilişsel yapılandırmacılıkta Kant, Dewey, Nietzsche; sosyal yapılandırmacılıkta Kuhn ve Wittgenstein; radikal yapılandırmacılıkta da Sokrates, Aristoteles, Locke, Berkeley, Vico gibi düşünürlerin ontolojik ve epistemolojik görüşlerinin kimi etkilerini sezmek olasıdır (Aydın; 2007, s. 24).

Felsefi temelleri ışığında baktığımızda; artık öğrenme, bireyin kendi çabasıyla oluşan ve onun zihninde şekillenen bir süreç olduğundan öğrenciyi ve öğrencinin zihinsel gelişimini merkeze alan yapılandırmacılık eğitim alanında üç yönden ele alınmaktadır (Güneş, 2007, s.50-53).

1- Bilişsel (Gelişimsel) Yapılandırmacılık: Yukarıda da bahsedildiği gibi bu yaklaşım Piaget'nin zihinsel gelişim teorisine dayanmaktadır. Ona göre öğrenmenin temel keşiftir. Yani "öğrenme keşfederek yeniden anlamlandırmaktır." Ayrıca Piaget zihinsel gelişim aşamaları adıyla dört dönmeden bahsetmektedir. Ancak günümüz araştırmaları, çocukların erken yaşlarda bazı üst düzey zihinsel becerileri yapabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle Piaget'nin gelişim dönemleri artık kabul görmemekte, ancak zihinsel gelişimle ilgili ortay koyduğu diğer bilgiler alanda yerini korumaktadır.
2- Sosyal Yapılandırmacılık: Bu anlayış Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Vygotsky öğrenmenin bireyin sosyal çevresinde yaşadığı çeşitli sosyal etkileşimlerle gerçekleştiğini belirtmektedir. Çocuklar doğumdan itibaren ailesinin ve çevresinin yardımıyla çeşitli bilgileri öğrenir ve bunlar dil ile etkileşim sayesinde çocuğun zihninde yapılandırılır. Bu süreçte dil özel bir öneme sahiptir. Ayrıca öğrenme tek başına gerçekleşmemektedir. Bu yüzden grup çalışmalarına önem verilmelidir. Yani sosyal yapılandırmacılıkta zihinsel gelişimin sosyal yönüne ağırlık verilmektedir.
3- Etkileşimsel Yapılandırmacılık: Bruner'in öğrenme ile ilgili görüşlerinin işlendiği bu yaklaşıma göre ise öğrenci, zihninde var olan önceki bilgilerden hareket ederek çevresinden yeni bilgiler edinir ve bunları zihninde yeniden düzenleyerek yeni yapılar oluşturur. Bruner'in etkileşimsel

yapılandırmacılığı zihinsel yapının düzenlenmesi anlayışından hareketle son yıllarda hızla gelişmiş ve üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme, üst düzey anlama, üst düzey dil, üst düzey sorun çözme çok sayıda yeni kavramın ve alanın oluşmasına neden olmuştur. Bu konuda birçok araştırma yapılmaktadır ve üst düzey öğrenme çoğu ülkede öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak eklenmektedir.

Görüldüğü gibi yüzyılımızın yeni eğitim anlayışlarından biri olan yapılandırmacılık hakkında özellikle yurtdışında geniş bir literatür bulunmaktadır. Ancak yapılan literatür taramalarında yapılandırmacı öğrenme faaliyetleri ya da ortamları hakkında daha çok Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yoğunlukta olduğu gözlenmiştir. Sosyal bilimlerde ve özellikle Coğrafya alanında yapılandırmacılığın etkililiği konusundaki araştırmalar sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırma literatürdeki bu boşluğu doldurmaya yönelik olarak hazırlanacaktır.

Coğrafya en kısa tanımıyla insanlar ve yerküre (mekan) arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim dalıdır. Ancak bu ilişki incelenirken olayların **dağılımı**, olaylar arasındaki **sebep-sonuç ilişkisi** ve bunlar arasındaki **bağlantı** göz önünde tutulmalıdır. Bu saydığımız üç kriter aynı zamanda Coğrafyanın temel prensipleridir.

Coğrafyanın başlıca iki inceleme alanı vardır: Yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü, toprak vb elemanlardan oluşan fiziki çevre ile ilgilenen "Fiziki Coğrafya", diğeri ise insan ve insanın yeryüzündeki faaliyetleri ile ilgilenen "Beşeri Coğrafya"dır. Coğrafyanın asıl amacı, mekanın farklılıkları ve benzerliklerinin, başka bir ifadeyle değişik coğrafi görünümlerin (landscape) analiz edilmesi, insanların mekanı olan yeryüzünün tanınması ve dolayısıyla daha iyi yararlanılmasına katkıda bulunmaktır. Çünkü hem ülke genelinde hem de uluslar arası düzeyde ekonomik yada siyasal pek çok problemin sebebi ve çözüm yolu geniş çapta coğrafyanın bilinmesine bağlıdır. Daha iyi bir refah seviyesine ulaşmayı amaçlayan ülkelerin, ulusal, bölgesel veya sistematik planlarda coğrafi bilgiye olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır (Güngördü, 2002, s.5).

Coğrafya bazı yeteneklerin gelişimini ve kavramların öğrenilmesini de gerektirir. Yani Coğrafya öğretiminde bilgiyi işleme gücü geliştirilirken bir takım yeni kavramlar kazandırılır. Elbette ki kavram öğrenme her şey değildir ancak özellikle ilk ve orta öğretimde yeni öğrenmelere temel oluşturması açısından önemlidir. Fakat bu noktada kavramların anlamlarını bilmekten ziyade bunları yeni durumlarda kullanabilme ve kavramlar arasındaki ilişkileri fark edebilmek gereklidir ki bunu "kavram kazanma" olarak adlandırabiliriz. Oysa klasik eğitim koşullarındaki ezbercilik anlayışı bu tür üst düzey öğrenmeler için yeterli değildir. Bireyin coğrafi kavramları zihninde yapılandırabilmesi ve bunları yeni durumlarda kullanabilmesi için uygun yöntem ve teknikler seçilmeli, uygun bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımla yapılan coğrafya öğretiminin daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Coğrafya öğretiminin birey ve toplum için önemi büyüktür. Çünkü, özellikle günümüzde çeşitli sektörlerin yeryüzünün hemen her tarafına yayılması ile adeta küçülen dünyanın çeşitli köşelerinde cereyan eden, gerek birey, gerek ulus olarak bizleri ilgilendiren olayları anlayabilmemiz için coğrafi bilgiye ihtiyacımız vardır. Hem ülke ve hem de uluslar arası, ekonomik ya da siyasal birçok problemin temeli ve çözümü geniş çapta coğrafi analizlere dayanmaktadır. Mesela Unesco'nun hızla çoğalmakta olan Dünya nüfusuna gıda maddeleri sağlamak için, kurak bölgelerde tarım alanlarını çoğaltmak ve tarımsal verimliliği arttırmayı amaçlayan büyük bir proje olan "Kurak Bölgeler Projesi" nde gerek fiziki gerekse beşeri coğrafya ya ait pek çok bilgiden yararlanmaktadır (Güngördü, 2002).

Dünyada Coğrafya eğitiminin tarihçesine baktığımızda Avrupa ülkelerinde yakın çevreden faydalanma düşüncesinden hareket edildiği görülmektedir. Örneğin J. J. Rousseu'ya göre ilk coğrafi esas çocuğun doğduğu şehir ile babasının evidir. Bundan sonra bu ikisi arasındaki yerler öğrenilmelidir. Harms; coğrafya öğretimi için 5 ilke belirlemiştir (Güngördü, 2002, s.81):

1- Vatan coğrafyasında hareket edilmelidir.
2- Resim ve haritaya değer verilmelidir.

3- Buldurma yolundan faydalanılmalıdır.
4- Jeolojik şartları gözden geçirmelidir.
5- Etraflı bir kültür coğrafyası verilmelidir.

Zicman 1833 yılında coğrafi ana kavramların erken yaşlarda Hayat Bilgisi derslerinde öğretilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Geudig'e göre ise; öğrenci bir memlekete ait coğrafi bilgileri, okulda hazır bulduğu araçlardan faydalanarak kendi deneyimleri sonucunda öğrenmelidir. Nitekim Avrupa ülkeleri bugün coğrafi konuların öğretilmesi amacıyla pratik rehberler hazırlatmıştır ve bu anlayışla yazılmış pek çok ders kitabı ve öğretmen kitabı bulunmaktadır (Güngördü, 2002, s.81). Bu da göstermektedir ki; yapılandırmacı yaklaşımın en iyi uygulanabileceği alanların başında Coğrafya gelmektedir. Çünkü zaten bu yaklaşımla bağdaştırılan pek çok yöntem eskiden beri Coğrafya öğretiminde kullanılmaktadır.

Türkiye'deki Coğrafya öğretimini tarihçesine baktığımızda eğitim programlarında sosyal grup içinde yer alan Coğrafya, geleneksel yaklaşımda bir disiplin olarak hem edebiyat hem de fen fakülteleri içinde yer almıştır. Sir Halford Machinder'e göre Coğrafyanın görevi doğa bilimleri ile beşeri bilimler arasındaki boşluğu doldurmaktır. Bu görüş coğrafyanın okul programlarındaki var oluş nedenini ortaya koymaktadır. Ayrıca Coğrafya öğrencinin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla Coğrafya okullarımızda yer alan ilk derslerden biridir. Cumhuriyet Döneminin ilköğretim programında (1924) Coğrafya dersleri üçüncü sınıfta başlar ve konuları yakın çevreyle ilgilidir. Dördüncü sınıfta Türkiye, beşinci sınıfta kıtalar ve Türkiye ile ilişkide bulunan memleketler anlatılmaktadır (Güngördü, 2002, s.78).

Ülkemizde liselerde Coğrafya öğretimine tarihsel olarak baktığımızda genelde eğitim sisteminde özelde Coğrafya öğretiminde zaman zaman gelişme hızının azaldığını söylemek mümkündür. Örneğin 1937 yılında Lise-3. sınıflarda fen alanında 3, edebiyat alanında ise 1 saat okutulan Coğrafya, 1947 yılında fen alanında 1'e, indirilmiş, edebiyat alanında ise 2 saate çıkarılmıştır. Bu örnek bile 1950'lere

kadar Coğrafyanın hangi alana dahil edileceğine karar verilmediğini göstermektedir (Geçit; 2007).

1924 Coğrafya Öğretim Programı Türkiye Coğrafyası açısından oldukça sınırlı kalmasına rağmen savaştan henüz çıkmış ve yeni kurulmuş bir devletin ilk programı olması bakımından önem taşımaktadır. 1924'ten 1983'e kadar hazırlanan müfredat programlarında Coğrafya dersine yönelik hazırlanmış özel amaçlardan bahsedilmez. Çünkü bu tarihe kadar "İlk Mektep Programı" için hazırlanmış amaçlar Coğrafya dersi için de kullanılmıştır. İlk Coğrafya dersi için amaçların yazıldığı 1983 tarihli programla, 20. asrın son çeyreğine kadar amaçsız okutulan Coğrafya dersinin kendine özgü amaçları olmuştur (Geçit;2007, Ünlü;2002).

Geçmişten bugüne Coğrafya öğretiminin sorunları yalnız "amaçlar" düzeyinde değildir. Öğretim programları, ders kitapları, sınıf ortamı, ders işleme yöntem-teknikleri, ders araç-gereçleri gibi süregelen pek çok problem ve aksaklıkla 2005 yılına kadar gelen Coğrafya öğretimi, ülkemiz eğitim sistemini köklü olarak değiştiren yapılandırmacılık felsefesinden de etkilenmiş ve ortaya bugünkü program çıkmıştır. Nitekim çalışmamıza konu olan, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2005 Coğrafya Öğretim Programı birçok araştırmacı tarafından olumlu karşılanmıştır. (Akınoğlu; 2006, Ünlü ve Karasu; 2006, Geçit; 2007, İncekara; 2007, Demiralp; 2007, Artvinli; 2007, Akengin; 2008) Bu olumlu tablonun yanı sıra programdaki eksiklikler ve uygulamadaki aksaklıklar da göze çarpmaktadır (Şahin; 2006, Geçit; 2007, Karatepe; 2007, Artvinli; 2007).

Bu araştırma da; 2005 Coğrafya Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan aksaklıklardan biri olan etkinliklerin yeterliliği konusunda, literatürdeki boşluğu kapatmak amacıyla yapılmıştır. Çünkü ders kitabındaki etkinliklerin, öğrencilere konuları kavratma, coğrafi bilgi ve becerileri kazandırma konusunda yeterli olup olmadığı bir tartışma konusudur. Bu bağlamda, yapılandırmacı teknikler kullanılarak hazırlanmış alternatif etkinlikler hem öğretmenlere hem de araştırma yapan diğer uzmanlara farklı fikirler verebilir. İşte bu noktada araştırmamızın temel problemi;

yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen etkinliklerin uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesidir.

I.2. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırma ile; Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olan yeni Coğrafya programındaki etkinliklerin, öğrencilere coğrafi bilgi ve becerileri kazandırmada etkili olup olmadığının ölçülmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 9.sınıf Coğrafya ders kitabında **"Bölüm-2 Harita Bilgisi"** ünitesinde yer alan etkinlikler ile buna alternatif olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olanlar öğrencilere uygulanacak ve ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır.

I.3. Araştırmanın Önemi:

Coğrafya, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanıma sahip olmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2005). Dolayısıyla öğrenciler, yakın çevrelerinden başlayarak coğrafi olayları fark edebilmeyi ve gözlemlemeyi bununla beraber çıkardıkları sonuçları yeni durumlarda kullanabilmeyi başarmalıdırlar. Bu kazanımı sağlamak için en pratik yol öğrencilerin derste etkinliklerde bulunmasıdır. Ancak seçilecek etkinliklerin amaca uygun, modern yöntem ve teknikleri kullanmayı hedefleyen, öğrenci seviyesini göz önünde bulunduran türde seçilmesi büyük önem arz etmektedir.

Liselerde Coğrafya konularının anlatılması sırasında öğrencilere kılavuz olması amacıyla hazırlanan ders kitaplarının yanlışlarla dolu olduğu, kitaptaki etkinliklerin hedeflenen coğrafi bilgiyi öğrenciye kazandırmada yeterli olmadığı gibi eleştiriler son yıllarda daha fazla gündeme gelmektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde öğretmenler için hazırlanmış olan kılavuz kitapların ve ayrıntılı ders planlarının ülkemizde olmayışı, yapılandırmacı yaklaşımı yeni tanıyan, derslerinde modern teknik ve yöntemleri uygulamada yetersiz kalan öğretmenlerimiz için büyük eksikliktir. Dolayısıyla birçok okulda ders kitaplarındaki etkinlikler ya uygulanmadan

geçilmekte ya da coğrafi bilgi ve beceri kazandırmaktan uzak olarak yüzeysel bir şekilde uygulanmaktadır.

Bu araştırmanın Coğrafya öğretmenlerine ve Coğrafya öğretmeni yetiştiren fakültelere, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması konusunda fikir vereceği umulmaktadır. Coğrafya gibi çok sayıda kavram içeren bir bilim dalında, yapılandırmacı öğrenme ortamları ve amaca uygun olarak seçilmiş etkinlikler sayesinde kavram yanılgılarının en aza indirileceği, kalıcılık ve kavram öğrenme düzeylerinin arttırılacağı beklenmektedir. Ayrıca bu yaklaşım sayesinde, derslerde Coğrafi bakış açısının temeli olan bağlantı, sebep-sonuç ve dağılım ilkleri etkili biçimde kullanılacaktır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin sorumluluğunu arttırmakta, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte, yaratıcılığı ön plana çıkartmaktadır. Derslere hareket katacak başarılı etkinliklerin seçilmesi de Coğrafya derslerindeki monotonluğu giderecek ve öğrencilere bir canlılık getirecektir.

I.3. Problem Cümlesi:

9. sınıf Coğrafya ders kitabı "Harita Bilgisi" bölümünde yer alan etkinlikler ile, alternatif olarak hazırlanan yapılandırmacı etkinliklerin, öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma olan etkisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

I.4. Alt Problemler:

1- 9. sınıf Coğrafya ders kitabı "Harita Bilgisi" bölümünde yer alan etkinlikleri alan deney grubu öğrencileri ile alternatif olarak hazırlanan yapılandırmacı etkinlikleri alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası elde ettiği başarı puanları arasında, gruplara (deney ve kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

2- 9. sınıf Coğrafya ders kitabı "Harita Bilgisi" bölümünde yer alan etkinliklerin ve alternatif olarak hazırlanan yapılandırmacı etkinliklerin uygulandığı

öğrencilerin deneysel işlem sonrası tutumları arasında, gruplara (deney ve kontrol), göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?

3- Denekler arasından rasgele seçilen öğrencilerin süreç hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

I.5. Varsayımlar

1- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Coğrafya derslerindeki başarılarına etki eden ve kontrol edilemeyen tüm değişkenlerin etkisi her iki grup için de aynı olacaktır.

2- Araştırmaya veri sağlamak amacıyla geliştirilen ölçek ve testler öğrenciler tarafından içtenlikle cevaplanmıştır ve öğrencilerin çalışma sırasında belirttikleri görüşler gerçeği yansıtmaktadır.

3- Araştırmacı tarafından hazırlanacak, güvenirlik ve geçerliliği uzmanlarca kontrol edilecek tüm test ve sınavların akademik başarıyı, kalıcılığı ve tutumu ölçtüğü varsayılacaktır.

4- Deneysel işlem sırasında veri toplamak amacıyla geliştirilen veri toplama araçları için başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.

I.6. Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

1- Ankara ili, Yenimahalle ilçesi Kaya Beyazıtoğlu Lisesi 9. sınıfları arasından seçilecek öğrencilerle,

2- 2008-2009 eğitim-öğretim yılı, 9. sınıf Coğrafya programından seçilen Bölüm-2 Harita Bilgisi konusuyla,

3- Öğrencilerin başarı düzeyleri, Coğrafyaya karşı tutumları ve süreç hakkındaki görüşleri ile sınırlı olacaktır.

I.7. Tanımlar

- **Yapılandırmacılık:** Dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilginin olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunan öğrenme yaklaşımı (Özden;2005).

- **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı:** Öğretmenden çok öğrencinin etkin olduğu, ön bilgiler ile yeni bilgilerin bütünleştirilerek anlamlı yapılar oluşturulduğu bir öğrenme ortamıdır. Bu ortamda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Koç; 2002).

- **Yapılandırmacı Öğrenme Etkinliği:** Yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrencinin bilgi ve becerileri zihninde yapılandırabilmesi için öğrenciyi merkeze alan, öğrenme amacına ve geliştirilecek beceriye uygun olarak hazırlanan çalışmaların bütünüdür. Etkinlikler insan beyninden dökülür ve insan beynini geliştirmek için kullanılır (Güneş; 2007).

- **Başarı Düzeyi:** Konuyla ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşacak öntest ve sontest puanları arasındaki fark (Altın; 2003).

- **Tutum:** Özgüven'e göre (1994)**;** Bireylerin belli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (akt. Tavşancıl; 2006).

- **Coğrafya:** Tanoğlu (1964), Coğrafya'yı "yeryüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini inceleyen bir ilimdir" şeklinde tarif etmiştir (Ilgar, 2006, s.276).

- **Coğrafya Öğretimi:** Coğrafya bilim dalındaki araştırma ve incelemelerle geliştirilen bilgilerin öğrenilmeye hazır duruma getirilmiş hali olup bu

bilgilerin öğrenilme yol ve yöntemlerini ifade etmektedir (Alkan ve diğ.; 1991).

- **Coğrafi Beceri:** Coğrafi beceriler, Coğrafya bilgisi ile donanmış yada coğrafya bilgisine sahip kişide olması gereken temel becerilerdir. Beş temel coğrafi beceri şunlardır: 1- Coğrafi sorular sorma, 2- Coğrafi bilgi kazanma, 3- Coğrafi bilgileri düzenleme, 4- Coğrafi bilgileri analiz etme, 5- Coğrafi sorulara cevap verme (Geography For Life; 1994).

  Coğrafî beceriler; öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilecekleri niteliktedir. Bu beceriler harita, gözlem, arazi çalışma, coğrafî sorgulama, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanmadır (MEB; 2005).

- **Öğretim Programı:** Hızal'a göre (1983) herhangi bir eğitim kuruluşunni amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için saptanmış ders programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, içeriğin etkinliklerle kazandırılmasını sağlayacak süreç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme etkinliklerini içeren yaşantılar düzeneğidir (akt. Hesapçıoğlu; 1994).

I.8. Kısaltmalar:

- **MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı.
- **TTKB**: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- **CDTÖ**: Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği.
- **CDBT**: Coğrafya Dersi Başarı Testi.

BÖLÜM II
KAVRAMSAL ÇERÇEVE
VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ülkemizdeki coğrafya eğitiminin amacı ve tarihçesi incelendikten sonra yapılandırmacılığın tarihçesi, bölümleri ve eğitime yansıması üzerinde durulacaktır. Daha sonra coğrafya öğretiminde yapılandırmacılığın pratik bir uygulaması olan 2005 coğrafya öğretim programı hakkında bilgi verilecektir. Bölümün son kısmında ise coğrafya öğretimi ve yapılandırmacılık hakkında gerek ülkemizde gerekse dünyada yapılan çalışmalar anlatılacaktır.

II.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık (Constructivism), son dönemlerde eğitim bilim yazınında çok sık olarak tartışılan bir terimdir ve Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avusturalya gibi ülkelere ek olarak Türkiye'de ilk ve orta öğretim programına damgasını vurmuştur. Eğitim bilimciler arasında köklü tartışmalara yol açan bu terim kimi kez bir öğrenme kuramı, kimi kez bir eğitim kuramı, kimi kez eğitim bilimsel eğitim bilimsel etik ve politik bir kuram, kimi kez ise bir dünya görüşü veya felsefi bir kuram olarak sunulmaktadır. Salt öğrenme kuramı olarak ele alındığında ise, bilişsel, toplumsal, radikal yapılandırmacılık gibi pek çok türünden söz edilmektedir. Bu açıdan yapılandırmacılığın tanımını ortaya koymak, sınırlarını belirlemek çoğu zaman güçlüklere neden olmakta ve onu bütün yönleriyle ortaya koymak olanaksız bir hal almaktadır (Aydın, 2007, s.11).

Bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin bildiklerimiz, eğitim durumlarını düzenlememiz için bir temel sağlar. Eğer öğrencilerin pasif olarak bilgiyi aldıklarına inanırsak öğretimde öncelik, bilginin aktarımında olacaktır. Eğer öğrencilerin bilgiyi alırken kendi bilgisini de ürettiğini düşünürsek, anlama ve anlam geliştirme üzerine odaklanırız. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı geleneksel anlayıştan radikal bir şekilde ayrılır. Yapılandırmacı teori; **dışarıda bir yerde öğrenenden**

bağımsız bir bilginin olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Bu yaklaşımda amaç kişinin bilgiyi özümseme de aktif rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir. Öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, bir takım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir (Özden, 2005, s.56).

II.1.1. Yapılandırmacılığın Dayandığı Felsefi Temeller

"Bilgi nedir? Ne bildiğimizi nasıl biliriz? Doğru nedir? Gerçek nedir?" gibi bilginin doğasına ilişkin sorular yalnızca felsefecileri değil eğitimcileri de ilgilendirir. Çünkü bilginin doğasına ilişkin kabullenmeler eğitimin tanımı dahil tüm eğitim anlayışı üzerinde köklü değişiklikler doğurur (Özden, 2005, s.55).

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yy da insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarıyla özdeşleştirilse de felsefe tarihindeki köklerini Sokrates ve Aristoteles'e kadar dayandırmak mümkündür. Giambatista Vico 1710'da "bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" ifadesini kullanmıştır. İmanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Birçok felsefeci ve eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmışsa da yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve J. Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2005).

II.1.2. Yapılandırmacılığın Dayandığı Kavramsal Temeller

Geleneksel eğitim anlayışımız "davranışçılık" kuramının esaslarına dayanmaktadır. Davranışçılık ise felsefi olarak Positivist paradigmanın bir eseridir ve nesnelci bakış açısını temel alır. Ancak günümüze damgasını vuran positivizm ötesi paradigmalarda ise öznelci bakış açısı ön plana alınmaktadır. Bu bağlamda bilginin özneye göre yorumlanması "yapılandırmacılık" kuramıyla ifadesini bulmuştur.

Positivizme dayanan "davranışçı kuram"ı ve "bilgiyi işleme kuramı"nı savunanlar bilginin bireyden bağımsız, bir diğer anlatımla, bilişin dışında nesnel bir gerçekliğin olduğunu kabul etmektedirler. Bu kabul öğrenme olgusunu, dış dünyaya ilişkin bilginin bireye aktarımı olarak tanımlamakta ve bilginin bilenden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Yapılandırmacılık ise, Positivist geleneği reddetmekte; Kant ve Wittgeinstein'ın savunduğu tezlerde olduğu gibi bilgi ve öğrenmeyi özneye göre gerçekleşen bir eylem olarak kabul etmektedir. Yani bilgi hiçbir zaman kişiden bağımsız değildir. Bilgi, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamlardan oluşan bir yapı da olduğu için "diğerleri"ne aktarımı mümkün değildir. Aşağıdaki şemada iki farklı bakış açısı seçilen kavramlardan hareketle karşılaştırılmıştır (Yurdakul, 2007, s.39).

Değişkenler	**POSİTİVİZM (Davranışçılık ve Bilgiyi İşleme Kuramları**	**POSİTİVİZM ÖTESİ (Yapılandırmacılık)**
BİLGİ	• Bireyden bağımsızdır. • Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. • Dış dünyada hazırdır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. • Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir.	• Bilişin dışında var olan ve bireyden bağımsız olan bir olgu değildir. • Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. • Bireylerin nesneler üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. • Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşanabilirliğinden doğar.
DOĞRU	• Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (Evrensel tek doğru) • Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.	• Bireyin kendi yarattığı anlamlarla, diğerlerinin oluşturduğu anlamların çelişmemesidir. (Çoklu bakış açısı) • Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir. (Sosyal Anlam Birliği)

Tablo II.1- Positivist ve Positizm ötesi Paradigmaların Değişkenler açısından incelenmesi (Yurdakul, 2007).

Bilgi, bireysel anlam olarak kabul edildiğinde temel bir sorun ortaya çıkmaktadır. Gerçek ve doğru nedir? Yapılandırmacılıkta gerçeklik, bir grup bireyin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardan oluşmaktadır.

Birey bilgi yapılarını deneyimleriyle oluşturduğu için gerçek ve doğru, deneyimlerle ilişkili anlamların niteliği ve sosyal etkileşim sürecinde bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri"nin anlamlarının çelişmemesini kapsamaktadır. Başkalarının deneyimleri bireyin kendi deneyimleriyle örtüştüğünde "kabul edilebilir" hale gelmektedir (akt.Yurdakul, 2007).

Ontolojik bir gerçeklikten bahsedilemeyeceği ileri sürülen yapılandırmacılıkta, doğrunun yerine "kabul edilebilirlik", "uygulanabilirlik", "ortak bilgi" ve "yaşanabilirlik" gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bilgi tam olarak gerçeği yansıtmadığından yaşantılara dayalı olarak dünyanın en çok yaşayan yorumu bilgi olarak kabul edilmektedir.

Bilgi ve gerçeklik konusundaki anlamların dönüşümü, öğrenme olgusuna bakış açısını da değiştirmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenme sosyal etkileşimle, sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlamlıdır, ancak dışarıdan yönetilemez sadece bakış açısı kazanma süreci olarak algılanmalıdır. Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenmenin oluşumu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilmemektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenme anlam oluşturma olarak düşünülmekte ve bu anlamın da öğrenen tarafından oluşturulduğu kabul edilmektedir (akt. Yurdakul, 2007).

II.1.3. Yapılandırmacılığın Bölümleri

Yapılandırmacılığın tanımını anlamaya yönelik olarak ortaya koyulan iki yapılandırmacı kuram birbirinden belli ölçülerde farklılıklar içerse de ikisinin de ontolojik ve epistemolojik açıdan kesiştiği noktalardan söz etmek olasıdır. Bunlar (Aydın, 2007, s.21):

1- **Nesnel gerçeklik yoktur.** Yani Kant'ın deyişiyle "kendinde şey bilinemez; insan sadece görünüşleri bilebilir". Bu yüzden gerçeklik özneldir. Zira J. Piaget'ye göre; "bilgi, bilişsel yapılarca biçimlenir, bilişsel yapılar nesnel gerçekliğe göre değil". L.S. Vygotsky, gerçekliği dile ve kültüre endeksli hale getirir ve onun dilin ve kültürün dışındaki gerçekliğini örseler.

2- **Bilgi görecelidir.** Bu görecelik J. Piaget'de bilişsel yapıların farklılaşmasına, Vygotsky'de bilginin dilsel ve toplumsal bağlamda ortaya çıkmasında ve topluma göreli olmasında, kendini açığa vurur.

Yapılandırmacı kuramın yukarıda bahsedilen iki ortak sonucunu, Matthews'in yaptığı saptamalarda da görmek mümkündür. Matthews yapılandırmacı öğrenme kuramının dayandığı ontolojik ve epistemolojik temelleri konusunda şu saptamaları yapmaktadır (Aydın, 2007, s.21):

a) Bilgi gözlemciden bağımsız bir dünyaya işaret edemez.
b) Bilgi gözlemciden bağımsız olamadığı için bilginin yanlışlığından da bahsedemeyiz.
c) Bilgi birey tarafından tarihsel ve kültürel bir bağlamda yaratılır.
d) Bilgi dış dünyadan çok, bireysel deneyimlere gönderme yapar.
e) Bilgi, kavramsal yapılardan meydana gelir.
f) Kavramsal yapılar ise, bireyler onları deneyimleriyle ilişkilendirdiklerinde bilgi haline gelirler.
g) Deneyimin dışında rasyonel olarak ulaşılabilir bir gerçeklik bulunmamaktadır.
h) Yapılandırmacılık göreceli bir doktrindir.

Bu ortak noktalar ve uzlaşmalara rağmen yapılandırmacılık başlığı altında birçok alt kuram varlığını sürdürmektedir. Ancak temel olarak eğitim tarihinde Piaget ve Vygotsky'nin kuramları kabul görmektedir. Bunlara bir üçüncü olarak Bruner'in "etkileşimsel yapılandırmacılık" kuramını eklemek mümkündür.

a) Bilişsel Yapılandırmacılık: J. Piaget

Piaget'nin zihinsel gelişim teorisine dayanan bu kurama göre öğrenmenin temeli keşfetmektir. Yani "öğrenmek, keşfederek yeniden anlamlandırmaktır." Piaget zihni temel aldığı için, zihinsel gelişimi çeşitli basamaklara ayırmaktadır. Örneğin çocuklar 0-2 yaş arasında beş duyusuyla çevreyi tanımakta ve bu yolla zihnini geliştirmeye çalışmaktadır. 2-7 yaş arası işlem öncesi dönemde çocuk soyut olguları kavramlaştıramamakta daha çok

somut işlemleri yapabilmekte, 7-11 yaş arasında düşünce sistemi biraz daha gelişse de hala uzay, hacim, ağırlık, zaman konularında akıl yürütmekte ve ilkel bir mantık kullanmaktadır. Nitekim bu döneme somut işlemler dönemi denilmektedir. Son gelişim aşaması olan soyut işlemler döneminde ise 12 yaşından itibaren tümevarım ve tümdengelimi soyut olarak yapabilmektedir (Güneş; 2007, Aydın; 2007, Yurdakul; 2007):

Piaget zihinsel gelişim basamaklarını yaşlarla sınırlasa da günümüz araştırmaları çocukların erken yaşlarda bazı üst düzey zihinsel işlemleri gerçekleştirdiğini göstermektedir. Örneğin Piaget, 4-5 yaşından önce çocukların somut işlemleri yapamadıklarını açıklasa da Sorbon Üniversitesi Zihin Becerileri Ve Zihinsel Gelişim Ekibinin Yöneticisi Profesör Olivier Houdé; "bebeklerin erken yaşlardan itibaren çok karmaşık olmayan mantık, matematik ve fizik bilgilerinin olduğunu (Piaget bunları öğrenemez demişti), diğer taraftan da çocuğun zihinsel gelişiminde zaman zaman algılama sorunları, beklenmeyen değişimler ve gerilemelerin olacağını" belirtmektedir. Mesela Harvard Üniversitesi profesörlerinden Elizabeth Spelke ile bir grup araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda, "5 yaşındaki çocukların, eğitim almasalar bile sayıları, aritmetik kavramları ve soyutlamaları çok iyi anladıkları" ortaya çıkmıştır (Güneş; 2007).

Her ne kadar Piaget'nin zihinsel gelişim dönemlerinin, bilim çevreleri tarafından günümüze uymadığı açıklansa da, Piaget'nin zihinsel gelişimle ilgili diğer bilgileri eğitim dünyasında hala kabul görmektedir.

b) Sosyal Yapılandırmacılık: L.S. Vygotsky

Bilişsel yapılandırmacılığın, bilgi ve anlam oluşturmada bireyi ön plana çıkardığı ve toplumsal süreçlerin etkisine pek az yer verdiği gerekçesiyle Piaget'yi eleştiren L.S. Vygotsky toplumsal süreçlere gönderme yaparak yeni bir kuram oluşturur. Piaget öğrenmenin zihinde nasıl yapılandırıldığı üzerinde dururken Vygotsky'de temel soru bireylerin nasıl öğrendiğidir. Ona göre asıl öğrenme sosyal yaşantıyla gerçekleşmektedir ve birey problemleri çözmek,

yeni stratejileri keşfetmek amacıyla dil becerilerini kullanmaktadır. Yani dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır çünkü öğrenme dili gerektirmekte, dil de öğrenmeyi gerektirmektedir.

Diğer taraftan öğrenme tek başına gerçekleşmez. Birey zaten dil becerilerini de çevresi sayesinde geliştirmekte olduğundan kişinin sosyal etkileşimi ne kadar arttırılırsa bu durum bireyin zihinsel gelişimine o derece katkıda bulunur. Vygotsky'nin kuramı özetlendiğinde üç temel sonuç ortaya çıkar: 1- Bilgi kültürel bir anlam taşır ve onun yapılandırılmasında kültür önemli rol oynar. 2- Kültür yetişkinlerle olan etkileşimle çocuklar tarafından içselleştirilir. 3- Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenme bilginin yapılandırılmasında etkilidir (Güneş; 2007, Aydın; 2007, Yurdakul; 2007).

c) Etkileşimsel Yapılandırmacılık: J. Bruner

Bruner'in, Piaget'den etkilenerek geliştirdiği kurama göre; öğrenci çevreden edindiği bilgileri incelemekte, seçmekte, aktarmakta, tahminler oluşturmakta, kararlar almakta ve sonuçta önceki bilgileriyle ilişkilendirerek yeniden düzenlemektedir. Bruner'in kuramının temelinde öğrencinin zihinsel şemalara yeni bilgiler yerleştirirken mevcut bilgilerini ve zihinsel şemalarını yeniden düzenlediği fikri yatmaktadır.

Bruner'in etkileşimsel yapılandırmacılığı, zihinsel yapının düzenlenmesi anlayışından hareketle, son yıllarda hızla gelişmiş ve "üst düzey öğrenme, üst düzey anlama, üst düzey düşünme, üst düzey dil, üst düzey sorgulama, üst düzey değerlendirme çok sayıda yeni anlamın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu konuda dünyada yapılan bir çok araştırmanın yanı sıra çoğu ülkede üst düzey öğrenme konusu, öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak koyulmuştur (Bruner; 2009, Güneş; 2007).

II.1.4. Yapılandırmacılığın Eğitime Yansıması

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, sadece bilim dünyasını değil, toplum yaşamının tamamını etkilemekte ve yeni düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. Bu değişmeler karşısında birey yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek, hayatta kalabilmek ve gelişebilmek için çeşitli becerileri öğrenmek zorunda kalmaktadır. Bir başka ifadeyle bireylerin günümüz dünyasının karmaşık sorunlarını göğüslemek için bir dizi beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin başında dil becerileri ve zihinsel beceriler gelmektedir. Dil becerileri ve zihinsel beceriler, bireyin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi süreçlerini etkilemekte, bilginin kullanımını ve üretimini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren bireylere, yukarıda söz edilen becerileri kazandıracak nitelikte bir eğitim verilmelidir. Bu anlayıştan hareketle bilim insanları, bir taraftan dil becerilerini ve zihinsel becerileri geliştirmeyle ilgili araştırmalar yapmakta, bir taraftan da elde edilen bulguları eğitim alanına aktarmaktadır. Böylece yeni eğitim teorileri, yaklaşımları ve yöntemleri ortaya çıkmaktadır (Güneş; 2007).

Geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme, öğrencide düşünme mekanizmasını çalıştırmadan, yorum yapmadan, eleştirmeden, sadece bilgi yüklemesine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin bireysel farklılıkların dikkate alınmadan kalıba sokulması anlamına gelmektedir. Söz konusu öğrenme yöntemi okul ve okulun öğretilerini merkeze alarak öğrenmeyi edilgen konuma getirir (Şahinel, 2007, s.149).

Bir kimseye kendi isteği dışında bir şey öğretmek mümkün değildir. Geleneksel yaklaşımlarda öğrenciler nedenini anlayamadıkları ve merak etmedikleri pek çok bilgiyi sorgulamadan belleklerine yerleştirir ve bunları sadece sınavda başarılarının ölçülmesi için kullanır. Bu sistemde öğrenci, bilgi, başkaları tarafından öğretildiği için kendisi öğrenmeyi öğrenemez. Onun için öğrenme bir zevk değil bir eziyet haline gelir. Eğer öğrencinin düşünebilme yeteneği yok edilirse bugünkü gibi kolayca anlaşılamayan bir belletme yöntemi ortaya çıkar ki bu da insanı başkasına muhtaç durumuna düşürür (Şahinel, 2007, s.149).

Öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa, bunun için ne yapması gerekiyorsa onu kendisi belirlemelidir. Öğretmenler bir yanda içtenlikle eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye çalışırken, diğer bir yandan da eğitsel hedefleri gerçekleştirmenin yolunun öğretme değil öğrenmeden geçtiğini bilerek eğitim durumlarını düzenlemelidir (Şahinel, 2007, s.149). Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanacak öğretim programları geleceğin eğitimine ışık tutmaktadır.

Yapılandırmacı öğretim programları öğrenenlerin hem okulda hem de okul dışında yararlı bulacağı bilgi ve becerilere göre tasarlanmalıdır. Ayrıca sınırlı konular hem derinliğine hem de genişliğine incelenmeli, etkinlikler hatırlamaya değil problem çözmeye yönelik olmalı, öğrenme süreçleri işbirliğine, kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtmaya, etkin katılıma, kişisel uygunluğa ve çoğulculuğa dayanmalıdır (Yurdakul; 2007).

II.1.5. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Bazı Eğitim Kavramları:

a) Yapılandırmacılıkta Öğrenme:

İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanır. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak *düşünsel, duyuşsal* veya *davranışsal* tepkide bulunur. **İnsanın çevresi ile etkileşimi, düşünsel, duyuşsal ya da davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir.** Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişmeler olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir. Çünkü insan yaşamı boyunca bir şeyler öğrenir ve bir konuyu öğrenen insan öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren bir farklılaşmadır. Yani daha geniş anlamda **öğrenme sonucu birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler** (Özden, 2005, s.14).

Hiçbir canlı, temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeden uzun süre yaşayamaz. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise, ancak öğrenme süreci sağlayabilir. İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısıyla bu davranışların nasıl oluştuğunu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatabilmek için öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği açıklanmalıdır. Her ne kadar birçok araştırmacı bu konuda çalışmışsa da öğrenmenin tek bir tanımı yoktur. Bu tanımları incelediğimizde bir yaşantının öğrenme olabilmesi için aşağıdaki özelliklerin bulunması gerekmektedir (Senemoğlu, 2005, s.89):

1- Davranışta gözlenebilir bir değişme olması,
2- Davranıştaki değişmenin nispeten sürekli olması,
3- Davranıştaki değişmenin yaşantı sonucunda kazanılması,
4- Davranıştaki değişmenin yorgunluk, hastalık vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemiş olması,
5- Davranıştaki değişmenin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Özetle **öğrenme**, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta yada potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmelerdir (Senemoğlu, 2005, s.89).

Öğrenme süreci üzerinde etkili olan birçok faktör vardır. Bunlar (Akınoğlu ve Bakır, 2003):

1- Öğrenme Sürecinde Etkileşim ve Yaşantının Rolü: Her bireyin çevresiyle olan etkileşimi farklı olduğu için öğrenme bireyseldir. Etkileşim süreci sonucunda davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiğinde veya birey istediğinde de ortaya çıkabilir. Aynı zamanda öğrenme sonucu ortaya çıkan davranış istendik veya istenmedik olabilir. Yine bu durum da kişinin etkileşimine bağlıdır.

2- Öğrenmede Olgunlaşmanın Rolü: Öğrenme bireyin etkileşimine bağlıdır ve çevresel koşullar buna yardım eder. Olgunlaşma bireyin bir konuyu öğrenebilecek veya bir etkinliği yapabilecek düzeye gelmesidir. Yapılan

araştırmalar, kişi olgunlaşmadan yapılan etkinliklerin başarılı olmadığını ve olgunlaşmadan çok sonra yapılanların ise birey için anlam taşımadığını göstermiştir.

3- *Öğrenmede Hazır Bulunuşluk:* Öğrenme de olgunlaşmak gerekli ancak tek başına yeterli değildir. Bireyin öğrenme için hazır bulunması da gereklidir. Bireyin ilgi ve motivasyonu, konuyla ilgili yaptığı araştırmalar, onu hazır hale getirir. Asıl öğrenme, kişi öğrenmeye hazır hale geldikten sonra başlar.

4- *Öğrenmede Yetenek, İlgi ve Amaç:* Dewey'e göre ilgi, öğrenme sürecini yöneten en önemli etkendir. Çünkü kişi herhangi bir şeye ilgi duyduğunda onu kendinin bir parçası kabul eder. Öğrenciler okulda ilgilerini doyurur. Ancak geliştirilmemiş veya belli bir yöne çevrilmemiş ham ilgi ve yetenekler bireyi uyumsuzluğa götürür, öğrenme isteğini azaltır.

5- *Öğrenmede Çevresel Faktörlerin Rolü:* Yeteneklerin ortaya çıkması vb. birçok konuda çevresel faktörlerin rolü büyüktür. Kişinin çevreyle etkileşimi onun her an çevresinden bir şeyler alması veya çevresine bir şeyler vermesidir. Buna göre de öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsanın bilinçli bir eğitimin etkisi olmaksızın bir çok konu öğrendiği de göz önünde tutulursa okullardaki eğitim sürecinin günlük hayatın içine taşınması gerekir.

6- *Öğrenmede Öğretmenin Rolü:* Pek çok araştırma, öğrencinin istek ve görüşlerinin önemsendiği derslerde başarının arttığını göstermektedir. Dersi farklı etkinliklerle destekleyen, güncel olaylarla zenginleştiren, demokratik tutum içinde olan öğretmenlerin, motivasyonu sağlamada ve öğrenme isteğini arttırmada daha başarılı olduğu bir gerçektir.

7- *Öğrenmede Hafızanın Rolü:* İnsan belleğinin nasıl çalıştığı üzerinde yapılan araştırmalar öğrenmeye de ışık tutmuştur. Kısa süreli bellekte bilgi birkaç dakika saklanır. Uzun süreli belleğe aktarılmayan bilgiler ise kaybolur. Uzun süreli hafızada bilgiler anlamlarına göre kodlanır ve hatırlanması gerekenler ne kadar anlamlandırılmışsa ve bilgiler arasındaki ilişki ne kadar iyi kurulmuşsa o kadar iyi hatırlanır.

8- *Öğrenmede Bireysel Farklılıkların Rolü:* McCarthy (1987) yaptığı deneysel çalışmalarda bireyin öğrenmesi, beynin dört çeyreğinden hangisinin iyi kullanıldığına göre şekillenmektedir. Örneğin, birinci çeyrekte olan "imgesel

öğrenenler", hissederek ve izleyerek; ikinci çeyrekteki "analitik öğrenenler, "izleyerek ve düşünerek", üçüncü çeyrekteki "sağduyulu öğrenenler", kavramlar yoluyla düşünerek, deneyerek ve yaparak, dördüncü çeyrekteki, "dinamik öğrenenler" ise, hissederek ve yaparak öğrenmeyi tercih etmektedir.

9- *Öğrenme Ortamının ve Öğrenme Tekniklerinin Rolü:* Araştırmalar göstermektedir ki; "çoklu ortam"da (bilgisayar kontrolünde, ses, metin, müzik ve animasyon teknolojilerinin birleştirilerek öğrenme sırasında kullanıldığı ders ortamı) ders gören öğrencilerin öğrenme hızının artmış ve bilgileri daha kalıcı hale gelmiştir. Ayrıca aktif öğrenme gibi öğrencinin merkezde olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması durumunda akademik başarının arttığı ve derse karşı tutumda olumlu bir değişme olduğu da ispat edilmiştir (Altınışık ve Orhan, 2002; Sönmez, 1998; Senemoğlu, 2005); Erden ve Akman, 1997; Binbaşıoğlu; 1995).

10- *Öğrenme Stratejilerinin Rolü:* Öğrenme stratejileri; bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda kazanılan zihinsel taktiklerin bir koleksiyonudur. Bu stratejiler konuyla ilgilenen eğitimciler tarafından farklı farklı sınıflandırılsa da temelde üç grupta toplanır. Bunlar, anlamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejileridir. (Sümbül ve Yılmaz, 2000) yapılan araştırmalar öğrencilerin bu stratejileri istenilen nitelikte kullanmaları durumunda öğrenme performansının arttığını göstermiştir. Öğrenciler öğrenme stratejilerini kazanmada öğretmenler ve aile bireyleri olarak temelde iki kaynaktan etkilenmektedir. Stratejiler en etkili şekilde düzenli okul durumunda öğretmenler tarafından öğretilebilir. Aynı zamanda, eğitim düzeyi yüksek ve bu konuda ön bilgiye sahip aile bireylerinin yardımı da oldukça etkili olmaktadır (Öztürk;1995).

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının, genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içinde ve dışındaki tüm durumlarda nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir. Ancak tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı henüz yoktur (Senemoğlu, 2005, s.93).

Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamaktadır:

- Öğrenmeyi, uyarıcı tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan **davranışçı-çağrımsal kuramlar**
- Öğrenmeyi, bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen **bilişsel kuramlar**.

Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü en iyi açıklamakta, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli gelmemektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları ve öğretim süreci, öğrenme türüne, öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilen bilginin türüne göre her kuram grubundaki ilkelerden yararlanmak durumundadır (Senemoğlu, 2005, s.89).

Davranışçılık 1970'li yıllara kadar etkili olmuş bir akımdır. Genel olarak davranışçılık akımının amacı gözlenebilir davranışları incelemek ve davranışı ortaya çıkaran etkileri saptamaktır. Davranışların incelenmesi sırasında, davranışı ortaya çıkaran ya da organizmayı etkileyen koşulların (uyaran) ve bu koşullarda gözlenen davranışların (Tepki) üzerinde odaklaşır. Davranışçılara göre uyaran-tepki bağının nasıl oluştuğunun anlaşılması ile davranışların kontrol edilmesi ve biçimlendirilmesi mümkün olacaktır. Davranışçılık akımının temsilcileri arasında Pavlov, Thorndike, Watson, Guthrie, Hull, Skinner vb sayılabilir (Açıkgöz, 2004, s.78).

Davranışçı kurama göre öğrenme, deneyimler sonucu ortaya çıkan gözlenebilir, kalıcı davranış değişmeleridir. Bu kuram öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma olarak açıklamakta ve doğrudan gözlenebilen davranışlara öğrenme adını vermektedir. Davranışçı yaklaşım açısından öğretim ise; öğretmenin istenilen davranışları kazandırmak için öğrencilerin öğrenmelerini kontrol alamaya çalıştığı bir aşılama olarak görülebilir (Akt. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Davranışçı öğrenme yaklaşımında pekiştireç, ceza, ayırt etme, davranışı biçimlendirme, gibi kavramlar öne çıkarken, davranışlarımızın çevre tarafından biçimlendirilip kontrol edildiği ve eğer uygun çevre yaratılırsa çocukların istenilen

şekle sokulabileceği savunulur. Davranışçıların bu düşünceleri yıllarca program geliştirme, sınıf içi öğrenme ve öğretme, rehberlik, ölçme değerlendirme gibi süreçlere yansımıştır. Örneğin eğitim programları hazırlanırken hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla tanımlanması bu akımın etkisiyle ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2004).

Ancak bazı durumlarda davranışçıların ilkelerinin yeterli olmadığı, bazı olayları açıklayamadığı gözlenmiştir. Örneğin II. Dünya savaşında aynı şekilde eğitim almış iki radar operatöründen biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı fark etmesi ve önlem alması gecikmiştir. Bu durumu davranışçı yaklaşımlarla açıklamak güçtür, çünkü her ikisi de eğitim sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmışlar, aynı şekilde pekiştirilmişlerdir. İşte bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları öğrenmeyi yeniden tanımlamaya yöneltmiş, böylece bilişsel öğretim kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır (Senemoğlu, 2005, s.265).

Bilişsel kurama geçiş döneminde araştırmacılar, anlamlı öğrenme, üretimci öğrenme, bellek destekleyicileri ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel beceri gerektiren karmaşık öğrenme biçimlerini incelemişlerdir. Bu araştırmalar öğrenme kavramına yeni boyutlar katarak karmaşık bilgilerin üretilmesini anlamayı kolaylaştırmıştır (Açıkgöz, 2003, s.7).

Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı algılamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrencinin kafasının içinde olup bitenlerle yani içsel yapılarla ve süreçlerle de ilgilenmektedir. **Bilişsel açıdan öğrenme** bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel değişme, bireyin davranışlarında da değişmeye yol açmakta ve yeni davranışlar kazanmasına sebep olmaktadır (Senemoğlu, 2005, s.265).

Bilişsel kurama göre öğrenme, insanın beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreçtir. Bu modelin temelinde yatan anlayış, öğrenme süreçlerinin bir bilgisayarın çalışmasına benzetilmesidir. Bilişsel kuram, öğrenmede öğrencinin öğrenmesini

sağlamaya yönelik süreçleri düzenleme eğilimindedir. Bilişsel kuramın öğrenmeye ilişkin öngörüleri dikkatle incelendiğinde, öğrenmede algı, bellek, duyuş, hatırlama gibi içsel süreçleri dikkate alma, öğrenmeyi öğrencinin gelişimiyle ilgilendirme, önceki bilgilerin önemini vurgulama, öğrenme aşamalarını dikkate alma ve öğrencinin öğrenme hızına saygı gösterme gibi özellikler içerdiği görülmektedir. Ayrıca, bilişsel öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde bilgiyi önemsemektedir. Çünkü bilgi aynı zamanda yeni öğrenmelere yol açmaktadır (akt. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Bilişsel öğrenme kuramı davranışçılıktan farklı olarak zihinsel süreçleri önemsese de bilgiyi bireyden bağımsız bir yapı olarak tasarlamaktadır. Oysa günümüzde geçerli olan paradigmaya göre bilgi bireyden bağımsız değildir. Yani bilgi kişinin deneyimleri, yorumları, yaşantıları ve gözlemleri ile oluşur, yani özneldir. Bu yeni paradigma, bilgi ve gerçeklik arasındaki geleneksel ilişkiyi ayırt eden yapılandırmacı yaklaşımdır (akt. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Özellikle Piaget ve Bruner'in çalışmalarıyla bugünkü yapısının büyük kısmına ulaşan yapılandırmacılık insanın nasıl öğrendiği üzerine geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılık geleneksel kuramlardan radikal olarak ayrılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımda öğrenen, dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı olmaktan çıkıp, onların özümseyicisi ve davranışların etkin oluşturucusu olmaktadır. Kişi kendi öğrenmesinden sorumludur ve kendisine sunulanlar arasından uygun olanları seçen ve işleyen olarak öğrenmede etkin olan kişidir (akt. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgilere ve mevcut zihinsel yapıya dayanarak anlamlandırılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin ön bilgileri ve mevcut zihinsel yapısı öğrenme sürecinde belirleyici olmaktadır (Güneş, 2007, s.54).

Geleneksel Kurama Göre Öğrenme	Yapılandırmacı Kurama Göre Öğrenme
• Öğrenme, deneyimler sonucu ortaya çıkan, gözlenebilir, kalıcı, davranış değişmeleridir. (akt. Gültekin ve diğerleri,2007) • Bilgi bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir. • Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. • Öğrenme, daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır. • Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.	• Öğrenme, sosyal etkileşim sayesinde sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden düzenlenmesidir. (akt.Yurdakul, 2007) • Bilgi kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. • Öğrenciler kendi bilgi yapılarını oluştururlar. • Öğrenme, öğrencinin duyduğunu, okuduğunu önceki alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlamasıdır. • Öğrenme, öğrenci kavramsal anlamayı gösterdiğinde başarılıdır.

Tablo II.2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Kuramlara Göre Öğrenme (Özden, 2005 den uyarlanmıştır)

Yapılandırmacılığa göre öğrenciler öğrenme ortamına kendi bilgi birikimleri ve zihinsel yapılarıyla gelmektedir. Dolayısıyla önceden oluşan bu zihinsel yapı yeterli, geçerli veya eksik olabilmektedir. Bu süreçte önemli olan öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgiler arasında ilişki kurarak, zihinsel yapısını yeniden düzenlemesidir. Bu düzenleme için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, sınıflama gibi çeşitli zihinsel işlemlerin yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde ön bilgilerle bütünleştirilmeyen ve zihinsel yapıya oturtulmayan bilgiler ezberlenmiş olur ve kısa sürede unutulur. Yeni bilgilerin yapıya aktif bir şekilde oturtulması için öğrenmenin etkinliklerle desteklenmesi öngörülmektedir (Güneş, 2007, s.54).

Diğer taraftan öğrenme alanları, öğrencinin zihinsel gelişimini kolaylaştıracak bir biçimde düzenlenmelidir. Öğrenciyi güdülemek için sürecin başında zihinsel hazırlık yaptırılmalı, öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmeli, ilgi ve merak uyandırılmalıdır. Ardından yeni bilgiler derinlemesine incelenmelidir ki; öğrencinin zihninde yapılandırılması kolaylaştırılsın. Öğrenilen bilgi ve becerilerin farklı durumlarda aktarılmasını (transferini) kolaylaştırmak için de günlük yaşamla ilişki kurulmalı, farklı durumlarda nasıl kullanılacağı gösterilmelidir. Ayrıca öğrencilere

öğrenmelerini sürdürebilmeleri ve öğrenmelerine yön verebilmeleri için bağımsız çalışma alışkanlıkları kazandırılmalıdır (Güneş, 2007, s.54).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde dil ve sosyal etkileşimin de büyük payı bulunmaktadır. Öğrenme, dili gerektirmekte dil de öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenci bilgiyi işleme, anlamlandırma, başkalarına aktarma, zihinde yapılandırma, zihinsel şemaları düzenleme gibi işlemlerin hepsini dil aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Dil aynı zamanda zihinsel becerileri, işlemleri ve süreçleri geliştirmektedir. Bu nedenle dili geliştirmeden, öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme mümkün olmamaktadır. Zihinsel gelişme ve sosyal etkileşim olmaksızın da dili geliştirme ve öğrenme mümkün olmamaktadır. Bu anlayıştan hareketle, öğrencinin dilsel ve zihinsel becerilerini geliştirirken sosyal etkileşime de dikkat edilmeli ve bu etkileşimi sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır. Öğrencilerin işbirliği içindeki grupla çalışmalarına da önem verilmelidir (Güneş, 2007, s.54).

b) Üst Düzey Öğrenme:

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte "üst düzey öğrenme", "üst düzey öğrenme becerileri" gibi kavramlar hızla yayılmaktadır. Bunun nedeni, eğitimcilerin bunun parlak bir geleceğe yol açacağına inanmalarıdır. Dolayısıyla her öğretmenin bu kavramı iyi bilmesi, uygulaması ve bu bilgileri öğrencilerin yararına kullanması öğretim sürecini verimli hale getirir.

Üst düzey öğrenme, öğrenme sürecinde, kişinin zihinsel işlem ve süreçlerini gözlemesi, dikkatini bunlara yoğunlaştırması, sorgulaması ve öğrendiklerini kontrol etmesidir. Flavell'e göre üst düzey öğrenme, bireyin kendi bilgilerinin ve zihinsel işlemlerinin bilincine varmasıdır (akt. Güneş, 2007). Gronland'a göre ise; bilişsel alan taksonomisinde analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kapsamaktadır (Akt. Koç, 2002). Güneş'e göre; üst düzey öğrenme üç yönden ele alınmaktadır:

- Üst düzey öğrenme bilgileri,
- Zihinsel süreçlerin ve etkinliklerin bilincinde olma,
- Zihinsel etkinlikleri ve süreçleri yönetme.

Üst düzey öğrenme ancak üst düzey düşünme becerileri geliştirilerek sağlanabilir. Bazı araştırmacılar da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin hepsine birden *"üst düzey düşünme becerileri"* demektedir. Ancak düşünme konulu literatüre de hakim olduğu şekliyle "üst düzey düşünme becerileri", Bloom'un 1956 da tanımladığı bilimsel süreç basamaklarının son üçü olan, analiz, sentez ve değerlendirme becerileri olarak kabul edilebilir. Bir kısım araştırmacı ise *"üst düzey düşünme becerileri"* olarak sadece eleştirel düşünmeyi kabul etmektedir (akt. Kaya ve Dönmez, 2008).

Mukherjee'ye (2004) göre; bazı eğitimciler üst düzey düşünme becerilerine (onların tanımıyla eleştirel düşünme becerileri) sahip öğrencilerin rahatlıkla yeni durumları analiz edebildikleri, yeni fikirler yarattıkları, ya da karmaşık durumları anlayabildiklerini belirtmekteyken, karşı görüştekiler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kendi analiz, sentez ve değerlendirmelerini yapmaya mecbur olduklarını vurgular (akt. Kaya ve Dönmez, 2008).

Beyer'e göre üst düzey öğrenme, çocuk, genç ve yetişkinlerde temel ve evrensel düşünme becerilerini geliştirmektir. Bunun için öğrenme öğretme sürecinde öğretmenler aşağıdaki işlemleri yapmalıdırlar (akt. Güneş, 2007, s.144):

1- *Sorunları ele almak*: Sorunları belirlemek, tanımlamak, çözümünü aramak ve çözüm örnekleri bulmaktır.
2- *Karar almak*: amacı belirlemek, çözümü gözden geçirmek, analiz etmek ve en uygun olanı seçmektir.
3- *Kavramlaştırmak*: örnekleri tanımak, onları sınıflamak, aralarında bağ kurmak ve değerlendirmektir.
4- *Eleştirel düşünceyi geliştirmek*: değerlerin doğruladığı olayları ayırmak, kesinliğini ve değerini ölçmek, ön yargıdan uzaklaşmak, kanıtları incelemek ve değerlendirmektir.
5- *Öz düşünce:* anımsamak, çevirmek, iç bağlantılar kurmak, uygulamak, incelemek, analiz etmek, ölçmek ve sonuçlandırmaktır.

Flavell'e göre üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirmek için önce öğrencinin bilinçli olması, zihinsel kaynaklarını doğru değerlendirmesi, bir işi yaparken aşması gereken güçlükleri iyi bilmesi gerekmektedir. Sonra bireyin zihinsel etkinliklerini yönetmesi aşaması gelir ki bunun için de öğrencinin sürece uyum sağlaması, dikkatini yoğunlaştırması, hataları ve sorunları belirlemesi ve bunları gidererek zihnini yeniden düzenlemesi gerekir (Akt.Güneş, 2007, s.57):

Yapılandırmacı yaklaşımda, hiyerarşik sınıflama ve her öğrenci için aynı hedefleri saptama yerine, üst düzey öğrenme becerilerine yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır. Ürüne dayalı yaklaşımlarda gözlenebilir değişikliklere önem verilirken, sürece dayalı yaklaşım, üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır (Koç, 2002, s. 30).

Son yıllarda eğitimde yenileşme düşüncelerinin hepsinde üst düzey öğrenme anlayışının yer aldığını ve birçok eğitim araştırmasının bu konuya odaklandığını görmekteyiz. Üst düzey öğrenmenin öğrencilere çok yararlı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Üst düzey öğrenme; eğitimle geliştirilmekte ve yaşla daha iyi kullanılır hale gelmekte, öğrencinin etkileşimde bulunduğu aileden ve çevreden büyük oranda etkilenmektedir. Ayrıca üst düzey öğrenme öğrencinin zihinsel bağımsızlığa ulaşması için temel koşul olarak görülmektedir (Güneş, 2007, s.58).

Üst düzey öğrenme becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlere de bazı görevler düşmektedir. Bunlar (akt.Güneş, 2007):

- İlköğretim düzeyinde öğrencilere öncelikli olarak bu beceriler kazandırılmalıdır.
- Öğrenciler olabildiğince zihinsel etkinlikler, beceriler ve süreçler konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Öğrencilerin öğrenme yöntem, teknik ve stilleri zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin zihinsel bağımsızlıklarını geliştirmeleri için sürekli bağımsız öğrenme etkinliklerine yönlendirilmelidir.
- Öğrencinin öz değerlendirmesine ağırlık verilmelidir.

- Öğretmenlerin öğrencilere düzenli olarak gelişimleri ve aldıkları sonuçlar hakkında yapılandırıcı bilgiler vermeleri gereklidir.
- Öğrenciler üst düzey öğrenmeye yönlendirilirken kendilerine güvenmeleri, kendilerini ifade etmeleri gibi konularda cesaretlendirilmelidir.

Üst düzey öğrenmeyi geliştirmek ve düzenlemek için iki önemli çalışma önerilmektedir. Birincisi; *üst düzey öğrenme örneklerini göstermek*, diğeri de *üst düzey öğrenme iletişimi kurmaktır*. İletişim sürecinde karşılıklı güven ve özgürlüğün bir arada olduğu eğitimsel ilişkiye dikkat edilmelidir. Üst düzey öğrenmeyi geliştirmek amacıyla yapılabilecek etkinliklere örnek olarak proje tabanlı çalışmayı, ve probleme dayalı öğrenmeyi verebiliriz. Bu çalışmalarda öğrenciler işleri planlar, bilgiye ulaşmak için araştırır, grup etkileşiminde bulunurlar ve kendilerini değerlendirirler (Güneş, 2007, s.59).

c) Yapılandırmacılıkta Öğretim:

Her ne kadar yapılandırmacılıkta öğretimden çok öğrenme üzerinde durulsa da, bu yaklaşıma göre, öğretim sürecinde yapılacak çalışmalar, beş aşamada ele alınmaktadır. Bunlar (Güneş, 2007, s.55-56):

1- **Ön bilgilerin harekete geçirilmesi:** Yukarıda da bahsedildiği gibi bu öğrenme kuramında yeni bir bilgi verilmeden önce ön bilgilerin harekete geçirilmesi şarttır. Çünkü yeni bilgiler önceden öğrenilenlere dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Bu amaçla sorular sorulmalı, zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Bu amaçla, soruların yanında tartışma, tahmin etme, beyin fırtınası gibi çalışmalar da yaptırılabilir.

2- **Yeni bilgilerin anlaşılması:** Yeni bilgilerin anlaşılması için bilgilerin öğrencilere bütün olarak sunulması, daha sonra analizinin yaptırılması, bütün-parça ilişkisinin gösterilmesi ve bilginin derinliğine inilmesi gerekmektedir. Bu amaçla olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme ilişkilendirme, benzerlik ve farklıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmalarla öğrencinin yeni bilgileri derinlemesine anlaması sağlanmalıdır.

3- **Bilginin yapılandırılması:** Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgilerin anlaşılmasından sonra zihinde yapılandırılması iki şekilde gerçekleşmektedir.
   - Yeni bilgi, öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa, bilgi kolayca yapılandırılmaktadır.
   - Yeni bilgi öncekilerle çelişiyor, öğrencinin zihinsel şemasına uymuyorsa, bu bilgiyi yapılandırmak için zihinde yeni düzenlemeler yapmak gerekmektedir. Bunun için önceden var olan zihinsel şemalar değiştirilmekte ya da niteliklerine yeniden şekil verilmektedir. Bu işlemler sonucunda öğrenci oluşturduğu yeni şemalarla yeni bilgilere uyum sağlamakta ve zihninde yeniden denge oluşturmaktadır.

4- **Bilginin uygulanması:** Öğrencinin kazandığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bilgiyi uygulama ortamları yaratılmalıdır. Öğrenci

5- **Bilginin Değerlendirilmesi:** Öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve onu uygulamaya aktardıktan sonra değerlendirme yapması gerekmektedir. Değerlendirme; bilginin eksik yada yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirmektir.

Yapılandırmacılıkta, öğretim sürecinin zenginleştirilmesi söz konusudur. Dolayısıyla derste pek çok öğrenme stratejisi, yöntemi ve tekniği kullanmak bir zorunluluktur. Bu nedenle ders içindeki uygulamaları *yapılandırmacı* veya *yapılandırmacı değil* şeklinde ayırmak mümkün gözükmemektedir. Dolayısıyla asıl hedef sınıf içinde kullanılacak etkinliklerde, yöntem ve tekniklerde yapılandırmacılığın varsayım ve ilkelerinin göz ardı edilmemesidir.

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler zihinlerinde daha önce yapılandırdıkların bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını

düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler. Yapılandırmacı eğitimin uygulandığı öğretim ortamlarında, genelde öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan *probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme* gibi öğretme stratejilerinden yararlanılmaktadır. Yine *proje tabanlı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, örnek olaylar* yapılandırmacılığın diğer öğretim uygulamaları olarak kabul edilmektedir (akt. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s. 511).

- **İşbirliğine Dayalı Öğrenme:** Yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır. Vygotsky'e göre akran işbirliği, yapıldığı sosyo-kültürel ortama göre farklılıklar gösterse de, okul ortamında en iyi *işbirliğine dayalı öğrenme* uygulamalarıyla sağlanabilmektedir (akt. Yurdakul, 2007, s.54).

  Saban'a göre işbirliğine dayalı öğrenme; "öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve diğerlerininkini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı"dır (Saban, 2002, s.186). Ekinci ise işbirliğine dayalı öğrenmeyi, "öğrenenlerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır" şeklinde aktarmaktadır (Ekinci, 2007, s.94). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve işbirliğini kuvvetlendirmek için tasarlanmış öğretim yaklaşımlarının genel adıdır. Bu yaklaşımlar çoğu sınıfta bulunan rekabetçi ortamı ortadan kaldırmak için tasarlanmıştır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz 2007, s.518).

  İşbirliğine dayalı öğrenme, eğitim alanında son zamanlarda ortaya çıkmış yeni bir kavram değildir ve tarihi çok eskilere dayanır. Bununla birlikte 70'lerden başlayarak, eğitim araştırmalarındaki gelişmeler sayesinde işbirliğine dayalı öğrenme artık her öğretimsel amaca yönelik (fen, matematik, okuma-yazma gibi temel becerilerden karmaşık problem çözmeye

kadar birçok alanda) her tür içeriği her düzeydeki sınıfa öğretmek için kullanılmaktadır (Ekinci, 2007, s.94).

Öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve birbirlerine yardım etmelerini teşvik eden işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilere birçok beceriyi de kazandırır (Senemoğlu, 2005; Ekinci, 2007; Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007):

- Öğrencileri öğrenmeye güdüler ve dikkatlerini sürdürmelerini sağlar,
- Başarıyı arttırır,
- Özsaygıyı geliştirmeye yardım eder,
- Okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlar,
- Toplumsal beceriler kazandırır,
- Özellikle düşük yetenekli öğrencilere, problem çözmeyi ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırır,
- Öğrencilere başkalarının fikirlerine saygılı olmak, hoşgörülü olmak gibi davranışları kazandırarak demokratik yaşama alışkanlığını yerleştirir,
- Öğrencinin hata yapma korkusunu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Bireysel öğrenme durumlarında öğrenciler birbirlerinden bağımsızdır ve belirlenmiş bir ölçüte göre kendi performanslarıyla başarıya yönelik olarak çalışırlar. Ancak araştırmalar göstermektedir ki; günümüzde öğrencilerin çoğu, okulu birilerinin diğer öğrencilerden daha iyi olmaya çalıştığı yarışmacı bir ortam olarak görmektedir (Ekinci, 2007). Oysa işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda işbirliğinin özellikle düşük yetenekli öğrencilere beceri kazandırmada yarışmacı ortamlardan daha etkili olduğu ispatlanmıştır (Senemoğlu, 2005). yüksek not almak için yapılan bir yarışma öğrenenler arasında kıskançlığa ve düşmanlığa yol açabilmektedir. Yarışmacı öğrenme ortamında öğrenciler olumsuz hedef bağımlılığı geliştirmekte ve sonuçta biri kazanırken diğerleri kaybetmektedir. Bu noktada eğitimciler yarışmacı ortamın olumsuz etkilerini azaltma ve bir toplum duygusu oluşturma düşüncesinden yola çıkarak çoğunlukla çeşitli grup çalışmalarına yönelmişlerdir (Ekinci, 2007).

Bireysel anlam oluşturmada sosyal ortamın önemli bir etkisi olduğu kabul edildiğinden, çoğu yapılandırmacı ortamda öğrenme, işlemsel bir etkinlik ve kültürün paylaşımı olarak görülmektedir. Vygotsky'nin kuramına göre bireylerdeki üst düzey zihinsel süreçler sosyal etkileşimle gerçekleşmektedir. Bir grubun yaptıkları, fikirleri ve yaklaşımları bireylerin katılımlarıyla oluştuğundan bireyler fikirlerini geliştirmek için birbirlerine ve bir gruba gereksinim duyarlar. Yapılandırmacılıkta bilgi, bir yapı özelliği sergilediğinden ve bilgiyi yapılandırmayı öğrenme başkalarıyla birlikte gerçekleştiğinden, işbirliğine dayalı süreçler çok önemsenmiştir (Yurdakul, 2007, s.54).

- **Probleme Dayalı Öğrenme:** Bu öğrenme stratejisi yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından bir diğeridir çünkü probleme dayalı etkinlikler yapılandırmacı kültürün önemli özelliklerini sergilemektedir. Bu süreçte öğrenenler, diğerlerinin düşüncesini paylaşmakta ve işbirlikli gruplarda etkili biçimde çalışmaktadırlar. Probleme dayalı öğrenmede belirli bir disiplindeki temel kavramlara odaklanıldığından, kavramalara yönelik problem durumları organize edildiğinden ve süreç tümdengelim yoluyla ilerlediğinden yapılandırmacılıkla örtüşmektedir (akt. Yurdakul, 2007, s.55).

  Probleme dayalı öğrenme, gerçek yaşam problemleri üzerine kurulmuştur. Bu stratejide öğrenciler hem konunun içeriğini öğrenmekte hem de eleştirel düşünme becerilerini kazanmaktadır. Probleme dayalı öğrenmede temel amaç öğrencilerin mesleki yaşamalarında karşılaşabilecekleri durumlara uygun koşullarla karşı karşıya getirmek ve onlara günlük yaşam problemlerinin üstesinden gelebilmeyi öğretmektir (Erdem, 2007, s.81).

  Probleme dayalı öğrenme, ilk olarak tıp alanında 1950'li yıllarda ABD'de uygulanmıştır. Temelini J. Dewey'in "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesinden alan bu yaklaşımda öğrencilere uyarıcı olması amacıyla yaşamdan

gerçek problemler verilir ve öğretmen öğrencilere bu problemin çözümü için gerekli bilgileri bulmalarında yardımcı olur. Probleme dayalı öğrenme;

- Öğrencilerin önceden edindikleri bilgileri ortaya çıkarmada,
- Gerçek yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri nitelikte bilgileri sağlamada,
- Bilgiyi organize ederek ve anlamlandırarak kalıcı öğrenmenin sağlanmasında, etkin rol oynamaktadır (Erdem, 2007, s.81).

Problem çözme, üst düzey becerileri gerektirir. Birey zihinsel süreçlerini kullanarak bilgileri sorgular, anlamlandırır ve yapılandırır. Birey problem çözme becerilerini kullanarak amacına ulaşmasını engelleyen sorunlarla başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulur. Ayrıca probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin bilimsel araştırma becerilerini de kullanmalarını gerektirdiği gibi amaca ulaşmak için bilgileri organize etmeyi, esnek olmayı ve bilimsel kaynakları etkili bir biçimde kullanmayı da öğretir (Erdem, 2007, s.81).

Bu öğrenme stratejisinde problemler *yapılandırılmış problemler* (örnek matematik problemleri) ve *yapılandırılmamış problemler* (örnek, son yıllarda sel felaketlerinin daha sık yaşanması gibi) olarak ikiye ayrılır. Ancak iyi yapılandırılmamış problemlerin öğrenme süreçlerinde kullanılmasının, yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili varsayımlarına daha uygun olduğu ileri sürülebilir (Yurdakul, 2007, s.55).

- **Proje Tabanlı Öğretim:** Proje kavramı, öğrenmenin projelendirilmesi bir başka deyişle, yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca yönelik ilişkisel öğrenmeyi ifade etmektedir. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye arzu edilen ölçüde öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşımda uygulanabilecek bir öğretim stratejisi olarak kabul edilen proje tabanlı öğrenmede öğrenciler somut bir şeyler üretmek amacıyla tek başlarına ya da küçük gruplar halinde gerçek yaşam konuları ya da

problemlerini derinliğine incelemek için uzun süre çalışmaları gerekmektedir (akt. Gültekin, Karadağ ve Yılmaz 2007, s.514).

> Yapılandırmacılığa göre öğrenme, ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanmaktadır. Yani yapılandırmacılık proje tabanlı öğrenme yaklaşımının dayanak noktasını oluşturmaktadır. Yapılandırmacılığın, yapılan etkinliklerin teorik alt yapısını oluşturduğu, proje tabanlı öğrenme için de bu teorik alt yapının uygulamaya konulma şekli olduğu ifade edilebilir (Başbay, 2007, s.70).

İlgili literatürde, yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarına dönük birçok öğretim tasarımı bulunmaktadır. Yapılandırmacı felsefeyi uygulamaya transfer etmede kullanılabileceği düşünülen tasarım örneklerinden biri olan "*yapılandırılmamış buluş*"ta öğrenciler kendi keşiflerini yapmakta, bir diğeri olan *"rehberli buluş"* ta (guided discovery) ise öğrenenlerin kendi buluşunu yapması için öğretmen rehberlik yapmaktadır (akt. Yurdakul, 2007, s.56).

Öğrenme sarmalını gerçekleştirmek üzere yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde *araştırmaya dayalı bilgi yapılandırması* üzerinde de durulmalıdır. Araştırmaya dayalı öğrenme sarsmalında öğrenenler ilk olarak öğretmen tarafından yaratılan problemi kavramakta, hipotezler kurmakta ve çözümlerde ortaklığa ulaşmakta; daha sonra önerdikleri çözümleri sınıfla tartışmaktadır (akt. Yurdakul, 2007, s.56).

Sorgulama yöntemi, yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarından bir diğeridir. Sorgulama, bilginin oluşturulmasına katkı sağlayacak önemli uygulamalardan biri olduğu için ele alınan bu yöntemde önce öğrencilere soru sorulmakta, daha sonra öğrenenler hipotez kurmakta, ilgili bilgileri toplamakta ve sonuçlara ulaşmaktadırlar. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde gözlem etkinlikleri de kullanılabilmektedir. Gözlem etkinlikleri, üst düzey düşünmeyi ve iletişimi sağlayarak gerçek öğrenmeyi oluşturduğundan öğrenen merkezli öğrenme ilkeleriyle uygunluk göstermektedir. Bu tür etkinlikler Piaget ve Vygotsky'nin "*Bilgi*

öğrenenler tarafından içselleştirilemez; bizzat öğrenenlerin kendi etkinlikleriyle oluşturulur." görüşleriyle örtüşmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilgi teknolojilerine dayalı çeşitli eğitsel yazılımların kullanılmasıyla da uygulanmaktadır. *Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme* ortamları, Microworld ve Hipermedia tasarımları da yapılandırmacı öğrenmenin öğretimsel uygulamaları arasında yer almaktadır (akt. Yurdakul, 2007, s.57).

d) Yapılandırmacı Öğretmen:

Yapılandırmacı bir öğretmen olmak, çoğu öğretmenin yetişme tarzından dolayı zor bir dönüşüm olabilir. Köklü bir paradigma değişimin ve yerleşmiş birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanları benimsemeyi gerektirir. Süreç her ne kadar zorlu gözükse de, eğitimciler yapılandırmacı stratejileri işe koştuğunda öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya başlayacak ve kendi öğrenme etkinliklerini düzenleyeceklerdir (Özden, 2005, s.72). Böylece öğretmen değişen rolüne daha iyi adapte olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenin, öğrenmede, öğretmede ve sınıf içi rolünde önemli değişiklikler olmuştur. Öğretmen artık sadece bilgileri aktaran kişi değildir. Öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencinin veya grubun öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve rehberlik eden kişidir. Bu roller için öğretmenin, yapılandırmacı yaklaşım, iletişim, sınıf içi etkileşim, öğrenme ortamını düzenleme, etkinlikleri hazırlama, uygulanacak yöntem ve teknikleri, süreçleri değerlendirme, vb. birçok kavramı özümsemiş olması gerekmektedir (Güneş, 2007, s.79).

Öğretim ortamını düzenleyen ve süreci yönlendiren kişi olan öğretmenin yeterliliğinden bahsedebilmek için yapılan çalışmalara göz attığımızda, araştırmaların "etkili öğretmenin nitelikleri" üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Erden (1998) etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri 'mesleki' ve 'kişisel' olarak sınıflandırmıştır. Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, sevecen, anlayışlı, yüksek başarı beklentisi olan, cesaretli ve destekleyici olma alt başlıkları kişisel niteliklerle ilgili iken, genel kültür, konu alanı bilgisi, mesleki

beceri ve yeterlilikleri (öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, süreyi etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrenci gelişimini izleyebilme) mesleki niteliklerle ilgili görülmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; öğretmenlik mesleğinin birinci koşulu uygulamış olduğu eğitim-öğretim programının temel yeterliliklerine sahip olmasıdır (akt. Karadağ, 2007, s. 158).

Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin, öğretmenin, sınıf yönetimi çerçevesinde gerçekleştirmesi gereken birçok rolü vardır. Bunları, temel rolleri, öğretim rolleri, iletişim rolleri, etkileşim rolleri, zihinsel ve sosyal beceri geliştirme rolleri, değerlendirme rolleri olarak sıralayabiliriz. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır (Güneş, 2007, s.80-86):

1- *Temel Rolleri:* Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerinin değişmesini zorunlu kılmıştır. Öğretimi ve sınıf yönetimini geliştirmek için geleneksel rol ve alışkanlıkların yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmen bilgi aktarma ve emir verme rolünden, rehberlik yapma ve öğrenmeyi destekleme rolüne geçmiştir. Bu bağlamda öğretmenin birinci temel rolü; öğrenciyi öğrenenler olarak kabul etmek ve ona en iyi şekilde rehberlik etmektir. İkinci temel rol ise; öğrenme sorumluluğunu öğrenciye aktarmak ve onların kendilerine olan güveni sağlamaktır. Öğrencilerin sorumluluk alması için öğretimi onlarla birlikte planlamalı ve öğrenme sonuçlarını onlarla birlikte değerlendirmelidir. Şurası kesindir ki; yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliği daha çok öğretmene bağlıdır.

2- *Öğretim Rolleri:* Bilgilerin zihinde yapılandırılarak öğrenilmesi sürecinde, öğrencinin aktif bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmene en büyük görev öğretme sürecinde düşmektedir. Yapılandırmacı öğretmenin sınıf içindeki rollerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

   - Yapılandırmacı öğretmen, yeni bilgiler vermeden, öğrencinin önceden öğrendiği bilgileri araştırır. Çeşitli konulardaki görüşlerini belirtmeden önce öğrencinin görüşlerini saptama yoluna gider.

- Yapılandırmacı öğretmen, sürecin başında öğrencinin önüne esaslı problemler veya çözülmemiş gerçek sorunlar koyar. Öğrencileri bu problemlerin analiz-sentezini yapmaya ve değerlendirmeye teşvik eder. Öğrenme gerçek sorunlar üzerinde yoğunlaşır.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrenme sürecinde, öğrencilerini sınıflandırma, ilişkilendirme, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek için destekler. Ayrıca öğretmenin kendisi de sık sık keşfetmek, analiz etmek, sınıflamak gibi terimleri kullanır.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer verir.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin girişimci ve zihinsel yönden bağımsız olması gerektiğini kabul eder ve onları bu yönde cesaretlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin kendi amacını, kendi öğrenme yöntem ve tekniğini belirlemesi konusunda ona seçme hakkı tanır. Soru sorma, araştırma yapmaya özendirir ve onlara bilgilerini okul içinde yada dışında yapılandırmalarına olanak sağlar.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve buna uygun yöntem ve teknikler kullanır. Hatta bireysel farklılıklara göre tekniklerin içeriğini değiştirerek onları etkili duruma getirir.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere zengin kaynak ve materyal sunar.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle etkileşimlerine zemin hazırlar ve ilişkilerin demokratik olmasına özen gösterir. Bir danışman rolü üstlenir ve öğrenciler üzerinde otorite kullanımını azaltır.
- Yapılandırmacı öğretmen, soru sorarken kısa cevaplı değil açıklama gerektiren soruları tercih eder ve cevap alırken öğrencilerin kesin

yargılar içermeyen cevaplar vermelerini ister. Öğrencilerin verdikleri cevapları zenginleştirecek yöntemler arar ve tartışma ortamı hazırlayan sorular ve cevaplar kullanır.

- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere bilgileri karşılaştırmaları, ilişki kurmaları, zihinde anlamlandırarak yeniden yapılandırmaları, yeni düşünceler üretmeleri, kendi görüşlerini geliştirmeleri için öğrencilere yeterli süre verir. Soruların bazı öğrenciler tarafından erken yanıtlanması diğerlerini engelleyebilir. Buna dikkat etmelidir.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin öğrenme hızlarına müdahale etmez.
- Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin değerlendirme sürecine katılarak kendilerini değerlendirmelerini özendirir.

3- *Sınıf Yönetimi Rolleri:* Yapılandırmacı yaklaşım öğretmene sınıf yönetiminde üç önemli rol yüklemektedir. Bunlar; düzenleme, düşündürme ve iletişim kurma rolleridir. **Düzenleme rolü**; öğrencilerle ilgili bilgileri toplama ve bu bilgilere göre sınıf içinde gerekli düzenlemeleri yapma, ilgili araç-gereci seçme, etkinlikleri ve süreyi belirleme faaliyetlerini içermektedir. **Düşündürme rolü**; yapacağı etkinliklerle öğrencilerin zihinsel yapısını geliştirmeyi ve düzenlemeyi içermektedir. Bu amaçla; öğrencilere sorduğu sorularla onların ön bilgileri arasına girer ya da öğrenciler arasına girerek sosyal etkileşimi canlandırır. **İletişim Rolü**; ise öğrencilerin iletişim ve etkileşimlerini düzenlemedir. Bu amaçla da öğretmen iletişim becerilerini geliştirmelidir.

e) Yapılandırmacı Ders Planları:

Öğrenme ve öğretme süreci geleneksel ve yapılandırmacı kuramlarda çok farklı işlemektedir. Örneğin geleneksel yaklaşıma göre; öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini çekme işini fiziksel ve yüzeysel bir biçimde yapmakta (ses tonunu yükseltme, sözlü uyarma vb.), ancak bu yaklaşımda öğrencinin dikkat süresi çok uzun olmamaktadır. Daha sonra öğretmen dersi aktarmakta, çeşitli alıştırmalarla

bilgiyi pekiştirmeye çalışmakta ve sonunda değerlendirmeye geçilmektedir (Güneş, 2007, s.137).

Yapılandırmacı yaklaşımda ise zihinsel etkinliklerle dolu aktif bir süreç yaşanmaktadır. Çünkü hem bireysel hem de sosyal etkinlikler bilginin yapılandırılmasında önemlidir. Yapılandırmacı uygulamaları öğrenme ortamına en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlerin dersi planlamaları gerekmektedir. Yapılandırmacı ders planları 5E ve 7E modelleri ile hazırlanmaktadır.

f) Yapılandırmacı Sınıf:

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sadece sınıfta gerçekleşmemekte, sınıf dışında da gerçekleşmektedir. Bu nedenle sınıf düzenleme yerine öğrenme ortamını düzenleme söz konusudur. Bu bağlamda sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf içi etkileşim, sınıftaki araç-gereçler, grup çalışmalarına uygunluk gibi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılandırmacı etkinliklerin daha verimli uygulanmasını sağlar.

Sınıf mevcutları konusunda yapılan bilimsel araştırmalara göre sınıf sayısı sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile başarının artması arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Hatta 20-25 kişilik sınıfların yapılandırmacı öğrenmeye daha uygun olduğu söylenebilir (Güneş; 2007). Bunun yanı sıra son yıllarda araştırmacılar işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi grup çalışmalarının önemine dikkat çekmektedir. Bilginin yapılandırılmasında etkileşimin rolünün tartışılmaz olduğu düşünülürse; tercihen 4'er kişiden oluşmuş grupların çalışmalarına uygun bir ortamın yaratılması zorunluluktur. Ayrıca grup çalışmasına en uygun oturma biçimi olan küme düzeni de göz önünde bulundurulmalıdır (Güneş; 2007, Yurdakul; 2007).

g) Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme:

Geleneksel anlayışın tersine yapılandırmacılıkta öğrenme sürecine odaklanan bir ölçme durumu söz konusudur. Bu süreçte öğrenciyi yargılamak yerine, gelişimine yardımcı olmak ön plandadır. Yine, üründen çok, süreci gözlemek, öğrencinin

gelişimi hakkında bilgi toplamak ve değerlendirmenin süreklilik arz etmesi önemlidir. Hatta bu bağlamda öğrencinin ailesi de sürece katılmaktadır.

Yapılandırmacı programda ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilecek yöntemlerden bazıları şunlardır (Güneş; 2007):

- **Öğrenci sunuları:** Sözlü sunumlar özellikle öğrencinin dil gelişimiyle ilgili bilgileri sağlar.
- **Gözlemler:** Öğrencinin grup çalışmalarına katılımı, araştırmalardaki payı, kitaplara yaklaşımı vb konularda fikirler sunar.
- **Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme:** Hem öğrencinin çalışma sırasında kendisini, hem de arkadaşlarının öğrenciyi değerlendirmesidir. Bu tür değerlendirme kişiyi güdüler ve özellikle grup çalışmalarında başkalarının kişiyi nasıl gördüğüyle ilgili geri bildirim sağlar.
- **Ürün Dosyası:** Bu dosyalar öğrencinin kendi çalışmaları hakkında yorum yapabilmesini, zayıf yönlerini görmesini, amaç belirlemesini ve kendi gelişimlerini izlemesini sağlar.
- **Performans Değerlendirme:** Bu tür değerlendirme, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi günlük yaşama aktarmasını sağlayacak etkinlik ve ödevler hazırlamaktır. Bu tür etkinlikler öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasını kolaylaştırır.

II.1.6. Yapılandırmacı Etkinliklerle Öğrenme

Yapılandırıcı yaklaşım etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık vermektedir. Bu süreçte etkinlik hazırlama, seçme ve uygulama çalışmaları önemli olmaktadır. Bu bölümde, öğrenme sürecinde ve sınıf yönetiminde kullanılan etkinliklerin hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğretmeninin yapacağı çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre en uygun öğrenme durumu, etkinliklerle etkin öğrenmedir. Etkin öğrenmesi için öğrenciye çeşitli tür ve tipte etkinlikler sunulmalıdır. Öğrenme etkinlikleri amaçlara ve geliştirilecek becerilere uygun hazırlanmalıdır (Güneş, 2007):

a) Öğrenme Etkinliği Nedir?

Yapılandırıcı yaklaşımda, bilgi ve becerilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması bütün çalışmaların ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Öğrencinin aktif öğrenmesi için öğrenci merkezli öğrenme anlayışından hareketle, çeşitli etkinlikler verilmektedir. Bunlara öğrenme etkinlikleri denilmektedir. Öğrenme etkinliği, öğrencinin bir beceriyi öğrenmesi ve geliştirmesi amacıyla yürütülen çalışmalar olmaktadır. Etkinlikler, İnsan beyninden dökülürler ve insan beynini geliştirmek için kullanılırlar (Güneş, 2007).

Etkinlik, bir beceriyi geliştirmeye yönelik kullanılır. Beceri ise bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri, yapılacak işle ilgili temel bilgileri, eyleme geçme süreçlerini ve işi yapma aşamalarını içermektedir. Becerinin temel bilgileri işle ilgili bilgilerdir. Eyleme geçme süreçleri ise yapılacak işle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirmeyi içermektedir. Bunlar sorgulama, sorun çözme, karar verme, vb. zihinsel kaynaklarla, işin gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel kaynaklar, koşullar, araçlar, vb. olmaktadır. Zihinsel ve fiziksel kaynaklar harekete geçirilerek iş yapılmakta ve edinilen deneyimler çerçevesinde beceri geliştirilmektedir. Geliştirilen beceri ise başka durumlara aktarılmaktadır. Bu süreçle bireyin psiko-sosyal durumları da önemli olmakta ve becerinin uygulanmasını etkilemektedir.

Bu bilgilerden hareketle, öğrenme etkinliği becerinin üç aşamasına yönelik hazırlanmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrenme etkinliği, geliştirilecek beceriyle ilgili temel bilgileri, zihinsel becerileri ve uygulama aşamalarını geliştirmeye dönük olmalıdır. Genellikle bilgi içerikli öğrenme etkinlik leri kolay hazırlanmaktadır. Bu nedenle alanda yaygın olarak görülmektedir. Oysa öğrenme sürecinde zihinsel becerileri geliştirme etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Öğrenme etkinliklerinin sadece bilgileri değil, zihinsel becerileri de geliştirici özellikleri olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretmen, öğrencinin becerilerini geliştirmek için farklı öğrenme etkinlikleri sunmak durumundadır. Öğrenme etkinliklerinin çoğu okul kitaplarında yer almaktadır. Öğrenme sürecinde bunlardan yararlanılmaktadır. Ancak öğretmen, kendisi veya arkadaşlarıyla birlikte daha farklı öğrenme etkinlikleri de üretmelidir. Bazı öğrenme etkinliklerini ise öğrencilerin durumuna ve düzeyine göre düzenlemelidir.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme ekinlikler, sadece sınıf-okul içi etkinliklerle ile sınırlandırılmaz. Okul dışı etkinliklere de yer verilir. Etkinlikler, öğretmene ve öğrenciye geniş bir yelpaze ve etkinlik havuzu olarak sunulur. Etkinlik seçimi öğretmen ile öğrenciye verilir.

b) Etkinlik Hazırlama

Günümüzde öğrenme etkinliklerini hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına büyük önem verilmektedir. Etkinlik hazırlarken bazı kurallara dikkat edilmesi öngörülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir (Güneş, 2007):

- Öğrenme etkinlikler hazırlanırken hangi becerilere yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Bir beceriyi geliştirmek için çeşitli etkinlikler hazırlanabilir. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Çeşitli tür veya tipte öğrenme etkinliği kullanılabilir.
- Öğrenme etkinlikleri hazırlanırken çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi ve beceri geliştirmesi yerine, arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak ve uygulayarak sürece katılması çalışmalarını içermelidir.
- Öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmalarını ve etkileşimde bulunmalarını, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğrenme etkinlikleri hazırlanırken yapılandırıcı eğitim ilkelerine ve öğrenme

aşamalarına da dikkat edilmelidir. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

- **Yapılandırmacı Eğitim İlkeleri:** Öğrenme etkinliklerini hazırlamada yararlanılan ve iyi bilinmesi gereken bazı yapılandırıcı eğitim ilkeleri şöyledir:

Öğrenci öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Öğrenme, aktif bir süreçtir, öğrenciyi harekete geçirir ve sorumlu kılar. Öğrenci, öğrenen bir bireydir ve kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur (akt. Güneş 2007).

- **Öğrencinin öğrenme amacı olmalıdır.** Öğrenci, her çalışmada amaçlarını ve yöntemlerini belirlemelidir. Belirlediği amaca ve yönteme göre çalışmaları yürütmelidir. Öğrenirken kendine güvenmeli ve kendini güdülemeli ve kendinden istenileni anlamlı bulmalıdır.
- **Öğrenci uygulayarak öğrenir.** Öğrenme etkinliklerinde işlemler uygulanarak gerçekleştirilir. Öğrenme, gerçek yaşamda yararlı ve uygulanabilir olmalıdır. Öğrenme, hem becerilerin geliştirilmesi hem de günlük yaşama aktarılması için yürütülmelidir.
- **Öğrenci yaparak öğrenir.** Öğrenci, becerilerini kişisel deneyimler ve somut uygulamalar sonunda geliştirir. Bu tür uygulamalar öğrencinin bilgileri ve teknikleri içselleştirmesini getirir.
- **Öğrenci ne yaptığına bakarak öğrenir.** Öğrenmenin amacı, sorunları çözmek ve hataları gidermektir. Bazı hatalar öğrenmeye yardım eder. Bunun için öğrenci kendini tanımayı öğrenmeli, başkalarıyla karşılaştırmayı bilmeli, hatalarını ve başarılarını görebilmelidir. Bu çalışmalar öğrenciyi kendi zihnini yönetmeyi ve üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirmeye götürür. Giderek ne yapacağı konusunda iyi düşünmeye başlar. Bu nedenle öğrencinin hatalarını görmesine fırsat verilmelidir.
- **Öğrenci etkileşerek öğrenir.** Öğrenci, etkileşim yoluyla zihinsel süreçlerini ve becerilerini düzenleme, karşılaştırma, iletişim kurma, onları açıklama, doğrulama, kendi kendine ifade etme gibi becerilerini geliştirir.
- **Öğrenci teknikler kullanarak öğrenir.** Öğrenmenin yetersiz ve az olduğu durumlarda, öğrenci bunu tesadüfe bırakmaz yeni teknikler dener. Eğer bir yöntem iyi sonuç vermişse onu tekrar dener, kendi reçetelerini ve

kurallarını oluşturur. Böylece öğrenme tekniklerini zenginleştirir.

- **Öğrenci ön bilgilerine dayalı olarak öğrenir**. Öğrenci, yeni bilgi karşısında, bildiği öğeleri kullanır, benzer yapılardan hareket eder, yeni tekniklere başvurmadan önce bildiklerini dener. Kısaca öğrenci, öğrenmek için ön bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanır (Bamier, 2001, 2005; Etehemin, 2005; iquebec, 2005, MEB, 2004).

Yapılandırıcı eğitim ilkelerine göre öğrenme etkinlikleri, öğrencinin ön bilgilerine dayalı olmalı, etkileşimlerle öğrenmesine, öğrenme teknikleri kullanmasına, yaparak, yaşayarak ve uygulayarak öğrenmesine yönelik hazırlanmalıdır.

- Öğrenme Aşamaları: Öğrenme etkinliğinin öğrenme aşamalarına da uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu aşamalar sorunu belirleme, düşünme, harekete geçme ve beceri geliştirme olarak sıralanmaktadır. Bunlar aynı zamanda beceri geliştirmenin aşamaları olmaktadır. Aşağıdaki öğrenmenin genel aşamaları ve yapılacak çalışmalar verilmektedir.

Sorunu Belirleme ve Başlama

Sorunu Belirleme	**Çözmek İstiyorum**
• Bir sorunum var. • Bir projem var. • Projemi bitirmek durumundayım. • Bir etkinlik yapmak istiyorum. • Becerimi geliştirmek istiyorum.	• Sorunu açık olarak belirliyorum. • Amacımı ve yöntemimi belirliyorum. • Neye ihtiyacım olduğunu biliyorum. • Güdülenme düzeyimi kontrol ediyorum. • Kendime güvenimi gözden geçiriyorum. • Sahip olduğum bilgileri inceliyorum.

Tablo II.3. Etkinliklerde Sorunu Belirleme ve Çözüme Gitme Basamakları

Düşünme ve Harekete Geçme

Düşünüyorum	**Harekete Geçiyorum**
• Ön bilgilerimi gözden geçiriyorum. • Kullanacağım tekniklerin yararlarını ve sınırlarını inceliyorum. • Ön bilgilerimi yeni bilgilerle bütünleştiriyorum. • Gücümü değerlendiriyorum. • Etkinliği değerlendiriyorum.	• Bildiğim teknikleri yeniden kullanmayı deniyorum. • İhtiyacım olan kaynakları araştırıyorum. • Etkinliği tamamlamaya çalışıyorum. • Hatalarımı düzeltiyorum. • Yeni ilaveler yaparak etkinliği gözden geçiriyorum. • Etkinliği tamamlıyorum.

Tablo II.4. Etkinliklerde Düşünme Ve Harekete Geçme

Beceri Geliştirme

Becerimi Geliştiriyorum
• Daha önce benzer etkinlikler yaptım. • Benzer etkinlikler yaphm ama bu etkinlik çok zordu. • Benzer etkinlikler yaptım ama farklı bağlamlarda. • Artık nasıl olursa olsun bu tür etkinlikleri yaparım. • Bu becerimi bilinçli olarak uygulayabilirim. • Bu becerinin ne zaman kullanılacağını biliyorum. • Bu beceriyi kullanarak diğer becerileri de geliştirebilirim.

Tablo II.5. Etkinliklerde Beceri Geliştirme

(Bamier, 2001, 2005; Etehemin, 2005; İquebee, 2005, akt. Güneş, 2007)

c) Etkinlikleri Uygulama

Öğrenme etkinlikleri genel olarak dört aşamada uygulanmaktadır. Öğretmen, etkinlikleri uygularken aşağıdaki dört aşamaya dikkat etmeli ve gerekli çalışmaları yapmalıdır. Bu aşamalar hazırlık ve başlama, deneme ve uygulama, amaca ulaşma

ile gözden geçirmedir. Bu aşamalarda yapılacak çalışmalar genel çerçevede ve çeşitli öğrenme etkinliklerinde kullanılabilecek biçimde verilmiştir.

Hazırlık ve Başlama

Amaçlar:	**Koşullar**
• Öğrenciyi . harekete geçirme, • Uygun duygusal koşulları yaratma, • Uygun zihinsel koşulları yaratma, • Etkinliğin akışını yönlendirme, • Etkinliğin akışında gerekli koşulları sağlama,	• Hareket geçirmek (merak uyandırmak, ilgi çekmek, bir amaç öne sürmek), • Güven vermek (güven sağlama, cesaretlendirme, önceki başarıları hatırlatma), • Ön bilgileri hatırlatmak (yapılacak işlemle ilgili ön bilgi ve teknikleri harekete geçirme), • Açıklamak (ipuçları verme, kavram-ları tanımlama, sonuçla ilgili örnekler verme, sunum kurallarını netleştirme),

Tablo II.6. Etkinliklerde Amaç ve Koşullar

Deneme

Amaçlar:	**Araçlar (sıralama farklı olabilir)**
• Bir etkinliği yapma, • İncelenecek somut öğeleri sağlama, • Tahmin oluşturmaya cesaretlendirme, • Hatalara ve denemelere izin verme, • Teknik geliştirmeye izin verme, • Önemli bilgileri bütünleştirme.	• İzleme (akışı düzenleme, zamanı kontrol etme, düzenleme, sorunlarını çözme, yardım etme, görevi yeniden gözden geçirme), • Keşfettirme (sorular sorma, denemeleri cesaretlendirme, tahminler yapma, sorgulama,karşılaştırma, ilişki-lendirme,), • Yardım etme (ipuçları sağlama, bir süreci hatırlama, materyal sağlama), • Bilgilendirme (sunum yapma, metin sağlama, materyal sunma vb.), • Dönüt verme {başarıyı cesaretlendirme, kendini hatalarını düzeltmeye yönlendirme, hatalarını belirleme ve onlardan yararlanma),

Tablo II.7. Etkinliklerde Deneme ve Araçlar

Amaca Ulaşma

Amaçlar:	**Araçlar (sıralama farklı olabilir)**
• Değerlendirme yapma, Aşamayı değerlendirme, • Bir model ya da bilgiyi genişletme, • Bilgileri yapılandırma, • Bütünleştirici kavramları düzenleme, • Temeli genişletme,	• **Sözelleştirmek** (soru sormak, anlatmak, tanımlamak, duygularından söz etmek), • **Görüş alış verişi** (sonuçları diğerleri ile karşılaştırarak tartışmak, paylaştırmak ortak yönlerini belirlemek, eleştirmek. sorgulamak), • **Netleştirme** (kavramları terimleri, olayları, belirleme, genelleştirme, şemalaştırma, teknikleri, yöntemleri araçları belirleme), • **Farkları belirleme** (farklı örnekler gösterme, örneklendirme, uygulama sınırlarını gösterme,), • **Kendini değerlendirme** (öz değerlendirme, arkadaşlarıyla ve öğretmenle değerlendirme), • **Tamamlama** (özetleme, tamamlama temel bilgileri not etme,),

Tablo II.8. Etkinliklerde Amaca Ulaşma ve Araçlar

Gözden Geçirme

Amaçlar:	**Araçlar (sıralama farklı olabilir)**
• Ekinliği geliştirmek, • Farklı görevler yapmak, • Öğrenmeyi ortamdan bağımsızlaştırmak, • Becerilerin aktarılmasını sağlamak, • Becerileri sağlamlaştırmak, • Bağımsız öğrenmek,	• **Alana yayılmak** (diğer örneklere bakmak, değişiklikler önermek, daha karmaşık örnekler sunmak), • **Uygulama yapmak** (ek etkinlikler vermek), • **Bütünleştirmek** (bir başka etkinlik sunmak, birleştirici bir proje öngörmek, diğer öğrenmelerle bütünleştirilmesini sağlamak,),

(Bamier, 2001, 2005; Beauce-Etchemin, 2005; İquebec, 2005. akt. Güneş, 2007)

Tablo II.9. Etkinliklerde Gözden Geçirme ve Araçlar

Öğretmen, öğrenme etkinliklerini uygularken yukarıda verilen dört aşamanın dışında iki duruma daha dikkat edilmelidir. Bunlar:

- Öğrencinin enerjisini harekete geçirme: Öğrenme etkinliklerini uygularken öğrencinin enerjisi harekete geçirilmelidir. Bunun için öğrenciyi güdülemek, ilgisini çekmek, ona güven vermek, anlamlı ve bilinçli bir öğrenme ortamı sağlamak gerekmektedir.

.**- Öğrencinin enerjisini araştırarak öğrenmeye yönlendirme:** Öğrencinin enerjisini araştırarak öğrenmeye yöneltmek, bağımsız öğrenmenin gelişimi açısından çok önemlidir. Çeşitli araştırma etkinlikleriyle, öğrencinin bağımsız ve etkili biçimde işlemleri nasıl yapacağını düşünmesini sağlamak gerekmektedir. Ayrıca öğrenciye araştırma sırasında kullanacağı araçlar da sağlanmalıdır.

d) Etkinlikleri Değerlendirme

Öğrenme etkinlikleri genellikle kitap yazarları, öğretmenler, uygulamacılar vb. kişiler tarafından geliştirilmektedir. Bunların sınıfta uygulanma durumlarını ve sonuçlarını belirlemek gerekmektedir. Bunun için öğrenme etkinlikleri amaç, amaca ulaşma ve uygulama yönleriyle değerlendirilmelidir. Etkinlikleri hem hazırlarken hem de uygulama sonrasında değerlendirirken kullanılacak bazı sorular aşağıda verilmektedir. Bu sorulardan bir değerlendirme ölçeği gibi de yararlanılabilir (Güneş, 2007).

Etkinlik Değerlendirme Soruları

Uygulamaya başlama ve sunum

- Etkinlik ilgiyi çekiyor mu?
- Amacı açık seçik mi?
- Ön bilgileri harekete geçiriyor mu?

Deneme

- Etkinlik gerekli bilgileri sunuyor mu? (yönlendirme, başvuru kaynakları, vb.)
- Beklenen sonuç hakkında öğrenciye açıklama içeriyor mu?

- Bilgiyi keşfetmek için uygun yerler var mı?
- Öğretmen ve ders kitabı dışında başka kaynaklara yöneltiyor mu?
- Hata ve deneme için olanak sağlıyor mu?

Uygulama sonrası amaca ulaşma

- Ortak bir sonuç ortaya konuldu mu?
- Sonuçlar tartışıldı mı?
- Temel bilgiler özetlendi mi?
- Sonuçlar genelleştirildi mi?
- Öğrenci aşamaları ve yürüttüğü süreçleri açıklamaya davet edildi mi?

Gözden geçirme

- Başlangıç etkinlikleri ile süreç etkinliklerini uyumlu mu?
- Etkinlik ortama, bireye ve sürece göre farklılaşıyor mu?
- Öğrenci etkileşimi için etkinlik süreci değiştirilebiliyor mu? (bireysel, ekiple, ortak olarak vb.)

Genel özellikler

- Etkinlik öğrencilerin gelişimine ve yaşına uygun güçlükte midir?
- Etkinlik öğrencinin gelişimini, ilerlemesini ve başarısını gerçekleştiriyor mu?
- Etkinlik farklı öğrenme stillerine yönelik öğeler taşıyor mu? (işitsel, görsel, kinestetik.)
- Etkinlik öğrenciler arasında etkileşimi içeriyor mu? (bireysel çalışma, ekiple çalışma, ortak çalışma gibi)
- Etkinlik farklı öğrenme düzeylerini dikkate alıyor mu?
- Aşağıdaki aşamaların her birinde öğrenciden dönüt alınıyor mu?
    - Kendi kendine düzeltme,
    - Arkadaşlarıyla düzeltme,
    - Öğretmeni ile düzeltme,
    - Görevi gereği düzeltme,

Bir etkinliği kağıt üzerinde sunmak yeterli değildir. Sınıfta, sınıf dışında öğrencilerle hareketli etkinlikler de olmalıdır. Bir etkinliğin başarısı sadece

hazırlanmasına değil, uygulanmasına, ortama ve öğrenciye de bağlıdır. Bir öğrenme etkinliği etkili biçimde değerlendirilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

Sınıf yönetimi etkinlikleri de bu çerçevede ele alınmalıdır. Öğrencilerin, bağımsız çalışma, grupla çalışma, sınıf etkinliklerine katılma, materyalleri özenli kullanma, aldığı ödevleri yerine getirme, bağımsız karar verme, planlı ve düzenli çalışma, başkalarının haklarına saygı gösterme, kendi haklarının bilincinde olma, okul ve toplum kurallarına uyma, görgü kurallarına uyma, kararlarında adil olma, etkili iletişim kurma, arkadaşlarıyla yardımlaşma, çevreyi temiz tutma, karşılaştığı sorunları çözme, yaratıcı düşünme, araştırma yapma, vb. kişisel ve sosyal becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinliklerden yararlanılmalıdır (Güneş; 2007).

II.2. Coğrafya Öğretimi

Her ne kadar o dönemde adı konulmamış olsa bile, coğrafya biliminin dolayısıyla coğrafi düşüncenin ortaya çıkışı, insanın yeryüzüne ayak basması ile başlamıştır. İnsanoğlunun yeryüzünün çeşitli bölgelerine yaptığı seyahat ve göçleri arttıkça yeryüzü hakkındaki bilgilerde çeşitlenmiş, bu süreç esnasında insanlar gidecekleri yerlerin haritasını çizmeye ve yol boyunca gördükleri nesneleri tasvir etmeye başlamıştır. İşte coğrafyanın tanımlanması da bu suretle insanların bulundukları mekanın çeşitli özelliklerini tasvir etmeleriyle başlamıştır diyebiliriz (Üçışık ve Demirci, 2002 s.119).

Coğrafi düşünce, bugünkü anlamının temellerini oluşturması açısından ilk olarak basit ve bir takım tasvirler ve haritaların çizilmesi ile insan topluluklarının ilk olarak yerleşik hayata geçtikleri sahalarda, Eski Mısır ve Mezopotamya bölgelerinde ortaya çıkmıştır. (Doğanay, 1993) 18. yy.'ın sonlarından itibaren bugünkü modern coğrafya'nın temelleri atılmış, Humbolt, Ritter, Ratzel gibi bilim adamlarının yaptıkları çalışmalar sayesinde Beşeri, Fiziki ve Bölgesel Coğrafya gelişmiştir Üçışık ve Demirci, 2002 s.123).

Eski Yunancada dünyanın tasviri anlamına gelen Coğrafya terimi, günümüze kadar geçen zaman diliminde her ne kadar terim olarak bu anlamını korusa da tanım olarak büyük değişikliklere uğramıştır. Bundan yaklaşık 2100 yıl önce yaşamış olan ünlü Romalı düşünür Batlamyus (M.Ö. 150), yapmış olduğu tarifte coğrafyayı; "çeşitli yerlerin konumlarının haritalarda gösterilmesi suretiyle yeryüzünden bir görüntü elde edilmesi" olarak tanımlamıştır.

Modern coğrafyanın babası olarak bilinen Alexandre Von Humboldt (1845) ise coğrafyayı; "özel ile geneli; ölçme, haritalama ve bölgesel bir yaklaşım tarzı ile birbirine bağlayan, sentezleyen bir disiplin" olarak tarif etmiştir. Daha sonraki tanımlarda ise coğrafyadan daha çok yeryüzünün fiziki ve beşeri tüm bileşenlerini (nesne ve olayları), aralarındaki etkileşimleri dikkate alarak, insan merkezli olarak inceleyen bir bilim dalı olarak bahsedildiğini görmekteyiz (Üçışık ve Demirci, 2002 s.121).

19. yüzyılın sonlarına kadar genel itibariyle "yerin tasviri" anlamında kullanılan Coğrafya, bilginin, gündelik hayatta pratik kullanım açısından keşfetme ve tasnif etme yöntemine dayandığı bu süreçte genelde dünyayı ve bölümlerini tasvir etmek şeklinde tanımlanmıştır. Coğrafya biliminde bilginin tasvir, tasnif ve ezberleme dönemini, elde edilen bu bilginin genelleme ve karşılaştırmalara tabi tutulması dönemi takip etmiştir. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde coğrafya, Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde problem çözmeye dayanan bir akademik araştırma sahası haline gelmiş ve coğrafyacılar arazi kullanımı ve çalışmalarında olduğu kadar küresel konularla ilgili olarak da önemli çalışmalara imza atmaya başlamışlardır (akt. İncekara, 2007, s.110).

Tanoğlu (1964), Coğrafya'yı "yeryüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini inceleyen bir ilimdir" şeklinde tarif etmiştir (Ilgar, 2006, s.276).

Coğrafya, Fen Bilimleriyle Sosyal bilimler arasında yer almakta ve birleştirici bir rol oynamaktadır. Eğitim öğretimde Coğrafya diğer ilim dalları gibi, bütün okullarda ve

her sınıfta, öznel bir genel kültür dersi yada diğer derslerin konusu olarak yerini korumamaktadır. Sir Halford Mackinder'e göre Coğrafyanın görevi doğa bilimleriyle beşeri bilimler arasındaki boşluğu doldurmaktır ve bu görüş Coğrafyanın okul programlarındaki var oluş nedenini ortaya koymaktadır. Kant'ın da üzerinde durduğu gibi, hiçbir bilim dalı Coğrafya kadar insan zihni ve kültürünü geliştiremez (.Ilgar, 2006, s.276).

Günümüzde coğrafya farklı yerlerin ve özeliklerin ezberlenmesi ve tasnif edilmesi değil; bunların nerede yer aldıkları, neden orada bulundukları, oraya nasıl geldikleri, diğer unsurlarla nasıl karşılıklı etkileşim içinde bulundukları, insanlığa ve doğal çevreye nasıl daha yararlı hale getirilebilecekleri gibi sorular sorarak insanları düşünmeye ve problemlere makul çözümler bulmaya iten bir bilim haline dönüşmüştür (İncekara, 2007, s.110).

Bu konuda Royal Geographic Society'nin bir değerlendirmesi konunun önemini vurgulamaktadır: *"Coğrafya herkesin yaşamının temelinde ve çevresindedir. İnsanlara ve çevrelerine, yavaş yavaş dünya üzerinde düşünme fikrini aşılayarak en sıradan işlerini bile zenginleştirir. Coğrafya, genç yaşlardan itibaren arazi çalışmaları ve seyahatlerde kazanılan bir tecrübeyle her yaştan insana doğayı korumak, toplumların farklılıklarını anlamak için ömür boyu süren bir sorumluluk ve saygı kazandırır. Coğrafya çoğu kez insanları, dünya kaynaklarının güçlendirilebilir bir yönetimine olan ihtiyaç ve birbirine doğal olarak bağlanmış bir dünya anlayışının gelişmesi konusunda teşvik eder"* (akt. Artvinli, 2007, s.20).

Eğer insanoğlu yeryüzünün kullanım kılavuzu olan coğrafi bilgiye önem vermez ve bu bilgilere göre yaşamını düzenlemez ise, bundan hem yeryüzünün doğal çevresi, hem de insanın kendisi zarar görmektedir. Coğrafya bilimi mademki insanlara doğayla barışık olarak yaşamlarını sürdürmek için gerekli bilgiyi sunmakta, o zaman ihtiyaca göre içeriği değişmekle beraber, yeryüzünde yaşayan tüm insanların bu bilgiyi edinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda coğrafi bilgiye; ekonomist, tarihçi, sosyolog, mühendis, politikacı, çiftçi, tüccar, işadamı, siyasetçi, bankacı, sporcu ve diğer tüm bilim dalları ile ilgilenen insanların olduğu belli bir iş ile ilgilenmeyenlerin

bile ihtiyaçları vardır. Nitekim bir vatandaşın en azından, kiralık veya satılık olarak tercih edeceği evin; rüzgar ve güneş ışınları açısından konumu, hastane, okul, alışveriş merkezi gibi alanlara olan yakınlığı, deprem, sel ve heyelan gibi doğal afetler açısından durumu gibi özelliklerine dikkat edip en uygun alanı seçebilmesine yetecek kadar coğrafi bilgiye ihtiyacı vardır (Demirci, Sekin ve Ünlü, 2002).

Coğrafyanın bütünleştirici bakış açısı, sosyal bilimler ve fen bilimleri arasında bir köprü vazifesi görmesi, sürdürülebilir kalkınma çevre eğitimine verdiği önem gibi özelliklerinden dolayı; coğrafya derslerinin ortaöğretim müfredatları ve yüksek öğretimde seçmeli ve ortak ders olarak statüsünün her geçen gün artması dünyada coğrafya eğitimini daha da önemli hale getirmektedir (İncekara, 2007).

II.2.1 Coğrafya Öğretiminin Amacı ve İçeriği

a) Coğrafya Öğretiminin Amacı:

Fairgrieve'e (1926) göre coğrafyanın okullardaki fonksiyonu, geniş dünya sahnesinin koşullarını doğru şekilde **hayal edebilen** geleceğin vatandaşını yetiştirmek ve bu vatandaşların dünya çapındaki sosyal ve politik problemlere makulce yaklaşabilmelerine yardımcı olmaktır. Bu sözler I. Dünya Savaşı'ndan sekiz yıl sonra ve Hitler'in Almanya'da etkin bir güç haline gelmesinden sadece yedi yıl önce söylenmişti. Fairgrieve bugün bu sözleri söyleseydi muhtemel yukarıda bahsettiği global problemlere çevresel ve ekonomik sorunları da eklerdi. Ancak genel anlamda bu ifade bize neden başka bir şey değil de coğrafya öğrettiğimizi hatırlatmaktadır. Ayrıca burada sözcük seçimi de çok anlamlıdır ki; Fairgrieve 'anlayabilen' sözcüğü yerine 'hayal edebilen' sözcüğünü kullanmıştır? Peki ama neden? (Lambert ve Balderstone, 2000, s.19).

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşıldığı gibi coğrafya konularındaki odak noktaları geçen yüzyıllara göre değişmiş olsa da Coğrafya öğretmekteki amacımız çok fazla değişmemiştir. Dolayısıyla günümüz coğrafya müfredatları bu genel amaç doğrultusunda daha güncel konuları öğrenciye kavratmayı hedefleyecek şekilde

hazırlanmaktadır. Nitekim Türkiye'de uygulanan Coğrafya müfredatlarına baktığımızda genel hedeflerin çok fazla değişmediğini görebiliriz.

Coğrafya teriminin ilk kullanıldığı 2200 yıl öncesinden bugüne Coğrafya bilimi, sadece tanım olarak değil, araştırma metot ve teknikleri, araştırma sahaları, kullanılan araç-gereçler ve coğrafi düşünceden faydalanma gibi konularda da büyük ölçüde değişime uğramıştır. Bu değişimlere neden olarak gösterilecek en önemli iki etkenden birincisi, kuşkusuz insanın doğadan daha verimli ve doğru bir şekilde istifade etme isteği iken ikinci etken artan nüfus ve teknolojideki gelişmelerle birlikte karşılaşılan, etkileri daha derin hissedilen bir takım çevresel, sosyal ve ekonomik problemlere karşı çözüm yolları bulma düşüncesi olmuştur (Üçışık ve Demirci, 2002, s.118).

Gerçekten de günümüzde karşı karşıya kaldığımız birçok probleme, çağdaş coğrafya biliminden hareket edilerek çözüm yolu aranmaktadır. Çünkü Coğrafya aslında her biri ayrı birer bilim dalının inceleme alanına giren pek çok konuya bütünleyici bakış açısıyla yaklaşan, disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bu yaklaşım tarzının bir sonucu olarak, olay ve nesneler arasındaki bağlantılar, etkileşimler ve bunların diğer tüm sistemler üzerindeki etkileri doğru bir şekilde analiz edilebilmekte ve problemlerin kaynağına inilerek doğru ve etkili çözüm önerileri geliştirilebilmektedir (Üçışık ve Demirci, 2002, s.118).

Bu konuda Morgan ve Lambert (2005) şöyle söylemektedir: "Geçen yüzyılın eğitim felsefecilerinin çıkıntılı sesleri şöyle diyordu: Öğrettiklerimiz harcanan emeğe değiyorsa, ne kadar eğlenceli ve birbiriyle alakalıysa, öğrencileri değiştirebilecekleri fazla bir şey olmadığı konusunda motive etmek ve canlandırmak o ölçüde kolaylaşır. Bir öğretmen genç öğrencilerin aklına küçük bir bilgi kırıntısı düşürüyorsa ya da vızıldayan 30 öğrenciyi bir sırrı çözme konusunda uğraşmaya odaklıyorsa bu yeterince tatmin edici bir durumdur. Fakat bu öğretim şekli Coğrafya için iki katı imkansızdır. Çünkü biz coğrafyacılar, öğrencinin dünyayı olduğu gibi algılamasına çalışırız ki, böylece kişinin dünyada ortaya çıkan yeni durumları görebilmesini ve bunları değiştirebileceğine dair kendine güvenmesini sağlayabilelim. Coğrafya

öğrenmek, her şeyden öte öğrencinin, sürdürülebilir kalkınmayı benimsemesini ve dünya vatandaşı olma bilinci kazanarak bunu hayatı boyunca devam ettirmesini sağlayan mükemmel bir araçtır" (Morgan ve Lambert, 2005, s.2).

Nitekim Hass'a göre (1989) coğrafya eğitimi, dünyayla ilişkilerimizi ve dünyadaki diğer insanlarla bağlantılarımızı daha iyi anlamamız için değer, bilgi, kavram ve beceri sunar. Doğanay (1999) coğrafya bilmenin dünyayı görmek olduğunu ifade ederken, Walford 2001) coğrafyanın en geniş anlamıyla "yaşam için eğitim" olduğunu ve Wiegand (1993) da coğrafyanın "daha iyi bir dünya yaratmada" önemli bir rolü olduğunu aktarmaktadır. Benzer olarak Demirci (2008) yeryüzünün kullanım kılavuzu olarak adlandırılabilecek olan coğrafyanın, insanın fiziki ve beşeri ortam ile olan karşılıklı ilişkilerini anlamaya, yeryüzünde sürdürülebilir bir yaşamın var olabilmesi için bu ilişkilerin sınır ve kurallarını ortaya çıkarmaya çalıştığını ifade etmektedir (akt. Alkış, 2009).

Coğrafya eğitimi ile öğrencilere insanın, doğal ortamın bir elemanı olduğu kavratılır. İnsan- doğal ortam arasındaki etkileşimi ve etkileşim sonucunda ortaya çıkan beşerî olayların önemini kavratmak da coğrafya eğitiminin amaçlarındandır. Bu da belirli programlarla, coğrafî bilginin insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu örneklerle göstererek olayları ifade etme becerisini kazandırmaya yönelik bir eğitim süreci olan coğrafya eğitimi ile mümkün olur (Demiralp, 2006, s.5).

Coğrafya eğitiminin bireye ve topluma katkıları Gümüşçü ve Balcıoğulları (2005) tarafından şöyle değerlendirilmektedir: "Tam ve sağlıklı bir coğrafya eğitimi dünyadaki diğer insanlarla olan bağlantıları, mekânla olan ilişkileri ve bu ilişkiler kapsamında kişilerin ve toplumların mekân ve etkileşimde dünyanın neresinde olduğunu anlamasına yardımcı olan bilgi, kavram ve temelleri daha iyi algılamayı sağlar". Karabağ da (2001) eğitimde coğrafyanın amacını şöyle açıklamaktadır: "Coğrafya; çevre (ortam), insan ve zaman boyutlu olarak, konuları insan ve çevre açısından karşılıklı ilişki kurarak işleyen bir bilim dalıdır. Başka bir anlatımla ortam ve özelliklerine, insan ve insan faaliyetlerine ve bunların karşılıklı etkileşimine dayalı olarak zamanla meydana gelen değişmeleri konu olarak inceleyen ve öğrencilere bu konular hakkında bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen derslerden

biridir. Önemli olan çevrenin elemanları, bunların kendi arasındaki işleyiş düzenleri, etkileşimi ve insana olan etkileri ile insanın çevre üzerindeki etkisi, yararlanma şekli, yaşam tarzı, geçim faaliyetlerini ve bunların işleyiş ve çevre ile olan etkileşimini ortaya koyabilmektir. O nedenle eğitimde coğrafya ile öğrencilerin çevresinde olanları anlamaları ve genel olarak dünya ve yaşadıkları mekân hakkında bilinçli olmaları amaçlanır"(Demiralp, 2006. s.5).

Geçit'in ülkemiz liselerinde (ortaöğretimde) cumhuriyet dönemi boyunca uygulanan coğrafya programlarının öğretim amaçlarına yönelik olarak yaptığı çalışmanın sonucunda ortaya çıkan dikkat çekici noktalar şunlardır (Geçit, 2008a, s.135):

- 1970'li yıllara kadar uygulanan coğrafya öğretim programlarında amaçlardan bahsedilmemiştir. Programların ana yapısını ünite ve konular teşkil etmiştir. 1971 de uygulamaya konulan taslak Coğrafya Programı öncekilerden farklı olarak "Coğrafya Öğretim Amaçları"na yer vermektedir. Ancak sadece lise-1 Genel Coğrafya dersi için beş tane amaç saptanmıştır. Bu amaçlarda insan ve doğal çevre arasındaki etkileşimden hareketle insanın doğal çevreyle uyumuna yönelik hedefler vurgulanmaktadır. Coğrafya gibi inceleme alanı oldukça kapsamlı, çok farklı metot ve tekniğin kullanılması gereken, çeşitli araç-gereç kullanımının zorunlu olduğu bu ders için sadece beş amacın kabul edilmiş olması önemli bir eksiklik olsa da ortaöğretim coğrafya müfredat programları içinde amaçları saptayan ilk program olması bakımından önem taşımaktadır.
- 1973 programında ise tüm sınıflar için oldukça kapsamlı ve yeterli amaçlar saptanmıştır. Bu amaçlar bir taraftan coğrafyanın en temel ilkeleriyle ilişkiliyken diğer taraftan öğrencilere yakın çevrelerinden başlayarak yurdumuzu ve dünyayı tanımaları ve onlarda vatan, millet ve insanlık sevgisi gibi duyguların gelişmesine öncülük etmektedir. Bazı eksiklikler ihtiva etmesine rağmen amaçların dönemin şartlarına göre iyi saptandığı ve çağdaş coğrafya anlayışının ülkemizdeki gelişme basamaklarından biri olduğu açıkça ifade edilebilir.
- 1982 geçici coğrafya programında amaçlarda tekrar bir daralma dikkati çekmektedir. Bir önceki program gibi her ders için ayrı ayrı değil genel

anlamda coğrafya eğitimi için dokuz amacın kabul edildiği görülmektedir. Bir yıl sonra hazırlanan programda ise bu amaçlara dört madde daha eklenerek coğrafya öğretim amaçları on üç maddeye çıkartılmıştır.

- 1992-1993 eğitim-öğretim yılında uygulanan "Ders Geçme Ve Kredili Sistem" de on üç genel amaç belirlenmiş ve bu amaçlar 2005 yılı coğrafya programına kadar geçerliliğini korumuştur.
- Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanan 2005 yılı programında ise yine 13 genel amaç yer almıştır. Bu amaçlarla; özünde çeşitli değer ve tutumlar kazanmış, doğal kaynakların israfından kaçınan, doğanın işleyişinde sorumluluk bilincine sahip, dünya insanlarıyla entegre olmayı hedefleyen, sorunlar karşısında ortak çözümler üreten bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Aynı zamanda çeşitli araştırma ve sunum teknikleri kazanmış öğrenciler de amaçlanmaktadır. 2005 yılı Coğrafya Programının amaçlarına sonraki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde değinilecektir.

b) Coğrafya Öğretiminin İçeriği:

Bilindiği gibi içerik "bir öğretim programında, üzerinde durulması ya da işlenmesi istenen etkinlikler, üniteler, ya da konulardır". İçerik, öğrenci davranışlarının ölçün (standart) ve düzeyini belirleyen amaçların gerçekleşmesinde önemli bir araçtır. Kısaca içerik kavramıyla öğrencilere davranışsal amaçları kazandıracak biçimde düzenlenen ünite ya da konular anlatılmak istenir. Bu nedenle, içerik "ne öğretelim?" sorusunun cevabını oluşturur ve davranışsal amaçlar için bir araç sayılır. Bunun da nedeni, öncelikle özel amaç ve davranışlar doğrultusunda içerik düzenlenecektir (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

Ders konuları okulda nelerin öğretileceğini gösterir. Okulda öğretilen bilgi, beceri, değer duygusu ve tavırlar, kavramlar ve genellemeler hep ders konularının kapsamına girer. Ders konuları öğretim programının temel öğelerinden birisidir. Programa alınacak konuların seçimi dikkat ve bilgi isteyen bir iştir. Gerçekten öğretim programına alacağımız konuların seçiminde bilginin zamanımızda hızla artması nedeniyle büyük güçlükler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte konuların

seçiminde bazı ilkelerden yararlanılırsa bu hususstaki güçlükler azaltılmış olacaktır. Büyükkaragöz ve Çivi, bu ilkeleri şöyle belirtmiştir (akt.Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003):

1- Programa temel nitelikteki konu ya da bilgiler alınmalıdır.
2- Benzer hayat durumlarını bünyesinde toplayan konular alınmalıdır.
3- Konular belirlenirken öğretimi yapılacak olanlara (bilgi, beceri ve değer duygusu gibi) dengeli ve etkili biçimde yer verilmesi gerekir.
4- Öğrencilerin ihtiyaçları, konular belirlenirken dikkate alınacak diğer bir alandır.

Eğitimde öğretim programlarının içeriğinde devamlılık sağlamak esas alınmalıdır. Bu ilke, öğrenme-öğretme durumunda gerçekleştirilmesi söz konusu hedefler ve kazandırılması öngörülen davranışlar, içerik ve öğe repertuarlarının sistematik analizlerine dayalı olarak tespiti ve böylece birbirini izleyen eğitim durumları arasında boşlukların ve gereksiz tekrarların önlenmesi gereğini vurgulamaktadır.

Alman eğitimcisi Keller'e göre; "Coğrafya ve diğer yerbilimlerinin önemli kavram, kategori, kaide ve teorileriyle önemli düşünce ve çalışma metotları coğrafya dersinin muhtevasını teşkil etmektedir." Coğrafyadan sağlanan bilgilerle toplumsal yaşam, ekonomi ve kültürle ilgili çok çeşitli genellemelere ulaşmak mümkündür. Coğrafya konularının öğrenciler için anlamlı ve yararlı olması için coğrafya derslerinde kavram, ilke ve genellemelerin öğretimine ağırlık vermek gerekir (Engin vd., 2003).

Sözer'in (1998) sosyal bilimlere giren disiplinlerin öğretiminde temel aldığı içerik özellikleri coğrafya öğretimine de uygundur. Bu konuda genel olarak göz önüne alınması gereken özellikler şunlar olabilir: (akt. Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

- İçeriğin düzenlenmesinde eleştirici boyut öncelikli olmalıdır.
- Becerilerin geliştirilmesi ön plânda tutan bir içerik yeğlenmelidir.
- Çevrede kazanılan yaşantılar, içeriğin önemli bir bölümünde yer almalıdır.

- Olgu ve olaylara geniş bir görüş açısıyla bakmaya olanak sağlayan bir içerik oluşturulmalıdır.
- İçerik canlı bir biçimde yer almalı, başka ülke ve toplumların durumları ile bakış açıları da dikkate alınmalıdır.

Doğanay'a göre coğrafya öğretiminde içerik düzenlenirken şu ilkelere uyulmalıdır (Doğanay, 1993b, s.109):

- İçerik öğrencinin fiziksel, zihinsel, ve sosyal düzeyi ile paralellik göstermelidir.
- Öğretilecek bilgiler yakından uzağa doğru olmalıdır. Öğrenen içinde bulunduğu, ilgi kurduğu nesnel olayları, daha rahat ve kolay öğrenir.
- İçerikte bilgilerin düzenlenmesinde bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra takip edilmelidir.
- İçerik içindeki konular somuttan soyuta olacak şekilde yer almalıdır.
- İçerik açık olmalıdır, öğretilecek bilgiler açık anlaşılır bir şekilde yer almalıdır.
- İçerik aktivite ilkesine uygun olmalı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye müsait olmalıdır.
- Eğitimi yapılan konular ve sergiledikleri bilgiler arasında bir bütünlük olmalıdır.
- İçerik güncel olmalı eğitilen bireyleri güncel olaylardan soyutlamamalıdır.

Bugün ülkemizde uygulanan Coğrafya müfredatına baktığımızda, son yıllarda gelişen birçok olayın müfredatta yer aldığını görüyoruz. Çünkü Coğrafya nüfusun artması, bir ülkenin kalkınması, savaşların asıl sebebi gibi, içinde yaşadığımız dünyayı anlama ve olayların meydana gelmesindeki asıl nedenleri belirleyebilme özelliğine sahiptir. Coğrafyanın konularıyla günlük hayatta çok karşılaştığımız için çağdaş dünyayı da anlamamızda ve yorumlamamızda yardımcı olur. Geçmişle geleceği karşılaştırmada, bugünün sorunlarıyla geçmişin sorunlarını incelemede coğrafya etkilidir. Coğrafya eğitimi sayesinde bireyler ülkelerin potansiyellerini, siyasi politikalarını, ülkelerde yaşanan gelişmelerin sebeplerini öğrenip bunları

yorumlayabilirler. Coğrafya eğitim/öğretimi kültürel, doğa, beşeri ve tarihi eserlere sahip çıkan bireyler yetişmesinde etkilidir. Öğrenciler doğal güzellikleri gördüğünde ve bunların giderek yok olmaya başladığını öğrendiğinde bilinçlenip çevresindeki doğal güzelliklere sahip çıkar. Tarihi eserlere zarar verilirse gelecek nesillerin geçmişteki verilere ulaşamayacağını anlayacaktır. Coğrafya bu konularda öğrencileri bilinçlendirip aynı zamanda bu güzellikleri keşfetmesini sağlar. Coğrafya dersi insanlara çevre bilinci kazandırır. Çevreyi anlama, onu koruma, onu düzenleme bilincini etkiler. Doğal güzelliklerin ne kadar uzun zamanda oluştuğunu öğretir. Coğrafya eğitim-öğretiminde yapılması gerekenler göz önüne alındığında, doğal, beşeri ve tarihi eserlere sahip çıkan bireyler yetiştirmek coğrafya eğitiminin ve öğretiminin doğal bir görevidir (Akınoğlu, 2006, s.28).

Uluslararası alanda coğrafya eğitimi ile ilgili eğilimler hakkında bilgi edinmenin bir yolu bu alanda yapılan araştırmaların hangi konular üzerinde yoğunlaştığının tespit edilmesidir. Coğrafya eğitimi ile ilgili çeşitli platformlarda yapılan bilimsel yayınlar incelendiğinde, bunların yukarıda verilen eğilimlere paralel olarak beş temel konu üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Bu konular coğrafya öğretiminde yeni metot ve teoriler, öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi, sürdürülebilirlilik, sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi, CBS tabanlı eğitim, CBS'nin coğrafya derslerine adaptasyonu, coğrafya eğitiminde yeni teknolojiler ve coğrafya eğitimi için kaynak geliştirme ve kullanımından oluşmaktadır. Coğrafya araştırmaları ile ilgili bu beş temel konunun yanında öğretmen eğitimi, coğrafyanın çeşitli ülkelerdeki statüsü, öğretim programlarındaki değişiklikler ve program geliştirme, hayat boyu öğrenme ve coğrafyada vatandaşlık eğitimi gibi konular üzerinde de önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (İncekara, 2007, s.118).

Günümüzde farklı ülkelerde uygulanan coğrafya öğretim programlarının amaçları ve kapsamları teknolojik gelişmelere paralel olarak zenginleşmekte ve coğrafya dersi günlük hayatla iç içe işlenmektedir. Buna en güzel örnek CBS uygulamalarıdır. Başta ABD olmak üzere birçok gelişmiş ülke CBS uygulamalarını ders ortamına aktarmaya başlamış, CBS konulu öğrenci projeleri ve etkinlikleri hız kazanmıştır.

Coğrafya ile CBS arasındaki bir kelime ortaklığından daha öte bir ilişki vardır. Çünkü CBS ile Dünya'ya ait toparlanan ve sorgulanan verilerin % 80'i coğrafya ile ilgilidir. Bu nedenle coğrafya ile CBS ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler CBS ile çevrelerini ve çevrelerinde meydana gelen fiziki ve sosyal bilimleri keşfetmeye başlarlar. Bu interaktif doğal teknoloji, coğrafya derslerinde ders kitabından bir haritaya bakmaktan öte öğrencilere kendi harita ve verilerini oluşturma imkânı sağlar. Aynı zamanda, öğrenci ve öğretmenleri farklı sınıflarda yaptıkları çalışmalar sırasında, alınacak kararları beraber verme, problemlere ortak çözüm bulma ve çoklu zekâyı kullanmalarına da yardımcı olur (Karatepe, 2007, s.65). Coğrafya öğretim programlarını değişmeye zorlayan bu uygulamalar güncel olması açısından da öğretimi zevkli hale getirmektedir.

Son yıllarda doğal kaynakların insanlar tarafından bilinçsizce tüketilmesinin getirdiği sonuçlar daha fazla gündeme gelmekte bu da "sürdürülebilir kalkınma", "sürdürülebilirlik için Coğrafya Eğitimi" gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla da Coğrafya öğretim programlarının bu bakış açısıyla yeniden düzenlenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir.

Coğrafya eğitimi kendimizi, dünyayla ilişkilerimizi, dünyadaki diğer insanlarla bağlantılarımızı daha iyi anlamamız için değer, bilgi, kavram ve becerileri sunar. Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nun sürdürülebilir kalkınma için eğitim vizyonu "insan-yerküre" ekosistemi kavramı üzerine temellendirilmiştir. Bu bağlamda, coğrafyacılar, yerkürenin insanlar için nasıl kaynaklar ve yaşam alanı sunduğunu ve insanların yerküredeki sistemlere (litosfer, pedosfer, atmosfer, hidrosfer, biyosfer) nasıl etkilerinin olduğunu analiz eder. Bu şekilde, coğrafyacılar "insan-yerküre" ekosistemini bir bütün olarak inceler ve fen bilimleri ile sosyal bilimler arasında bir köprü oluştururlar. Aslında, son on yıldır sürdürülebilir kalkınma için eğitim, birçok ülkede coğrafya eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Örneğin Catling (2002), İngiltere 2000 yılı öğretim programında, coğrafyanın sürdürülebilir kalkınma ve çevre ile ilgili konuları inceleme ve anlamada odak noktası olduğunu belirtmektedir (Alkış, 2007, s.58).

Ülkesinin milli servet kaynaklarını koruma ve değerlendirme gereğine inanmış, ülke sorunlarının yurt ve millet yararına çözümlenmesine içtenlikle katılan, ülke kalkınmasında, coğrafi çevreden yararlanma derecesine endeksli bir eğitim gerekliliğinin bir sonucu olarak Coğrafya eğitimi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Milli kültürlerin kaynağının Coğrafya olduğu, asla dikkatlerden kaçırılmamalıdır. Türk dünyası ile tarih ve dil birliğini sağlamakta mutlaka başarılı ve kalıcı çalışmalar yapılmalıdır. Bunu ülkeleri birbirlerine tanıtacak çağdaş Coğrafya programlarının yürürlüğe konulması izlemelidir (Doğanay, 2002, s.333).

II.2.2. Coğrafya Öğretiminin Tarihçesi

Yukarıdaki bölümlerde de vurgulandığı gibi başlangıçta yeryüzündeki nesne ve olayların tanımlanmasını konu alan Coğrafya günümüzde yeryüzünü ve üzerinde yaşayan tüm canlı ve cansız nesneleri, arasındaki ilişkileri, insan merkezli inceleyen ve insanın bulduğu mekandan en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan bir bilim dalı haline gelmiştir (Üçışık ve Demirci, 2002). Akademik bir ilgi alanı olarak "Coğrafya"nın pozisyonu, son 150 yıl içerisinde hem içerik hem de öğretim yöntemleri açısından büyük ölçüde değişmiştir. Örneğin, 19. yüzyıl boyunca coğrafya Avrupa ülkelerinde ekonomi, ticaret ve askeri konularda vatandaşların eğitiminin yanında belirli ulusal ihtiyaçların giderileceği genel bir eğitim konusu olarak tanıtılmıştı. Bu, özellikle deniz aşırı bölgelerde kolonileri olan ve buralarla yoğun dış ticaret yapan birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Osmanlı imparatorluğu gibi ülkelerde de tipik bir durumdu. Bununla beraber 1960'lardan itibaren çeşitli ülkelerdeki genel eğitim sistemlerinde coğrafyanın *"rolü"* ve "*önemi"*ndeki değişiklikler, coğrafyanın içerik ve öğretim yöntemlerindeki gelişmelerde de hızlı bir dönüşüme neden olmuştur (akt. Artvinli, 2007, s.21).

Coğrafya eğitiminin tarihî süreç içerisinde göstermiş olduğu gelişim, coğrafyanın tanımı ve coğrafyaya olan bakış açısında meydana gelen değişimle paralellik göstermektedir. 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarından itibaren coğrafya eğitimi, yeni metot ve arayışlar çerçevesinde harita yorumlama, çizim ve kroki yapma, arazi

çalışmaları düzenleme gibi yeniliklerle daha sorgulayıcı bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu çabaları 1920'li yılların ABD'sinde, 1930'lu yılların Ontario Okul Yasası'nda ve 1926 yılından itibaren İngiltere okul müfredatına giren coğrafya programında görmek mümkündür. Bu müfredatlara göre öğrenciler kıta ve okyanusların yerini bulma, yön tayini ve haritaların temel öğelerinden olan paralel, meridyen, ekvator, dönenceler gibi unsurların yerini gösterme gibi yeteneklere sahip olmaları gerekiyordu (akt. İncekara, 2007, s.112).

Tüm dünyada 20. yüzyıl başlarında coğrafya eğitiminde görülen ezberci sistem, yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla değişmeye başlamış ve yerini öğrenci merkezli eğitim, problem çözmeye dayalı öğretim ve bilimsel araştırmalara bırakmıştır. Bu değişim ve gelişimin gerçekleştirilmesinde, 1922 yılında Brüksel'de kurulan Uluslararası Coğrafya Birliği'nin 1952 yılında faaliyete geçen Coğrafya Eğitimi Komisyonu, 1904 yılında kurulan Amerikan Coğrafyacılar Birliği'nin 1979 yılında faaliyetine başlayan Coğrafya Eğitimi Uzmanlık Grubu ve UNESCO'nun eğitim komisyonlarının önemli katkıları olmuştur. Adı geçen komisyonlar, uzmanlık grupları ve bu konuda gerçekleştirilen şahsi çalışmalar; coğrafyanın birçok ülkedeki statüsü, coğrafya öğretmenlerinin durumu, coğrafya eğitiminde müfredat ve metotlar gibi birçok konunun ayrıntılı bir şekilde sorgulanmasını sağlayarak coğrafya eğitiminin entelektüel seviyede verilmemesi, eğitimin öğrencileri ezberciliğe itmesi, müfredatların öğrencilerin düşünme yeteneklerinin gelişimine imkân vermeyen çağdışı bir yapıda olması, bilimsel çalışmalara yeteri kadar önem verilmemesi, öğretmen kalitesinin istenen düzeyde olmaması gibi temel sorunlar üzerinde durmuş ve mevcut uygulamalarla ilgili önemli eleştiriler getirmiştir (akt. İncekara, 2007, s.113).

Bu dönemdeki çalışmalar coğrafya eğitimi ile ilgili problemlerin çıkış noktalarından hareketle şu temel hedefler üzerinde yoğunlaşmıştır (akt. İncekara, 2007, s.113):

- Coğrafya müfredat programlarının yenilenmesi.
- Coğrafyanın sosyal çalışmalar veya sosyal bilimler etiketi altında yer almasına son verilmesi.
- Öğretmen yetiştirilmesine önem verilmesi ve öğretmenlerin kendilerini yetiştirme adına daha fazla çalışma yapma fırsatı elde etmesi.

- Özel coğrafya sınıflarının kurulması.
- Yetersiz öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri için yaz okulları vb. gibi kişisel gelişim imkânlarının artırılması.
- Coğrafyanın üniversiteye girmek için temel şartlardan biri olması

Bu süreçte meydana gelen gelişmeler çok hızlı gerçekleşmiş, bunun sonucunda ülkeler birbirlerini etkilemiş ve birbirlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. 1980'li yılların ikinci yarısı ve 1990'lı yılların başlarında yaşanan gelişmeler ışığında coğrafyanın tarifi yeniden yapılmış, coğrafyanın amaçları ve önemi yeniden belirlenmiştir. Coğrafya eğitiminin yapısını önemli ölçüde değiştiren bu çalışmalar sonucunda öğrenci merkezli eğitim, yaparak ve uygulayarak öğrenme, araştırma temelli öğretim, problem çözme temelli öğretim, standart temelli öğretim programları, coğrafya eğitiminde CBS, coğrafi yeteneklerin geliştirilmesi, coğrafyanın temaları, coğrafyanın etkinlikler yoluyla öğretimi, coğrafya derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve öğretmen eğitiminde kişisel gelişim gibi birçok yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımlar birçok ülke tarafından kendi milli eğitim sistemlerine adapte edilmek suretiyle ülkelerin genelde genel eğitim sistemleri ve özelde coğrafya eğitim ve öğretimi üzerinde dikkate değer değişiklikler meydana getirmiştir (İncekara, 2007, s.114).

Eski Yaklaşımlar	**Yeni Yaklaşımlar**
Spesifik yer ve lokasyon temelli öğretim	Mekânsal ilişkiler üzerinde duran öğretim
Öğretmen merkezli öğretim	Öğrenci merkezli öğretim
Bilgileri hatırlamaya dayanan öğretim	Problem çözmeyi destekleyen öğretim
Didaktik öğretim	Öğrencinin araştırma ve keşfetmesi
Olgulara dayalı değerlendirme	Eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesi
Kısa parçalardan oluşan öğretim	Disiplinlerarası çalışma temelli öğretim
Ders kitabına dayalı öğretim	Araştırma temelli öğretim
Şahsi rekabete dayalı çalışma	İşbirliğine dayalı müşterek çalışma
Bir eğlence olarak arazi gezisi	Gözleme dayanan arazi çalışması
Konu dağıtıcısı öğretmen	İmkân ve ortam sağlayıcı öğretmen
Bilgi ve yeteneklerin değerlendirilmesi	Performansa dayalı değerlendirme
Yalnız bırakılmış bir öğrenci	Yeni teknolojilere adapte olan öğrenci

Etiketleme vurgusu	İnsan çevre etkileşimi vurgusu
Yeteneğe bağlı gruplandırma	Hetorojen gruplandırma
Sınırlı derecede yeteneklerin gelişimi	Coğrafi yeteneklerin toptan gelişimi

Kaynak: *Gillespie-1998: 44 ve Marran-1993: 8-9'dan adapte edilmiştir.* (akt. İncekara, 2007)

Tablo II.10. Coğrafya Öğretiminde Eski ve Yeni Yaklaşımlar

İlk kez ABD'de coğrafya ile ilgili birçok kurum ve kuruluş tarafından gerçekleştirilen Coğrafya Eğitimi Standartları Projesi (GESP), ABD'nin yanında İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelere de adapte edilmiştir. Bu sisteme göre ilk ve ortaöğretimin her sınıfı için ulusal standartlar belirlenerek müfredat uygulayıcılarının bu standartları yakalaması hedeflenmiştir. Coğrafya eğitimi standartları coğrafyanın altı temel unsuru olan mekânsal açıdan dünya, yer ve bölgeler, fiziki sistemler, beşeri sistemler, çevre ve toplum ve coğrafyanın kullanımına göre şekillenmektedir (İncekara, 2007, s.114).

Ülkemizde Coğrafyanın tarihçesine bakıldığında Osmanlı Devleti'nin son devirlerine kadar coğrafya bir bilim dalı olarak ele alınmamıştır. Günün ihtiyaçlarına göre daha çok yer ve zaman tayinlerinde faydalanılan coğrafi bilgi, fetihlerin yoğunluk kazanmasıyla birlikte fethedilecek yerlerin genel coğrafi özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır (Özey, 1996).

18. yüzyılda duraklamanın etkisiyle, daha çok Avrupa'dan tercüme eserlerin yaygın olduğu görülmekte 19. yüzyıl başlarından cumhuriyete kadar olan dönemde ise telif eserler de yazılmış ve öğretime yönelik ders kitapları yayınlanmaya başlamıştır. Ancak bu kitapların yer şekilleri, ülke ve başkentlerin isminin verildiği kaynaklar olarak araştırmaya dayalı bilgilerden yoksun kaldıkları görülmektedir. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında coğrafi eserlerin hazırlanmasının yanında eğitime yönelik bilimsel yayınlar da yapılmaya başlanmış, bunlar arasında coğrafya sözlüklerine, askeri haritalara ve atlaslara özel bir önem verilmiştir. Bu dönemde coğrafyanın dünyada problem çözmeye yönelik bir bilim olarak öneminin her geçen gün arttığı, ezberleme ve tasnif temelinde bir coğrafya eğitiminin artık geçerli olmadığı şeklindeki eleştirileri içeren çalışmalar da göze çarpmaktadır (Özey, 1996).

Ülkemizde coğrafyanın nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki çalışmaların ilk örneklerinden olan Satı Bey'in, 1906 yılında Tedrisat Mecmuası'nın 12 sayısında kaleme aldığı "Coğrafya nasıl öğretilmelidir?" adlı makalesinde şu ifadeler yer almaktadır: "Coğrafya insana hayatta daima lazım olacak birtakım bilgiler verdiği için doğrudan doğruya uygulamalı kurallar oluşturur. Bundan başka, vatanı ve diğer toplumların durumlarını ve medeniyetlerini tanıttığı için milli eğitimde ve kültür aktarımında büyük öneme sahiptir. Nihayet çeşitli aklî beceriler ve özellikle hayal gücünü faaliyete geçirdiği için fikri eğitim konusunda önemli bir etki meydana getirir. Fakat coğrafyanın bu faydaları sağlayabilmesi (eğitime etkisi) canlı ve tasvirî bir şekilde öğretilmesine bağlıdır. Coğrafya dersinde memleketlerin durumu, zihinde canlandırılmazsa; bir dizi isimler ve rakamlar ezberletmekten, bir çok sınır, nehir, göl şehir, burun, ada isimleriyle, birçok alan, uzunluk ve nüfus rakamları, ezberletmekten ve nihayet, bir haritanın şeklini zihne işlemekten başka bir şey yapılmış olmaz. Böylelikle ise ne hayat ve uygulamaya yarayacak bir şey öğretilmiş, ne de faydalı bir zihin jimnastiği yapılmış olur. Bu tarzda öğretilen isimler, ya zihinde hiçbir hayal ve mâna uyandıramayacak kuru bir söz halinde kalır, veya bir harita üzerinde bir nokta veya şekli ihtar edecek birer kelime haline gelir. Coğrafya dersini, böyle faydasız ve sıkıcı bir ders halinden çıkarmak için kesinlikle dersi canlandırmalıdır. Bunun için dersin, anlatılan bölgelerin durumunu öğrencilerin anlayacağı şekilde somutlaştırılması gerekir. Öğrenci, coğrafya okurken, çeşitli ülkeleri uzaktan, yüksekten görüyor gibi olmalı, onları hayalinde canlandırmalı tasvir etmelidir" (akt. Demiralp, 2006, s.7).

Birçok ülkede coğrafya eğitimindeki ilk önemli değişikliği tetikleyen şey 2. Dünya savaşıdır. Bununla birlikte Türkiye için bu önemli değişiklikler bundan çok daha önce 1. Dünya savaşının bir sonucu olarak başlamıştır. Çünkü Lozan Antlaşması ve 1923'de Cumhuriyetin kurulmasından sonra genç Türkiye'nin bölgesel kaynakları ve dış politika gücündeki azalmanın bir sonucu olarak ülkenin "ulusal kaderindeki değişiklikler" oldukça önemliydi. Bu değişimler Türkiye'de ülkenin ve toplumun önceliklerini yeniden düzenleyen Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurulmasına neden oldu. Üstelik elden çıkan bu bölgelerle birlikte Türkiye, yeni cumhuriyetin inşasında kullanabileceği ekonomik malvarlığı ve kaynaklarını da kaybetmiştir. Türkiye'de 1.

Dünya savaşının etkileri, geleneksel yöntemlerin terk edilerek sosyal, ekonomik ve kültürel hayatın yeni kurallara göre dizayn edildiği bir modernleşme süreci olarak ortaya çıkmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (3 Mart 1924, Kanun No. 430) çıkarılması bu modernleşme programındaki önemli bir adımdı. Çünkü Türkiye'nin bekası ve refahı, halkımızın ulusal koşullardaki değişiklikleri kavrayabilecek evrensel anlamda bir eğitimle tanışmasını zorunlu kılıyordu. Bu dönemde coğrafya eğitimi de, batıdaki modelleriyle birlikte bütün ülke okullarında okutulan müfredatın bir parçası haline getirildi (akt. Artvinli, 2007, s. 21).

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk girişimlerin 1924 yılından itibaren daha çok ilköğretim alanında başladığını ve bu çalışmaların ortaöğretim düzeyindeki çalışmalara ışık tuttuğunu görmekteyiz. 1941 yılında toplanan Türk Coğrafya Kurultayı'nda alınan kararlar Cumhuriyet tarihinde coğrafya eğitimi açısından önemli bir yere sahiptir. Burada hazırlanan öğretim programı bazı değişikliklerle beraber 1973 yılına kadar varlığını devam ettirmiştir. Ancak 1971 tarihli lise-1 Coğrafya taslak programı bir çok eksikliğine rağmen coğrafya dersinin amaçlarını belirlemesi açısından bir ilk olarak kabul edilir (Geçit, 2007).

Türkiye'de batı modeline geçişle birlikte ders kitaplarında dünyadaki yeni coğrafi gerçeklerin yazılmış olmasına rağmen, diğer yandan akademik anlamda coğrafyanın kaygıları ve genel yaklaşımındaki sorunlar devam etmiştir. II. Dünya savaşı dünyadaki mevcut durumu hemen hemen çoğu ülkede değiştirmiştir. 1939–1945/46 yıllarını kapsayan savaş, tüm dünyada etkileri ilk kez küresel olan büyük bir yıkıma neden oldu. Bununla birlikte ülkemiz bu savaştan, I. Dünya savaşından etkilendiği kadar etkilenmedi. Bu arada 1940'lı yıllar boyunca dünyadaki bu değişimleri hesaba katan bazı ülkelerde coğrafya öğretiminde de değişiklikler ve gelişmeler kaydetti Türkiye'de bu gelişmelere verilebilecek en önemli örnek 1941 deki Türk Coğrafya Kongresidir (akt. Artvinli, 2007, s.22).

a) 1941 Lise Coğrafya Öğretim Programı:

Başaran'a göre (1983); bir eğitim yerinde öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı yapılan eğitsel etkinliklerin tümüne

öğretim programı denir. Eğitime ilişkin program kavramının kullanımında ülkemiz eğitimcileri arasında bir birlik yoktur ve "öğretim programı", "müfredat programı", "yetişek", "eğitim programı" gibi kavramlar birbiri yerine kullanılmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994, s.75). Öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu uzmanlarınca hazırlanır.

1941'de toplanan Türk Coğrafya Kongresi, Program Komitesinin liseler için hazırladığı coğrafya müfredat programı sonradan yapılan değişikliklerle birlikte 1973 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Bu dönemde coğrafya dersleri liselerin bütün sınıflarına dağıtılmıştır. Lise birinci sınıfta haftada 2 saat okutulan Genel Coğrafya dersi içeriğinden harita projeksiyonları konusu programdan çıkarılmış ve keşifler konusunda kısaltmalara gidilmiştir. Lise ikinci sınıfta 2 saat okutulan Ülkeler Coğrafyası dersi müfredatında büyük değişiklikler yapılmamış, yalnız müfredatın adı değiştirilmiş ve tetkik edilen memleketler daha uygun bir biçimde sıralanmıştır. Lise üçüncü sınıfta okutulan Türkiye Coğrafyası haftada 2 saate çıkartılmış, memleketin fiziki coğrafyası, iktisadi yapısı ve dünya ekonomisindeki yeri tetkik edilmiştir. Sanat okullarında coğrafyanın bir kültür dersi olarak yer alması hesaba katılmış ve mevcut programı ağırlaştırmadan bazı ilaveler yapılmıştır. Öğretmen okulları için komisyon ayrı bir program hazırlamamış, liselerle aynı ayarda olduğu kabul edilen bu okullarda coğrafya dersinin haftada 6 saate çıkarılması gerekli görülmüştür (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

LİSELER	DERS ADI	SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ
GENEL LİSELER	Umumî Coğrafya Devletler Coğrafyası Türkiye Coğrafyası	I II III	2 2 2
TİCARET LİSELERİ	Memleketler Coğr. Umumî İktisadî Coğr. Türkiye Coğrafyası	I II III	2 2 2
SANAT OKULLARI	Umumî ve Devletler Coğ. Türkiye Coğrafyası	I II III	2 2 2
ÖĞRETMEN OKULLARI	Umumî Coğrafya Devletler Coğrafyası Türkiye Coğrafyası	I II III	2 2 2

Tablo II.11. 1941 Coğrafya Öğretim Programına Göre Derslerin Haftalık Dağılımı (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003)

b) 1973-1983 Yılları Arasında Uygulanan Coğrafya Öğretim Programı:

1973 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programından önce 1971 de Coğrafya taslak programı hazırlanmış ve burada "Coğrafya Öğretim Amaçları"na yer verilmiştir. Ancak sadece lise-1 Genel Coğrafya dersi için beş tane amaç saptanmıştır. Bu amaçlarda insan ve doğal çevre arasındaki etkileşimden hareketle insanın doğal çevreyle uyumuna yönelik hedefler vurgulanmaktadır. Ayrıca bireysel olarak yurt ve dünya sorunlarına karşı duyarlı, sorunluluk bilinci gelişmiş ve her çıkar yolun barış ve anlayış yolu olduğunu kavrayan bir nesil yetiştirmek bu programın en temel anlayışıdır. Aslında bu amaçların özüne bakınca bugünkü coğrafya öğretiminin özünde de bunların bulunduğu görmekteyiz. Ancak coğrafya gibi inceleme alanı oldukça kapsamlı, çok farklı metot ve tekniğin kullanılması gereken, çeşitli araç-gereç kullanımının zorunlu olduğu bu ders için sadece beş amacın kabul edilmiş olması önemli bir eksikliktir. Buna rağmen ortaöğretim coğrafya müfredat programlarının ilk amaçları olması ve daha sonraki amaçlara kaynaklık etmesi açısından oldukça önem taşımaktadır (Geçit, 2008a).

1973 yılında yürürlüğe konulan Coğrafya Öğretim Programı 1983 yılına kadar uygulamada kalmıştır. Modern programlar devresi olarak adlandırılan bu devrede coğrafya dersleri liselerin bütün sınıflarına dağıtıldığı bu programda genel olarak coğrafya öğretiminin amaçları belirtildikten sonra ayrı ayrı Genel Coğrafya, Türkiye Coğrafyası ve Ülkeler Coğrafyası derslerinin amaçları belirtilmiş fakat bu amaçlarla kazandırılmak istenen hedef davranışlara değinilmemiştir. Bu programda açıklamalar ve tavsiyeler bölümünde genel olarak coğrafyanın konusu, Coğrafya biliminin problemlere bakışı, coğrafyanın inceleme alanları, coğrafyanın insan-çevre konusuna getirdiği bakış acısı açıklanmaya çalışılmıştır. Yine bu bölümde coğrafya dersleriyle öğrencilerde oluşturulmak istenen bilgi ve becerilere yer verilmiştir. Coğrafya derslerinde öğrencinin kendi yurdunu ve dünyadaki diğer toplumları tanıması, karşılaştığı problemlere çözüm yolları aramasına ilişkin tavsiyeler yer almakta, dersin nasıl işlenmesi gerektiği, hangi yöntem-tekniklerin, araç-gereçlerin ve değerlendirme biçiminin kullanılacağına ilişkin fikirler vermektedir (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

Lise I sınıflarında okutulacak olan Genel Coğrafya, lise II sınıflarındaki Ülkeler Coğrafyası ve lise III sınıflarındaki Türkiye Coğrafyası dersinin konuları ve alt başlıkları ayrıntılı olarak belirtilmiş bunlara yönelik ders kitaplarının hazırlanmasına karar verilmiş, fakat içeriğin niteliği ve konuların hangi seviyede hazırlanacağı ile ilgili açıklık getirilmemiştir. Yeni program, yeryüzünün ayrı bölüm veya bölgelerini incelerken, insanın diğer milletlerle ve çevreyle olan ilişkisine mümkün olduğunca ağırlık vermektir. Çünkü artık birbirinden çok uzak yerlerde yaşayan milletler birbirlerinin yakın komşusu haline gelmişlerdir. Bu bakımdan ülkeleri ve milletleri, yurdumuzu ve milletimizi ilgilendirdiği ölçüde tanımak zorunluluğu vardır. Bu nedenle 1973 coğrafya müfredat programı eskisine göre daha geniş tutulmuştur (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

Ayrıca programda, ülkelerin ayrı ayrı incelenmesi yerine belli başlı coğrafi bölgeler ele alınmış ve bu bölgelerdeki ülkelerin en çok göze çarpan doğal, beşeri ve ekonomik durumlarına genel bir bakıştan sonra onları birbirinden ayıran ve bizi en çok ilgilendiren özellikleriyle gereksiz ayrıntılara girilmeksizin incelenmesi ve ülkeler incelenirken öğrencilerin, vazgeçilmesi mümkün olmayan temel coğrafya kavramları, coğrafya belirtileri ve bunlar arasındaki bağıntılar hakkında zaman geldikçe ve ihtiyaç hasıl oldukça bilgi sahibi olmaları veya mevcut bilgilerini derinleştirip geliştirmeleri uygun görülmüştür (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003). Ayrıca öncekilerden farklı olarak 1973 programına "harita bilgisi" konusu da eklenmiştir.

LİSELER	SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ
Genel Liseler	I	5
Kız Meslek Liseleri	I	5
Endüstri Meslek Liseleri	I	5
Ticaret Liseleri	I II III	2 2 2
İmam Hatip Liseleri	I II	2 2

Tablo II.12. 1973 Coğrafya Öğretim Programında Derslerin Haftalık Dağılımı (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003)

1982 yılına kadar yürürlükte kalan programa ülkemizde ve dünyada meydana gelen önemli değişiklikleri yansıtma gereği duyulmadığından pek müdahale edilmemiştir. Ayrıca 1973 Coğrafya Öğretim Programında belirlenen genel amaçlar, kapsamlı olması ve sonraki programlara temel oluşturması bakımından önemlidir (Geçit, 2007, 2008a).

c) 1983-1992 Yılları Arasında Uygulanan Coğrafya Müfredat Programı:

1983'te hazırlanıp 08.07.1983 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararıyla yürürlüğe giren bu program 1987 de bazı değişikliklere uğramışsa da 1992'ye kadar uygulanmıştır. Coğrafya müfredat programları arasında önemli bir yere sahip olan bu programda bir önceki programa göre önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde meslek liseleri ve lise son sınıf fen şubelerinden Türkiye Coğrafyası dersi kaldırılmıştır. Millî kültürümüzü besleyen ve yurdumuzu tanıyıp, koruma ve ülke kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştiren bu dersin kaldırılması olumsuz bir değişiklik olarak görülmektedir (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

Bir önceki programda tüm sınıflarda okutulan coğrafya derslerinin amaçları ayrı ayrı belirtilmişken 1982 programında amaçlar 9 madde halinde tüm coğrafya dersleri için ortak olarak belirtilmiştir. (Geçit, 2007, s.105) Eski programda yer almamasına rağmen, yeni programın açıklamalar ve tavsiyeler bölümünde Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri işlenirken, o bölgenin Türkiye tarihi içindeki yerinin ve öneminin vurgulanması istenmiştir. Yine bu programda Genel Coğrafya Konuları Coğrafya I, Ülkeler Coğrafyası konuları Coğrafya II, Türkiye Coğrafyası konuları ise Coğrafya III, şeklinde ad değişikliğine uğramıştır. Bu programın getirdiği bir diğer yenilik ise, lise öğretim basamaklarında okutulan her ünitenin, ayrıca Türkiye Coğrafyası'ndan seçilen ve bu ünitelerin konuları ile bağlantılı olan konularla tamamlanmış olmasıdır. Örneğin genel iklim konuları incelendikten sonra Türkiye'nin iklim şartlarının ele alınması gibi. Ancak genel anlamda bu programda içeriğin ve konuların 1973 programına göre daraltıldığını söylemek mümkündür (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

1973 programında lise I sınıfında okutulan Genel Coğrafya derslerinin konuları arasında yer alan yeryüzünde insanın ilk türeyişi, ilk vatanı ve gelişimi konusu yeni programdan çıkarılmıştır. 1973 de genel olarak beşeri ve ekonomik coğrafya bilgisi konuları yer alırken yeni programda konu Türkiye'ye indirgenmiş ve insan ve çevre adı altında incelenmiştir. Lise II konularında Bölgeler Coğrafyası öne alınmış, bölgelerin Türkiye'nin ekonomisindeki yerinin yanına ayrı bir konu olarak, bölgelerin Türkiye turizmindeki yeri de eklenmiştir. 1973 de lise üçüncü sınıfta yer alan Türkiye Bölgeler Coğrafyası bu programda lise II konularına dahil edilmiştir. Yine lise üçüncü sınıf konuları arasında yer alan Türkiye'nin Ekonomik Sorunları, Türkiye Nüfus ve Yerleşme Sorunları bölümleri kaldırılmış, sadece Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası konusuna yer verilmiştir. 1973'de lise III konuları arasında yer almayan Ülkeler Coğrafyası konuları (Avrupa, Amerika, Avustralya ülkeleri) 1983 programında yer almıştır (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

1983 programındaki önemli bir gelişme de, dünya'nın ekonomik ve siyasi arenasında önemli etkilere sahip kuruluşların (BM, NATO, OECD, Varşova Paktı, Avrupa Konseyi, AET gibi) ayrıntılı olarak işlenmesi ve Türkiye'nin bu kuruluşlarla ilişkisinin etraflıca işlenmesidir (Geçit, 2007, s.141).

LİSELER	SINIF	HAFTALIKDERS SAATİ
Coğrafya I	I	2
Coğrafya II	II	2
Coğrafya III	III	2

Tablo II.13. 1983-1987 Yılları Arasında Coğrafya Dersinin Haftalık Ders Saati Çizelgesi (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003)

LİSELER	SINIF	HAFTALIK DERS SAATİ
Coğrafya I	I	2
Coğrafya II	II (Edb.Blm.)	2
Coğrafya III	III (Edb.Blm.)	2

Tablo II.14. 1987-1988 Yılları Arasında Coğrafya Dersinin Haftalık Ders Saati Çizelgesi (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003)

1987-1988 döneminde yapılan değişiklikle liselerin II.ve III. Sınıf fen şubelerinde coğrafya dersi "seçmeli ders" durumuna getirilmiş, Ticaret ve Endüstri meslek Liseleri'nden coğrafya dersleri tamamen kaldırılmıştır. Orta öğretim müfredat programlarında yapılan 1987-1988 değişikliği, kesinlikle ülkemiz yararına olmamıştır. Bilindiği gibi bir aydının en belirgin özelliklerinden biri de ülkesini ve dünyasını yeteri kadar tanımasıdır. Coğrafya derslerinin okutulmadığı lise ve meslek liselerinden mezun olan gençlerimiz, aydın insanın en belirgin vasıflarını kazanmadan hayata atılacaklardır. Bu programdaki değişiklikler, orta öğretim gençliğini coğrafya gibi çok önemli bir millî kültür ve dünya görüşü kazandıran bilgilerden mahrum bırakmıştır (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

d) 1992-2005 Yılları Arsında Uygulanan Coğrafya Müfredat Programları:

27.3.1992 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararıyla yürürlüğe giren müfredat programı modern anlamda bir değişiklik getirmemiş, coğrafya öğretiminin genel amaçları, konuların içeriği ve dağılışı, derslerin adları genel olarak aynı kalmıştır. 1983 yılında hazırlanan müfredat programının tekrarı niteliğinde olan 1992 programında da hedef davranışlar yer almamıştır. Bu programda da konuların özelliklerine göre tarih bilgisi verilmesi gerektiği vurgulanmış ve derslerinin içeriğinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ya bazı ünitelerin adının veya içinde yer alan bazı konuların çıkarılması ya da yeni konuların eklenmesi şeklinde olmuştur (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

1983 programında lise I Genel Coğrafya dersi içindeki "İnsan ve Çevre" Ünitesi'nin adı Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme olarak değiştirilmiş ve bu ünite içindeki "Yeryüzünde Nüfus Hareketleri ve Sonuçları" konusu çıkarılmıştır. Lise I. Sınıf konuları arasındaki deprem ve korunma yolları konularının içeriği genişletilmiştir. Özelliklede Ülkeler Coğrafyası konularında yapılan değişiklikler daha çok göze çarpmaktadır. Lise II. sınıf konularında 1983'de Federal Almanya incelenirken yeni programda Almanya olarak yer almıştır. Yine S.S.C.B'nin içinde incelenen ülkeler bağımsız olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Yeni kurulan Türk Cumhuriyetleri Ülkeler Coğrafyası konularına dahil edilmiştir. Avrupa Ekonomik İşbirliği'ne(AET) 1992

programında Avrupa topluluğu (AT) olarak yer verilmiştir. Dünya üzerindeki gelişmelere bağlı olarak coğrafya derslerindeki bilgilerin yenileştirilmesi olumlu bir gelişme olarak göze çapmaktadır (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

9.7.1992 tarihli Talim Terbiye Kurulu'nun kararıyla 1995'e kadar olan dönemde ise Millî Eğitim Bakanlığı'nca eğitim programı değiştirilmiş "Ders Geçme ve Kredi Sistemi" denilen yeni bir eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır. Yeni model ilk yıl olanakları elverişli okullarda pilot uygulama şeklinde yapılmış ve 1992-1993 öğretim yılından başlayarak genel ve mesleki-teknik bütün orta öğretim kurumlarına yaygınlaştırılmıştır (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

Ders geçme ve kredi düzenine ilişkin olarak getirilen yeni modelin temel özellikleri ise şöyledir: Bu program orta öğretimdeki öğrencilere tüm yaşamları boyunca gerekli olacak genel kültürün verilmesini sağlayacak; ilgi, yetenek, ve tercihleri doğrultusunda onları bir mesleğe ya da yüksek öğretime hazırlayacak, yaşama ve iş alanlarına başarılı bir biçimde uyumlarını sağlayacak beceriler kazandıracaktı. Model ayrıca okullarda daha demokratik bir ortam hazırlayarak, yalnızca boyun eğen, dinleyen, verilen bilgileri kuru kuruya tüketen bireyler değil; ilgi istek ve kapasiteleri doğrultusunda tercihler yapan, kendisiyle ilgili alınan kararlara katılan, üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Ne var ki deneme uygulamalarına yeterince yer verilmediği ve uygulama sonuçları bilimsel araştırma bulgularına dayanmadığı için, ortaya çıkan aksaklıklar ve sorunlar kısa sürede onulmaz boyutlara ulaştı. Gerekli düzeltici çaba göstermek yerine, 1995 yılında ansızın alınan bir kararla, birçok iyi ve olumlu yanlarını bulunmasına karşın bu modelin uygulanmasından vazgeçildi (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

Bu sistemin özüne bakıldığında derslerin ortak dersler ve öğrencilerin alanına ilişkin tercih edeceği seçmeli dersler olarak iki ana gruba ayrıldığı görülmektedir. Coğrafya dersi de Lise-1 de ortak ders olarak geçmekteyken, üst sınıflarda ise alanların özelliğine göre seçmeli ya da zorunlu dersler arasında kabul edilmiştir (Geçit, 2007, s. 157). Seçmeli ders olarak konan Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası-1 ve Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası-2, Türkiye Coğrafyası ve Ülkeler

Coğrafyası derslerinin alt başlıkları incelendiğinde daha önceki coğrafya derslerinden farklı olarak; bu dersleri tercih eden öğrencilerin o alanda yüksek öğretim görmek istedikleri düşünülmüş ve onların daha iyi yetişmesini sağlamak amacıyla ders içeriklerinin yüklü olması ve konuların derinlemesine verilmesi gerektiği öngörülmüştür (Engin, Akbaş ve Öztürk, 2003).

ALANI	DERSİN ADI	KREDİSİ	ALINIŞ ŞEKLİ
Fen Bilimleri	Coğrafya 1-2	2-2	Ortak Ders
Türkçe- Matematik	Coğrafya 1-2	2-2	Ortak Ders
Sanat (Resim-Müzik)	Coğrafya 1-2	2-2	Ortak Ders
Spor	Coğrafya 1-2	2-2	Ortak Ders
Sosyal Bilimler	Coğrafya 1-2	2-2	Ortak Ders
	Türkiye Coğrafyası-1	6	Seçmeli Ders
	Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası 1-2	4-4	Seçmeli Ders
	Ülkeler Coğrafyası 1-2	6	Seçmeli Ders
Yabancı Dil	Coğrafya 1-2	2-2	Ortak Ders
	Türkiye Coğrafyası-1	6	Seçmeli Ders
	Ülkeler Coğrafyası 1	6	Seçmeli Ders

Tablo II.15. Ders Geçme ve Kredili Sisteme Göre Lise Coğrafya Derslerinin Haftalık Ders Saati Çizelgesi (Geçit, 2007)

Üçışık ve Sekin'e göre; 2005 yılına kadar okutulan programların toplam 13 amacının sekiz tanesi geçen yüzyılda kalmıştır ve 21. yüzyıla yönelik bir gençliğin yetiştirilmesi için bu amaçlar zaten yetersizdir. (Üçışık, Sekin, 2001, s.57) Nitekim, Arı (2003), ABD'de yapılan eğitim reformundan hareketle Türkiye'de Coğrafya biliminin gelişmesi ve Coğrafya öğretim programlarının yenilenmesi konusunda bir reforma ihtiyaç olduğunu vurgularken bu reform için siyasal desteğin şart olduğunu ve konu üzerinde öğretmenler ile öğretim üyelerinin beraber çalışması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Coğrafya'nın Türkiye'de yeterince önem verilmemiş konulara ve kavramlara sahip olduğunu, bölgesel liderlik ve dünya liderliği için coğrafyanın önemini kavramış kurumların da bu reform için önderlik etmesi gerektiğini hatırlatmıştır (Arı, 2003).

Sonuç olarak görülmektedir ki; 1941 den 2005'e kadar uygulanan öğretim programlarında köklü değişimler olmamış, bazı konuları ekleme, bazılarını çıkarma,

ya da içeriklerinde değişiklikler yapma, okutulacak sınıfın yerini değiştirme şeklindeki uygulamalarla fark yaratılmaya çalışılmış, güncel meseleler hakkında kapsamlı çalışmalar yapılmasına olanak tanınmamıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren ve halen uygulanmakta olan Coğrafya Öğretim Programı ise sonraki kısımda ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

II.2.3. Öğrenme Kuramları ve Coğrafya

İnceleme sahası bu kadar geniş olan ve analiz etme, bağlantı kurma, bütünleştirme, çözüm önerisi getirme gibi pek çok yeteneği gerektiren bir bilim dalının gelecek nesillere öğretilmesinde geleneksel yaklaşımlar oldukça sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla Coğrafya teriminin tanımındaki değişimlere paralel olarak coğrafya öğretim metotlarında, öğrenme ortamlarında ve öğretme yaklaşımlarında da çağı yakalamak kaçınılmaz görünmektedir.

Nitekim İncekara (2008) bu konuda şöyle demektedir: "Coğrafya eğitimi çalışmaları içerisinde coğrafya öğretiminde yeni yaklaşımlar, coğrafya öğretim metotları ve coğrafya öğretimi ile ilgili geliştirilen teoriler önemli bir yer tutmaktadır. Son dönemde öğretim programlarında meydana gelen değişimler, birçok ülkenin standart temelli ve yaparak öğrenmeye dayalı müfredat yaklaşımını öğretim programlarına adapte etme çalışmaları ve ülkelerin düşünen, sorgulayan, ulusal ve uluslararası problemlere çareler üreten dünya vatandaşları yetiştirme gayretleri araştırmacıları bu alanda daha fazla çalışma yapmaya itmiştir. Bu çalışmalar problem çözme temelli eğitim, öğrenci merkezli yaklaşım, işbirliğine dayanan öğrenme, araştırma temelli öğretim ve aktif öğrenme gibi kavramları kapsamaktadır. Coğrafya eğitimi araştırmalarında üzerinde en çok durulan konulardan biri de öğrencilerin coğrafi yeteneklerinin geliştirilmesidir. Coğrafi becerilerin geliştirilmesi standart temelli ve etkinliğe dayalı coğrafya öğretim programlarının temel hedeflerinden birisi olarak belirlenmiştir. Coğrafi yetenekler; coğrafi soruların sorulması, coğrafi bilginin elde edilmesi, organize edilmesi, analiz edilmesi ve coğrafi sorulara cevap verilmesinden oluşmaktadır"

Bu bağlamda dünyada gerçekleşen yeni yapılanmalara karşı kayıtsız kalamayacak bilim dallarının başında coğrafya gelmektedir. Çünkü konusu gereği inceleme alanı yeryüzü olan Coğrafya'nın öğretilmesinde yapılandırmacı yaklaşımın sağlayacağı katkılar tartışılmazdır.

II.3. 2005 Coğrafya Öğretim Programı ve Yapılandırmacılık

2005 yılında uygulamaya konulan yeni Coğrafya Öğretim Programı birçok açıdan devrim niteliği taşımaktadır. Çünkü bu devrimin hareket noktası, yeni coğrafya programının "yapılandırmacılık" ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olmasıdır. Daha önceki bölümlerde ayrıntılarıyla açıklandığı gibi, geleceğin eğitim anlayışı yapılandırmacılıkla şekillenmektedir. İşte; Coğrafya biliminde Türkiye'de ve Dünya'da kaydedilen gelişmeler, eğitim bilimleri, öğretme ve öğrenme konusundaki bilgi birikiminin artması, toplumların yaşam tarzlarının ve ihtiyaçlarının değişmesi, öğretmen ve öğrenci beklentilerinin farklılaşması gibi sebepler yeni Coğrafya Öğretim Programının hazırlanmasını zorunlu kılmıştır.

Coğrafya eğitimi tarihi içinde en önemli değişiklik şüphesiz 2005 yılı müfredat programında görülmektedir (Geçit, 2007). Çünkü yeni program daha öncekilerde belirgin olarak ele alınmayan, "Coğrafi Beceriler", "Değerler ve Tutumlar", "Kazanımlar", "Öğrenme Alanları", "Etkinlikler" gibi konuların çevresinde şekillendirilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasında seçilecek yöntem ve tekniklerin "öğrenci merkezli" olması öngörülmüştür. Bunun yanı sıra program hazırlanırken birçok kesimden görüş alınmış ve uzun bir değerlendirme sürecinin ardından program hayata geçirilmiştir. Genel olarak ele alındığında 2005 Coğrafya Öğretim Programını diğerlerinden ayıran özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- "Öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili *coğrafi bilinç* kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanıma sahip olmalarını amaçlayan coğrafya öğretim programı "Coğrafya" dersi adı altında 9. sınıftan itibaren 12. sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanmıştır." Yani diğer programlarda olduğu gibi her

sınıf için farklı bir ders adı verilmesi yerine "coğrafya" adı ile tüm sınıflarda okutulması uygun görülmüştür.

- Program yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır.
- Program "öğrenci merkezli" ve "sarmal" bir yapıya sahiptir. Yani yeni bilgiler önceki sınıflarda kazanılan coğrafi bilginin üzerine yapılandırılacaktır. Dolayısıyla coğrafya öğretmeni öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarında hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almalıdır.
- Coğrafya dersi, yaklaşımı gereği konulara bütünsel bir bakış açısı getirmiş ve olayları çok boyutlu değerlendirmeyi hedef almıştır. Burada amaç öğrencinin olaylarla ilgili çok boyutlu düşünebilme becerisini geliştirmektir. Örneğin sanayi bölgeleri oluşturulurken etkili olan coğrafi şartların önemi vurgulanırken, siyasi kararların etkisinden de bahsedilmelidir. Ya da bazen başka bilim dallarıyla bağlantı kurulmalıdır. Örneğin bir bölgenin coğrafi özellikleri sıralanırken, tarihte orada çıkan savaşların temelinde yatan sebeplerin coğrafi faktörlerle ilişkili olduğu anlatılmalıdır.
- Yeni coğrafya programı birçok açıdan esneklik taşımaktadır. Öğretmen kazanımları gerçekleştirmek koşuluyla, çevresel faktörler ile öğrencinin ilgisi ihtiyacı ve düzeyi doğrultusunda, çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı kalarak oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir. Güncellik ilkesine bağlı kalınarak konuların işleniş süreleri de planlanabilir.
- Programda öğretmenden, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmaları ve karşılaştıkları problemleri çözmede edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilmelerini sağlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla derslerin işlenmesi sırasında kullanılacak etkinliklerin, performans ve proje görevlerinin günlük hayatla ilgili olması beklenmektedir. Örneğin; bilmedikleri bir şehirde haritayı kullanarak yer bulmak, mahallesinde yaşadığı çevre sorunlarına çözüm bulmak gibi.
- Yeni programda "yakından uzağa" ilkesi yeri geldikçe bozulmuştur. Yani bir konu işlenirken olayın yerel, ulusal veya küresel boyutları hep birlikte ele alınarak karşılaştırılabilir.
- Bu programda öğrencinin, genel becerilerin yanı sıra coğrafi beceriler de kazanması hedeflenmiştir. Dolayısıyla öğretmenin, dersi planlarken uygun

olan bir veya birkaç beceriyi kazandıracak ortamlar oluşturması beklenmektedir.

- Öğretmenin becerileri pekiştirmek için etkinlikler hazırlaması, performans ve proje görevleri vermesi gerektiği düşünülmektedir. Etkinliklerin tasarlanması sırasında okulun bulunduğu çevre, dersin genel amaçları, öğrencinin sahip olduğu öğrenme stili, zeka türü, ilgi ve ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler seçilmelidir.
- 2005 Coğrafya Programında kavram öğretilmesine de önem verilmektedir. Dolayısıyla kavram haritaları ve zihin haritalarının kullanımı özendirilmiş, bu yolla öğrencinin kavram yanılgısına düşmemesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Yeni müfredattaki en büyük değişiklerden bir de öğretmenin rolüdür. Çünkü artık öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir.
- Ayrıca bu programda Coğrafi gezilerin önemi vurgulanmakta ve coğrafi becerilerin kazandırılmasında arazi çalışmaları şiddetle tavsiye edilmektedir. Bu gezilerin uzak yerlere yapılabileceği gibi okul bahçesinde de gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir.
- Programda coğrafya dersi için önerilen yeni yöntem ve tekniklerin yanı sıra araç-gereç seçimi konusunda da çağın gereklerinin göz önünde bulundurulması istenmekte ve okullardaki teknik donanıma, fiziki şartlara bağlı olarak çoklu ortam (multimedya), internet, CBS uygulamaları gibi araçlardan yararlanılması beklenmektedir.
- Ölçme değerlendirmede de; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testler vb. gibi araçların kullanılması istenmektedir.
- Son olarak milli duygular uyandırmada, yurt sevgisi kazandırılmada, Türkiye Cumhuriyetine karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bilinçli vatandaş olma gibi konularda coğrafi bilgi ve becerilerden yararlanılması beklenmektedir (MEB, 2005).

II.3.1. 2005 Coğrafya Öğretim Programının Amaçları:

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafî bilginin oluşum sürecinde başvurulan araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafî sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında "tasarruf bilinci" geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafî açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafî bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
13. Coğrafî değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümser.

2005 Coğrafya Öğretim Programının amaçları dikkatlice incelendiğinde esasında daha önceki amaçlarla benzerlik gösterdiğini görmekteyiz. Muhteva açısından 1973 ve 1983 programı amaçlarıyla oldukça paralellik arz ettiği söylenebilir çünkü önceki programların birçoğunda da bu amaçlar farklı ifadelerle yer almıştır. Amaçlar arasında dikkate değer ve daha önceki programlara ait amaçlar içerisinde yer

almayan husus çeşitli araştırma ve sunma tekniklerini kullanabilme yetisini öğrencilere kazandırmaktır (Geçit, 2008a).

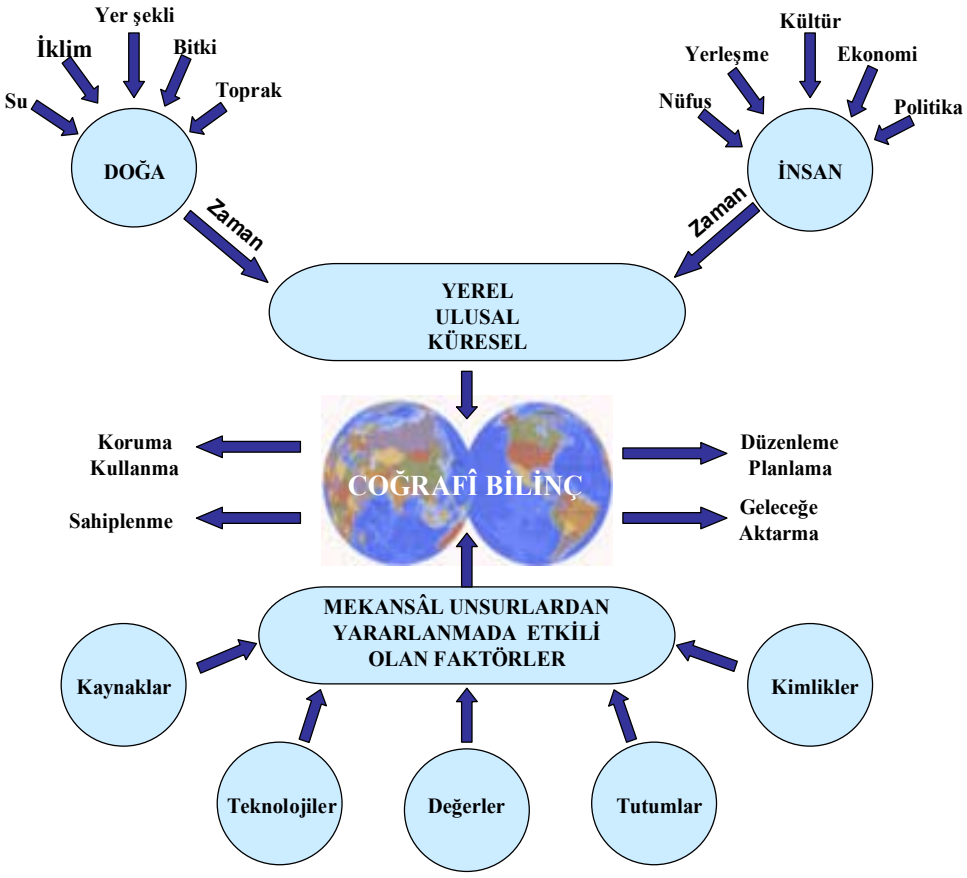
On üç maddelik amaçlar analiz edildiğinde sanki milli değerlerin çok fazla öne çıkarılmadığı, Doğanay'ın ifade ettiği yurt sevgisinde, yurt savunmasında, yurt yönetiminde coğrafya bilgisi almış bireyler yetiştirmenin ehemmiyeti yeterince işlenmediği izlenimi doğabilir (Doğanay, 2002:177). Ancak program bir bütün olarak ele alındığında, amaçlarla, vizyon ve ilkelerle birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'nin konumsal önemine, vatan bütünlüğüne ve milli değerlere duyarlı ve bağlı, vatanını koruyan bireyler de yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir (Geçit, 2008a).

İngiltere, Almanya gibi Avrupa ülkeleri ve ABD'de uygulanan Coğrafya Öğretim Programlarına bakıldığında olayları ve durumları küresel etkileri bakımından değerlendirebilen, çevre bilinci taşıyan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiş ve bu hedeflere ulaşabilmek için de modern yöntem-tekniklerden yararlanılırken, yenilikçi öğrenme yaklaşımları tercih edilmiştir. 2005 programında CBS, sürdürülebilir kalkınma, öğrenci merkezli öğretim gibi terimlerin sıkça telaffuz edilmesi amaçlar açısından çağdaş ülkeleri yakalama gayretimizin bir sonucudur. Nitekim Coğrafya Öğretim Programının 13. sayfasında bu durum şöyle dile getirilmektedir:

> *"21. yüzyıl Türk insanının siyasal, ekonomik ve kültürel sistem ile ekolojik gelişmeleri anlaması, bunlarla etkileşiminde uyumlu ve bilinçli adımlar atabilmesi için coğrafya eğitimine ihtiyaç vardır. Hızla artan teknolojik gelişmeler, özellikle bilgi-iletişim alanlarında yaşanan hızlı değişim, yerel, bölgesel, ulusal ve küresel etkileşimleri artırmıştır. Bu anlamda, bazı coğrafî çalışmalarda ifade edildiği gibi "zaman-mekân yakınlaşması" yaşanmaktadır. Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimler sadece beşerî süreçler açısından değil, doğal süreçler açısından da söz konusudur. Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan çevresel bozulma, farklı ölçeklerde olmakla birlikte, dünyanın birçok yerinde etkisini hissettirebilmektedir. Bu bozulmalar*

ekosistemlerin işleyiş düzenini değiştirerek çevresel sorunlara yol açmakta ve tüm dünyayı etkilemektedir. Coğrafya tüm bu özelliklerinden dolayı günlük hayatla kolayca ilişkilendirilebilir niteliktedir"(MEB, 2005, s.13).

Ayrıca Programda coğrafi bilinç kazanma durumunun altı çizilmektedir. Nitekim programa göre öğrenciler; coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik **coğrafî bilinç** kazanır" (MEB, 2005,s.14).



Şekil II.1. Coğrafya Konuları Ve Coğrafi Bilinç Unsurları (MEB, 2005)

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünyayla ilgili **coğrafî bilinç** kazanmaları doğrultusunda;

- Doğa ve insana ait unsurları anlayarak mekânı doğru ve etkin kullanan,
- İnsan ve doğa arasındaki karşılıklı etkileşimi fark eden,
- Çevre kalitesine önem vererek geleceği düşünen,
- Millî değerlere bağlı, vatanını koruyan,
- Dünyanın ve insanlığın korunmasına yönelik sorumluluk duygusuna sahip,
- Coğrafî bilgi ve becerileri kullanarak doğa ve insana ait değerleri geleceğe taşıma stratejileri geliştiren ve uygulayan,
- İnsan ve doğa süreçleriyle oluşan ekolojik, ekonomik, sosyal ve politik ilişkileri; dünya genelindeki insanlar, yerler ve çevrelerin birbirleriyle olan etkileşimini anlayan,
- Coğrafî sorgulama, harita okur-yazarlığı, bilgi teknolojilerini kullanma, arazi çalışmaları, gözlem ve etkili iletişim kurabilmeyi de içeren yöntem ve teknikleri kullanan entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005).

II.3.2. Program Yaklaşımı

Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda konular, öğrencilerde coğrafî bilinç oluşturacak nitelikte bütün olarak ve sarmal bir şekilde ele alınmış, program öğrenme alanları, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiş, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşantıları dikkate alınmıştır. Program sadece sınıf içi değil sınıf dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle coğrafya öğretiminde yeni bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışla Coğrafya Dersi Öğretim Programı **öğrenci merkezli yaklaşımları**, dolayısıyla da, **aktif öğrenme** ve kuramsal temelleri açısından **yapılandırmacılığı** önemsemektedir (MEB, 2005, s.18).

Buradan hareketle, *aktif ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının* hazırlanmasında, öğrencinin derste etkin kılınmasında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önemli katkı sağlayacağı ve ortaöğretim coğrafya eğitimine de yeni bir bakış açısı getirerek coğrafya öğretmenlerinin bu dersi öğrencilere sevdirmesinde, "ezber dersi" olmaktan çıkarmasında önemli bir etken olacağını söylemek mümkündür. Brownson'a göre günümüz coğrafya eğitiminde, farklı öğretme ve öğrenme yöntemlerinin kullanılması, küreselleşen bir ortam içinde Türkiye'nin daha etkin rol oynaması için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü Zahorik'e göre, *yapılandırmacılık*, eğitimin amaçları, yüksek düşünme becerileri, olayların ya da fikirlerin nedenlerini ve etkilerini ortaya çıkarmak olduğunda en iyi yaklaşımdır (akt.Artvinli, 2007 s.56).

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatların verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003). Aktif öğrenmenin tanımında öğrenme sürecinin niteliğine ilişkin iki koşul vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilerin öz düzenleme yapması, diğeri ise öğrenenin zihinsel yeteneklerinin kullanılmaya zorlanmasıdır (MEB,2005, s.18).

Koşul 1	**Örnek**
Öğrencinin öğrenme ile ilgili kararlar alması, öz düzenleme	Nasıl öğreneyim? Nereyi öğrenemedim? Hangi stratejileri kullanayım? Zamanımı nasıl kullanayım?
Koşul 2 Öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, karmaşık öğretimsel işler.	Bilgiyi keşfetme Soru Sorma Karşılaştırma yapma Örnek bulma Anlam çıkarma Önceki öğrenilenlerle bağ kurma Değerlendirme Çıkarımda bulunma

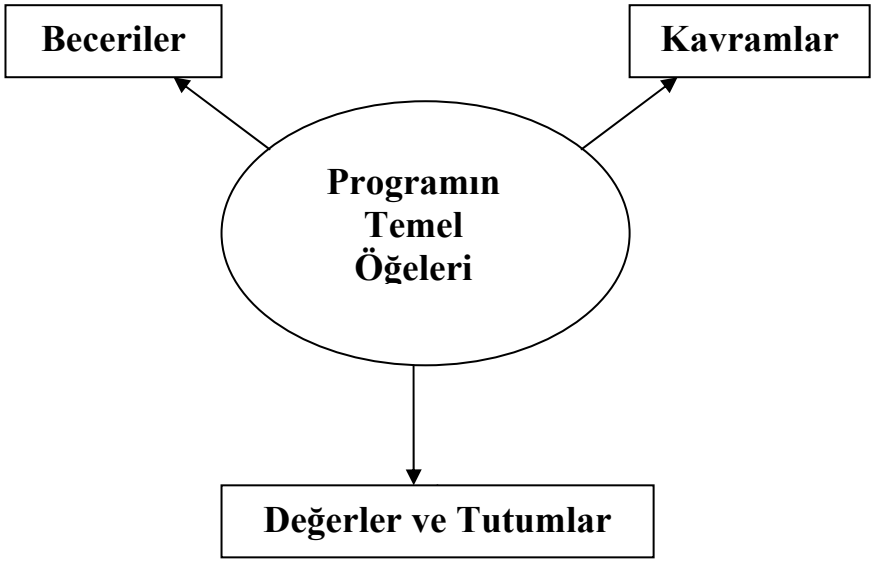
Tablo II.16. Aktif Öğrenmenin Koşulları (Açıkgöz, 2003)

Yeni coğrafya programında öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmaları, başarılı öğretimin anahtarı olarak görülmektedir. Coğrafya eğitiminde başarının %100 garanti edildiği belli kurallar olmadığı belirtilerek, iyi bir öğretim için öğretmenlerin kendi öğretim tekniklerini geliştirerek bunları kullanmaları önerilmektedir. Ayrıca

Açıkgöz'e göre öğrencilerin girişteki özellikleri farklı olduğu için, öğrenme-öğretme süreçlerindeki konumları ve bu süreçlerin sonundaki başarı durumları da farklılık göstermektedir (Açıkgöz, 2003, s.33). Dolayısıyla yeni öğretim programının başarılı olabilmesi için coğrafya öğretmenlerinden, ders planlaması yaparken, bireysel farklılıkları ön plana alan ve farklı öğrenme duyularına hitap eden öğrenme süreçleri düzenlemeleri beklenmektedir (Artvinli, 2007, s.57).

II.3.3. 2005 Coğrafya Öğretim Programının Temel Öğeleri

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın temel öğelerini beceriler, kavramlar, değerler ve tutumlar oluşturur.



Şekil II.2. 2005 Coğrafya Öğretim Programının Temel Öğeleri

a) Beceriler: Beceri, öğrencilerde öğretim süreci boyunca kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetlerdir. Günümüz eğitim ve öğretim anlayışında bilgiyi olduğu gibi almak yerine, bilgiyi bulma, kullanma ve bilgiyi yapılandırma ön plana çıkmıştır. Program geliştirme ile ilgili tüm yaklaşımlar bu merkezde

şekillenmiş, dolayısıyla da eğitim ve öğretim sürecinde beceri kazandırmaya yönelik hedefler de yer almıştır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda diğer programlarda da verilen ortak becerilerin yanında coğrafyaya ait temel **coğrafî becerile**rin kazandırılması da esas amaçlardan biridir. Coğrafî beceriler; öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilecekleri niteliktedir. Bu beceriler harita, gözlem, arazi çalışma, coğrafî sorgulama, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanmadır. Coğrafya konularının hemen hemen hepsinde farklı düzeylerde kullanılabilen bu beceriler, öğrenme alanlarında kazanımların içeriğinin gerektirdiği şekilde, kazanımlara entegre edilerek verilmiştir. Bu şekli ile öğretim sürecinde kazanımın gerektirdiği beceriler kazanımla birlikte verilmelidir (MEB, 2005).

Coğrafya dersi için beceriler temel öğelerdendir. Programda beceriler basamaklandırılarak verilmiştir. Bu basamaklar her sınıfta konularla ilişkilendirilerek verilmelidir.

1- Harita Becerileri: Harita becerileri şunları içerir:

- Harita üzerinde konum belirleme
- Harita üzerine bilgi aktarma
- Amacına uygun harita seçme
- Haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma
- Mekânsal dağılışı algılama
- Haritayı doğru şekilde yorumlama
- Taslak haritalar oluşturma

Küre ve atlas kullanma becerisi de coğrafî beceriler içerisinde yer alır. Küre ve atlas kullanma becerisi, temelde ilköğretim programlarında kazandırılan coğrafî beceridir. Coğrafya Ders Öğreti Programı becerileri içerisinde bu beceri harita becerisi altında ele alınmıştır.

2- Gözlem Becerisi: Gözlem becerisi şunları içerir:

- Olay ve olgulara dikkat etme
- Olay ve olguları algılama
- Olay ve olguları tanımlama
- Olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama
- Olay ve gözlemlediklerinin nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme
- Olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme, benzer ve farklı yönlerini ortaya koyma
- Gözlediklerini kaydetme ve aktarma
- Gözlediklerini daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme
- Gözlediklerini araştırmalarında veya gelecekle ilgili planlamalar yapmak için kullanabilme
- Benzer olaylarla ilişkilendirme ve tekrar aynı olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine yönelik davranış geliştirme

3- Arazi Çalışma Becerisi

Arazi çalışmaları sınıf dışında yapılan coğrafî çalışmaları kapsamaktadır. Coğrafyada arazi çalışmaları bilimsel laboratuar çalışmaları niteliğindedir. Bu nedenle arazi çalışmaları öneri değil, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın bir parçasıdır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda arazi çalışmaları, öğretmenlerin kolaylıkla uygulayabilecekleri ve yakın çevresinden faydalanabileceği doğa ve insana ait unsurları içerecek özellikte tasarlanmıştır.

Arazi çalışmalarında şu hususlar önemlidir:

- ✓ Arazi çalışmaları sınıf içi etkinliklerle uyumlu ve destekleyici şekilde organize edilmelidir.
- ✓ Arazi çalışmalarının amacı ve programı önceden belirlenmelidir.

- ✓ Arazi çalışmaları kısa veya uzun süreli olarak düzenlenebilir. Ayrıca yıl boyu devam edecek şekilde öğrencilerin kendi kendilerine arazi çalışması yapmaları özendirilmelidir.
- ✓ Araştırmanın sonuçları raporlaştırılmalıdır.
- ✓ Araştırma, okul yönetimi ve bulunduğu yerleşimdeki ilgililerle paylaşılmalıdır.
- ✓ Arazi çalışması süreci boyunca öğrenci performansı uygun ölçme teknikleriyle değerlendirilmelidir.

Arazi çalışma becerisi şunları içerir:

a) Çalışmanın amaçlarını belirleme
b) Araştırma için plan tasarlama (araştırma öncesi gerekli kaynak, malzeme toplama, takvimlendirme, arazide gerekli olan materyali hazırlama)
c) Gerekli araç-gereç ve teknolojiyi kullanma
ç) Arazide veri toplama ve kaydetme
d) Verileri analiz etme
e) Sonuçlar çıkarma
f) Öneriler geliştirme
g) Rapor yazma

4- **Coğrafi Sorgulama Becerisi:** Coğrafî sorgulama becerisi şu aşamaları süreçleri içerir:

- Konu veya problemin farkına varma
- Konu veya problemi tanımlama ve açıklama
- Konu veya problemi analiz etme ve yorumlama
- Gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme
- Kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapma ve yargılara varma

Coğrafî sorgulama açısından temel sorular ve yöntem belirleme önem taşır. Lambert ve Balderstone'dan (2000) yararlanarak coğrafî sorgulama yöntem ve soruları için Tablo 2 oluşturulmuştur (MEB, 2005).

Gerçek Sorgulama (daha çok objektif veriler)	**Anahtar Sorular ve Yöntem**	**Değerlere Dayalı Sorgulama** (daha çok sübjektif veriler)
▪ İnsan ve yaşadığı çevreyle karşılıklı etkileşiminden kaynaklanan konu veya problemlere dayalı soruların farkına varma başarısı	**GÖZLEM VE ANLAMA** Ne?	▪ Konu ve problemlerle ilgili farklı tutum ve değerleri olan kişi ve toplumun farkına varma başarısı
▪ Konu veya problemlerle ilgili soruları sınırlandırır ve tanımlar	**AÇIKLAMA VE TANIMLAMA** Ne? ve Nerede?	▪ Farklı kişilerden ve gruplardan veya içeriklerden elde ettiği değerleri listeler. ▪ Kişiler/ grupların faaliyetleri ve durumları üzerine veri toplar. ▪ Kategoriler içinde değerleri sınıflandırır. ▪ Her bir kategori ile ilgili muhtemel faaliyetleri değerlendirir.
▪ Veri organizasyonu ve analizi ▪ Cevap ve açıklamalarını desteklemek için bunları kullanma ▪ Hipotezleri kabul etme, reddetme veya değiştirmeyi deneme ▪ Daha fazla veri ve kanıta ihtiyaç olup olmadığına karar verme ▪	**ANALİZ VE YORUMLAMA** Nasıl ve Neden?	▪ Kanıtların değerlerle ne kadar doğrulandığını deneme. ▪ Taraftar, önyargı, ilgisiz veriyi tanıma.
▪ Sorgulamanın sebeplerini değerlendirme ▪ Tahminler yapma, genellemelere varma, mümkünse uygun teoriler oluşturma ▪ Alternatif faaliyet yönleri önerme ve muhtemel sonuçları tahmin etme	**TAHMİN VE DEĞERLENDİRME** Ne olabilir? Ne olacak? Etkileri nelerdir?	▪ Önemli değerlerin durumunu sınıflandırmayı deneme ▪ Farklı kararları fark etme ve bunların gelecekteki alternatif durumlarını tahmin etme ▪ Kişilerin ve grupların faaliyet ve etkilerini, sonuçlarını sınıflandırma
▪ Gerçeğe dayalı geçmiş ve değerlerle ilgili muhtemel kararların farkına varma ▪ Muhtemel çevresel ve mekânsal sonuçları tanımlama	**KARAR VERME** Karar ne? Etkileri ne?	▪ Değerlerin analizi ve gerçeklere dayalı geçmişle ilgili verilen muhtemel kararları fark etme ▪ Muhtemel tepkiler ve başkalarının bakış açılarının buradaki sorumluluklarını tanımlama

KİŞİSEL DEĞERLENDİRME **VE** **YARGI** Ne düşünmeliyim? Neden? ▪ Birey için hangi değerlerin önemli olduğunu belirleme ve hangi durumun bu konuyu desteklediğine karar verme ▪ Kararı belirlemenin ve sorumluluğun farklı yönlerini kişisel olarak kabul etme ▪ Etkisini bilme ▪ Nasıl savunulacağının ve nasıl onaylanacağının farkına varma
KİŞİSEL SORUMLULUK Bir sonraki ne? Ben ne yapabilirim? Bu sorgulamanın sonucunda nelerin olup olmadığına karar verme; ▪ Bireysel veya grup olarak sorumluluk alma ▪ Yetkili konumundakilere konuyla ilgili önceliği belirlemeye yardım etme ▪ Gelecekteki konuları etkileyecek yaşam tarzları açısından değişim için sorumluluk alma ▪ Acele hareket etmeme, başkasının hislerini kontrol için sorgulama unsurlarını takip etme

Tablo II.17. Coğrafî Sorgulama Yolları İçin Bir Şema (MEB, 2005)

5- Tablo, Grafik, Diyagram Hazırlama ve Bunları Yorumlama Becerisi:

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama becerisi şunları içerir:

- Uygun veri seçimi ve sınıflandırılması
- Verilere uygun tablo, grafik ve diyagram oluşturma
- Konuyla ilgili fotoğraflar kullanma ve ilişkilendirme
- Kesitler oluşturma (bitki ve jeoloji kesitler gibi)
- Tablo, grafik ve diyagramları uygun yerlerde kullanma
- Tablo, grafik ve diyagramları yorumlama
- Tablo, grafik ve diyagramları karşılaştırarak sentezleme

6- Zamanı Algılama Becerisi: Doğa ve insana ait süreçler zamanla bir sistem ve doku oluşturur. Bu anlamda doğa ve insana ait süreçler açısından farklı zaman algıları vardır. Coğrafya dersi Öğretim Programı'nda bu beceriyle öğrencilere:

- Jeolojik süreçlere ait zaman algısı,
- Yıllık, mevsimlik ve günlük süreçlerle ilgili zaman algısı,
- Tarihî süreçler ile ilgili zaman algısı,
- Ekolojik döngüler ile ilgili zaman algısı kazandırılır.

7- Kanıt Kullanma Becerisi: Coğrafî olay ve olgularla ilgili doğa ve insan süreçlerine ait kanıtlar birincil, ikincil veya doğrudan araziden elde edilebilir niteliktedir. Coğrafyada kanıt kullanma şunları içerir:

- Jeolojik süreçlere ait fosil, taş veya tektonik vb. bir doğa unsurunu kanıt olarak kullanma
- İklim süreçlerine ait kanıt kullanma
- Tarihî, sosyal, ekonomik ve politik olay ve olgulara ait kanıt kullanma

8- Değişim Ve Sürekliliği Algılama Becerisi: Değişim ve sürekliliği algılama becerisi şu süreçleri içerir:

- Benzerlik ve farklılıkları bulma,
- Zamanla oluşan değişim ve sürekliliği algılama,
- Mekândaki değişim ve sürekliliği algılama,
- Coğrafî süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulama.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı yukarıda belirtilen kendine özgü sekiz becerinin yanında, bütün öğretim programlarındaki şu ortak becerileri de kazandırmayı amaçlamaktadır.

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. İletişim ve empati becerisi
4. Problem çözme becerisi
5. Karar verme becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
8. Girişimcilik

b) Kavramlar: Öğretim programlarının temel öğelerinden birini de kavramlar oluşturur. Kavramlar bilim dallarının yapısını ve içeriğini yansıtırlar ve aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Her bilim dalının yapısal kavramları vardır.

Coğrafya açısından anahtar olan sorular ve kavramlar vardır. Tablo 3'te coğrafyanın anahtar soruları verilerek coğrafya için temel olan kavramlarla ilişkisi kurulmuştur. Tabloda verilen sorular her konuya uyarlanabilir. Bu sorular üzerinde seviyelere göre uygun içeriklerle desteklenerek çalışılabilir.

Anahtar Soru	**Anahtar Kavram**
Soru 1: Bu yer nerededir? Soru 2: Bu yerin görünümü neye benzemektedir?	Bu iki soru konum ve saha/alan kavramlarının gelişimine yardımcı olur. Bu sorular aynı zamanda mekânsal dokunun anlaşılmasında çok önemli yeri olan dağılışın ortaya konulmasını mümkün kılar. Ayrıca çocukların bir yerin dağ, ova vb. şekillerden hangisine benzediği konusunda algılarını geliştirir.
Soru 3: Bu yer niçin böyledir?	Sahanın yapısı ve sahada etkili olan süreçlerin anlaşılmasında yardımcı olur.
Soru 4: Neden bu şekli almıştır?	İlişkili olan konumların tanımlanmasında ve sahaya ait özelliklerin oluşumunun bilinmesine yardımcı olur.
Soru 5: Bu yer diğer yerlerle nasıl bir bağlantı içindedir?	Bu soru sistemlerde, süreçlerde, dokularda meydana gelen değişikliklerin tanımlanmasına yardımcı olur. Ayrıca, tartışılabilecek farklı konuların ortaya çıkmasını da sağlar.
Soru 6: Bu yer nasıl değişmektedir?	Alan/saha kavramının gelişimini sağlar. Değerler ve yaklaşımlar üzerinde düşünme yeteneğinin gelişimine yardımcı olur. Karşılaştırma yoluyla, yer ve konum kavramlarının gelişimini, dolayısıyla bölge kavramının gelişimini de sağlar.
Soru 7: Bu yerde yaşamak (bulunmak) nasıldır?	Bir yerle başka bir yer arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya koyar. Aynı zamanda benzerlik ve farklılık kavramlarının da gelişimine yardımcı olur.

Tablo II.18. Coğrafya'da anahtar sorular ve kavramlar (MEB 2005)

Öğrenme sürecinde kavram analizleri ve kavram haritaları, anlamayı kolaylaştırmaktadır. Hazırlanan bu programda temel coğrafî kavramların bazıları örnek verilmiş ve kavram analizleri yapılmıştır. Bunlar coğrafyanın içeriğini veren kavramlardır. Programda kavram haritalarına örnekler verilmiştir. Program uygulamalarında her öğrenme alanına yönelik kavram haritaları hazırlanabilir. Öğretmenler öğrenme alanlarına ait içerikleri zihinlerinde netleştirmek için, öğrenme alanları ile ilgili kavram haritaları oluşturabilirler. Öğrencilerden de kazanımlara ulaşmada gerekli olabilecek kavramlarla ilgili haritalar oluşturmaları istenebilir.

c) Değerler ve Tutumlar: Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın diğer önemli unsurunu da tutumlar ve değerler oluşturmaktadır. Program beceri ve kavram öğretimiyle birlikte aşağıdaki değerleri de kazandırmayı önemsemektedir:

- ✓ Dayanışma
- ✓ Hoşgörü
- ✓ Bilimsellik
- ✓ Sevgi
- ✓ Saygı
- ✓ Duyarlılık
- ✓ Vatanseverlik
- ✓ Barış
- ✓ Estetik
- ✓ Sorumluluk

Bu değerler öncelikle coğrafyanın konusunu oluşturan mekân ve mekâna ait özelliklerin korunması, yaşatılması ve geliştirilmesine hizmet edecek; vatanını sevme, koruma gibi vatan bilincini oluşturan duyguları destekleyecektir. Coğrafya öğretiminin genel amaçları içinde de vurgulandığı gibi öğrencilerin toplumsal gelişimi ve vatandaşlık sorumlulukları Coğrafya Dersi Öğreti Programında desteklenmiş, programın tüm ögeleri ile birlikte değer öğretimi de pekiştirilmiştir. Bu anlamda coğrafî bilinç olarak doğa ve insana ait tutumlar da programın geliştireceği kazanımlardır.

II.4. ilgili Araştırmalar

Yapılan literatür incelemelerinde gerek coğrafya öğretimiyle ve gerekse yapılandırmacılık kuramıyla ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Özellikle son yıllarda "coğrafya öğretiminde yapılandırmacılık" konusuyla ilgili kitap ve makalelerin sayısının arttığı da gözlenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarının hem ilk hem de ortaöğretimde uygulamasıyla deneysel çalışmalar da çoğalmıştır. Bu bölümde hem yapılandırmacı kuramla ilgili çalışmalar anlatılmış hem de coğrafya öğretiminin bu kuramla olan bağlantısını konu eden araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

II.4.1. Yapılandırmacılık Kuramı İle İlgili Araştırmalar

Bruner'in 1960 yılında yazdığı "Process of Education (Eğitim Süreci)" adlı kitabı kitabında, Amerikan eğitim sistemindeki sorunların yeni geliştirdiği yaklaşımla nasıl çözülebileceğini anlatmıştır. 19 dile çevrilen kitapta yapılandırmacı kuramın temeli olan ilkelerden bahsedilmektedir (çev. Öztürk; 2009).

Ülgen (2003) tarafından çevrilen "Piaget İlkeleri" adlı kitapta C. M. Charles, Piaget tarafından ortaya konulan bilişsel süreçlerin çocuklarda nasıl işlediğini anlatmaktadır. Kitapta, çocuğun eğitiminden sorumlu olan aileler ve öğretmenlerin bu bulgulara dayanarak evde ve okulda onlara ihtiyaçları olan eğitim için gerekli ortamı nasıl düzenleyebileceği anlatılmaktadır.

Fosnot'un (2007) editörlüğünde derlenen "Constructivism. Theory, Perspectives And Practice" adlı kitap çeşitli yönleriyle yapılandırmacılık kuramını incelemektedir. Kitabın birinci bölümünde yapılandırmacılığın teorik olarak kökenine inilmekte, ikinci bölümünde fen, matematik, dil, sanat gibi farklı disiplinlerde kuramın nasıl uygulanabileceği tartışılmakta, son bölümünde ise konuyla ilgili örnek uygulamalar anlatılmaktadır.

Güneş (2007); "Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi" adlı eserinde yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin zihinsel becerilerini nasıl geliştirdiğini, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumla ve zihinde yapılandırma işlemlerini hangi tür etkinliklerle gerçekleştirebileceğini incelemiştir. Buradan hareketle kitapta yapılandırmacı yaklaşıma uygun sınıf yönetimi uygulamalarına yer verilmiştir.

Aydın (2007); "Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık" isimli kitabında felsefi kökeni eskiye dayandırılmaya çalışılsa da, Batı'da bilim imgesindeki dönüşüme bağlı olarak 1960'lı yıllardan itibaren ağırlığını hissettiren, Türkiye'de ise ancak 1990'lı yıllardan sonra tartışılmaya başlayan ve 2005 yılından itibaren eğitim sistemimize damgasını vuran yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecine getirdiği yeni perspektifiyle felsefi açıdan değerlendirmiştir. Kitaptaki çözümlemelerde, ne geleneksel paradigmaların ne de yapılandırmacı yaklaşımın tek başına yeterli bulunmadığı ve bütünüyle uygulanabilir olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretimin bütünüyle öğretmen odaklı olması nasıl sorun yaratıyorsa tamamen öğrenci merkezli olmasının da sorun yaratacağı vurgulanmış ve yeni bir senteze gidilmesi gerektiği savunulmuştur.

Özden (2005); "Öğrenme ve Öğretme" isimli çalışmasında insanların genetik yapıları ve çevresel etkiler sonucu sahip oldukları farklı düşünme tarzına bağlı olarak her insanın öğrenme ihtiyacının da farklı olabileceği konusundaki görüşlerini aktarmış, bu bağlamda klasik öğrenme kuramlarının yanı sıra "öğrenmeyi öğrenme", "yapılandırmacılık" gibi farklı yaklaşımları da ele almıştır.

Yurdakul (2007); "Eğitimde Yeni Yönelimler" adlı kitabın "Yapılandırmacılık" adlı bölümde, bu kuramın öğrenmeye ilişkin var olan anlamları nasıl geliştirdiğine, eğitimde en çok kullanılan yapılandırmacı öğretimsel uygulamalara ve eğitim programı tasarılarına değinmiştir.

Gültekin, Karadağ ve Yılmaz'ın (2007); "Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları" konulu çalışmalarında önce davranışçılıktan yapılandırmacılığa öğrenme kuramlarının öğrenme ve öğretmeye dair bakış açılarına

değinilmiş; daha sonra, yapılandırmacılığın öğretim uygulamalarına yansıması olarak işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri üzerinde durularak bunların ortak ve ayırt edici yönleri açıklanmıştır.

Altun ve Büyükduman (2007); "Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, Bir Örnek Olay İncelemesi" adlı makalelerinde araştırma bulgularına dayalı olarak, yapılandırmacı öğretim ortamının, öğrencilerin birlikte çalışma ve yeni bilgiler üretme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu ve derse karşı dikkat ve ilgiyi arttırdığı sonucuna varmışlardır. Uygulamaya katılan öğrencilerin %29,4'ü grup içinde çalışmanın düşüncelerini geliştirdiği yönünde olumlu görüş bildirirken, %52,9'u olumsuz eleştirileri olarak çalışmanın çok zaman aldığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu yapılandırmacı yaklaşımla öğrendikleri konuların, ölçme ve değerlendirmesinin geleneksel kağıt kalem sınavıyla yapılmasının büyük bir çelişki olduğunu vurgulamışlardır.

Karadağ (2007); "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri" isimli çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme konusundaki yeterliliklerini belirlemek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Gürol (2005); "Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi" konulu araştırmasında özellikle yüksek öğretimde oluşturmacı yaklaşımın uzmanlaşmada nasıl kullanıldığı örneklerle sorgulanmış, buradan üniversite öğretiminde teorik, pratik ve ön düzenleyici bilgilerin bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ancak ÜDS, KPDS gibi geleneksel ölçme araçlarının, öğrencileri ezberleme gibi yüzeysel öğrenme stratejilerine yönelttiği ve yapılandırmacı öğrenme sürecinin benimsenmesini zorlaştırdığı ifade edilmiştir.

Tezci ve Gürol (2005); "Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık" adlı makalesinde Oluşturmacı tasarımın bireyin yaratıcı olarak gelişmesine nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Sonuç olarak oluşturmacılığın esnek yapıda olmasının

öğretmenlerin tasarım işini zorlaştırdığı ancak öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğrencinin yeteneklerini geliştirme açısından fırsatlar sunduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca oluşturmacı öğretim sayesinde klasik okullara yöneltilen "yetenekleri körelttiği" yönündeki eleştirilerin de ortadan kalkacağı vurgulanmıştır.

II.4.2. Coğrafya Öğretimi İle İlgili Araştırmalar:

Yurtdışında coğrafya öğretimi üzerine yazılmış önemli eserlerden biri de Lambert ve Balderstone'a (2000) aittir. Bu kitapta coğrafya öğretmenlerine, dersleri düzenleyecek pratik becerilerin verilmesinin yanı sıra etkili ders planlarının nasıl yapılacağı da anlatılmaktadır. Ayrıca öğretim stratejileri, öğrenme stilleri, öğrenci merkezli öğretim teknikleri, bireysel yada grup çalışmaları gibi birçok konu etraflıca ele alınmaktadır.

Türkiye'de Coğrafya eğitimi ve öğretimi üzerine yazılan en kapsamlı çalışma olarak gösterilecek ilk eser Doğanay'ın (1993), "Coğrafyada Metodoloji"sidir. Bu kitap yıllarca coğrafya öğretimi üzerinde araştırma yapanların elinden düşüremediği bir başucu kitabı olmuştur. Coğrafya öğretiminin önemi üzerinde durulan eserde coğrafyanın konusu ve kapsamı, amaçları, ilkeleri anlatılmakta ve coğrafya öğretim yöntemleri sıralanmaktadır. Yine Doğanay'ın 2002 yılında yazdığı "Coğrafya Öğretim Yöntemleri" adlı kitabında ise coğrafya derslerinde kullanılbilecek öğretim yöntemleri daha ayrıntılı olarak ele alınmış ve bu konuda yaşanan sorunlara çözüm önerileri sıralanmıştır.

Coğrafya araştırmalarında vazgeçilemeyen başvuru kitaplarını yazan bir diğer isim de Özey'dir. Özey'in (1996); "Osmanlı Ortaöğretiminde Coğrafya" ve "Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya" adlı makaleleri coğrafya öğretiminin tarihsel gelişimini yansıtması bakımından önemlidir. Ayrıca 1998'de yazdığı "Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi" adlı kitabı yüksek öğretimde coğrafya eğitimi konusunda ayrıntılı bilgiler vermekte ve bu alandaki önemli bir kaynak açığını kapatmaktadır.

Güngördü (2001); "Liselerde Coğrafya Dersi :Öğretimi" adlı kitabında Coğrafyanın konusu ve bölümlerini tanıtmakta, konuların hedeflerini aktardıktan sonra öğrenme ve öğretme etkinlikleri hakkında bilgi vermektedir. 2002 yılında kaleme aldığı "Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar" konulu çalışmasında da coğrafya öğretiminin amaçlarını, ilkelerini ve yöntemlerini aktarmakta, derslerde kullanılabilecek araç-gereçler hakkında bilgi vermekte, coğrafya öğretiminin sorunları üzerinde durmaktadır.

Türk Coğrafya Kurumunun 2002 yılında düzenlemiş olduğu Coğrafya Kurultayı'nın ardından derlenen bildiriler kitabı da coğrafya alanında çalışma yapanların mutlaka başvurduğu kaynak bir eserdir. Kitapta başta coğrafyanın konusu kapsamı olmak üzere, öğretim programları, ders kitapları, araç-gereçler, metotlar ve coğrafya öğretimi ile ilgili problemler gibi pek çok konuda hazırlanmış sunuların özetleri yer almaktadır.

Coğrafya öğretimi ile ilgili literatür açığını kapatmaya yönelik çalışmaların başında ise Marmara Coğrafya Dergisi gelmektedir. 1996-1997 yılında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından çıkarılmaya başlanan dergide coğrafya öğretimi ve yeni metotlar ile ilgili pek çok makale yer almaktadır. Bunlardan coğrafya öğretimi ve yapılandırmacılıkla ilgili olanlardan bazıları şunlardır:

Üçışık ve Sekin 'in (2001a) "Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım" adlı makalesine göre; ülkemizde lise coğrafya öğretimine yönelik resmi ve yazılı ilk amaçlar listesi 1983 yılında Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanıp, yürürlüğe konulmuştur. On üç maddelik bu amaçların sekiz maddesi geçen yüzyıldan kalmadır. Söz konusu amaçlar 21. yüzyıla yönelik bir gençliğin yetiştirilmesi için yetersizdir. Bu noktada araştırmacılar çağdaş dünya devletlerinin öğretim programlan ve amaçlarının incelenmesini ve bunlarla uyumlu yeni program ve amaçların hazırlanmasını önermektedirler.

Yine Üçışık ve Sekin ‘in (2001b) “Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının İncelenmesi” adlı çalışmasına göre; ülkemizde lise coğrafya dersi müfredatı 1950 yılından bu yana köklü bir değişikliğe uğramamıştır. Makalede coğrafya bilimindeki bütün ilerlemelere, yapılan akademik çalışmalara rağmen ders kitaplarında içerik olarak fazla bir yeniliğin olmadığı savunulmakta, bu durumun hem öğrencilerin derse olan ilgisinin azalmasına, hem de ülkemizin çağdaşlarından ders müfredatı olarak geri kalmasına sebep olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla lise coğrafya dersi müfredatında içinde bulunduğumuz yüzyıla uygun şekilde ileri ülkelerin programları doğrultusunda değişiklik yapılmalıdır. Bunu yaparken Avrupa Birliği ülkelerinin programlarını titizlikle inceleyerek gerekirse örnek alınmalıdır.

Cemalettin ŞAHİN’in (2001) “Orta Öğretim Coğrafya Müfredat Programı Hakkında Bir Araştırma” adlı makalesinde ortaöğretim coğrafya müfredat programında önemli sorunların mevcut olduğu dile getirilmiş, bu sorunların özellikle, derslere ayrılan süre ve derslerin sınıflara göre dağılımı konularında yoğunlaştığı vurgulanmıştır.

Sekin ve Ünlü’nün (2002) “Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları**”** adlı çalışmasında coğrafya dersinin sorunları olarak: dersin amaçları, ders programları ders kitapları, ezberci öğretim gösterilmektedir. Hatta ezberci öğretimin temelinde yatan sebeplerin coğrafya dersinin amaçlarının iyi algılanmaması, öğretim programlarının ve ders kitaplarının yetersiz oluşu, dersin sınıf içindeki işleniş şekli olduğu vurgulanmıştır. Ezbersiz öğretim için amaçların, programların, kitapların yenilenmesi, derslerin drama, münazara, diyalog, soru-cevap ve uygulamalı olarak işlenmesi gereklidir.

Üçışık ve Demirci’ nin (2002) “21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi Ve Temel Unsurları” adlı çalışmasına göre; coğrafya; sahası, konuları, ürettiği bilgi ve kullandığı araç-gereç ve tekniklerle günümüzde tüm insanların, karşılaşılan problemlerin çözümünde başvurdukları en önemli bilim dallarından birisidir. Dolayısıyla Coğrafya biliminden en üst düzeyde istifade edilebilmesi onun anlam, içerik, araç-gereç ve metot olarak çağdaş düzeyde doğru kavranması ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle diğerlerinde olduğu gibi coğrafya biliminde de dünyadaki

son gelişmeler, kullanılan en son araç-gereç ve metotlar iyi takip edilmelidir. Özellikle Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) günümüz coğrafya biliminin olmazsa olmaz bileşenlerinden birisi olmuştur. Uzaktan algılama ve CBS günümüzdeki çağdaş coğrafya biliminin bilgisayar ve teknoloji ile bütünleşmesinin en güzel örneğini sunmaktadır. Bilgisayar çeşitli verileri elde etme ve analiz yapmada kullandığımız bir araç olmanın yanında, çağımızın en yaygın bilgi deposu ve paylaşım aracı olan internette de imkan tanıması açısından önemlidir.

Balcı (2002) "Coğrafya Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme Üzerine Bir Örnek Çalışma" adlı makalesinde; Coğrafya eğitimi alan öğrencilerin başarısı ile ilgili doğru bir değerlendirme yapmanın oldukça zor olduğunu bunun için coğrafya öğretmeninin, yeterli veriyi çeşitli ölçme teknikleri kullanarak elde etmesi ve kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Bunu yaparken öğretmen; klasik, açık uçlu, kompozisyon, kısa cevaplı, tamamlamalı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli soru türlerinin sadece birini ya da tamamını hedefleri doğrultusunda kullanmalıdır. Bu soru türlerinin her birinin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu bilerek, ihtiyaçları karşılayacak nitelikte sorular hazırlamaya özen göstermeli ve buna göre tedbirler almalıdır.

AKINOĞLU 'nun (2004) "Yapılandırmacı Öğrenme Ve Coğrafya Öğretimi" adlı çalışmasında eğitim dünyasında, öğrenme ve öğretme ile ilgili paradigmada köklü, derin ve hızlı bir değişikliğin yaşandığı, bu değişimin, coğrafya dersi öğretim programlarına da yansıdığı ve MEB'nın 2005 yılında Coğrafya dersi öğretim programını değiştirdiği üzerinde durulmaktadır. Değişimde, öğretmen merkezli klasik yaklaşımın yerini ''öğrenci merkezli'' yaklaşımın aldığı ve yeni coğrafya programında, öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, yine kendisinin yapılandırmasını hedeflediği açıklanmıştır. Ayrıca coğrafya dersi öğretim programının temel felsefesinde öğrencilerin birer bilim adamı gibi araştırmalar, deneyler, projeler yaparak, bilgilerini oluşturmaları beklenmektedir. Yapılandırma eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Böylece öğrenenlerin

problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi umulmaktadır. Makalede yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili olması için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen yetiştiren programlarda, yeni eğitim programlarının yapısı tanıtılmalı, programın gerektirdiği niteliklere uygun coğrafya öğretmenleri yetiştirilmelidir.
- Yenilenen programların yapısı, uygulayıcı öğretmenlerle birlikte ilgili okul yöneticilerine ve öğrenci velilerine de açıklanmalıdır.
- Uygulayıcı öğretmenler, coğrafya dersi öğretim programlarını iyi anlamalıdırlar. Bunun için niteliği yüksek hizmet içi eğitim uygulamaları düzenlenmelidir.
- Okul ve sınıf ortamları yeni coğrafya dersi öğretim programlarına göre düzenlenmelidir.

Akınoğlu (2005); "Coğrafya Eğitiminin Etkililiği Ve Sorunları" adlı makalesinde ise Coğrafya öğretiminde yaşanan sorunları, öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, okuldan kaynaklanan sorunlar olarak sınıflandırmıştır. Bu sorunların ayrıntısına inildiğinde; coğrafya öğretenlerin coğrafya'yı yer adlarını ezberleyen bilim olarak gören bir zihniyetin varlığı, coğrafya laboratuarının olmaması ve pratik yapma imkânlarının çok kısıtlı olması, var olan imkânların da öğreticilerdeki yanlış uygulamalardan dolayı hayata geçirilememesi, görsel materyal eksikliği, coğrafya dersinin gereğinden fazla konu kapsaması, coğrafya eğitiminin öneminin öğrencilere yeterince aktarılmaması, öğrencilerin de coğrafyayı ansiklopedik bilgi için öğrenmeye çalışması, orta öğretimde okutulan coğrafya derslerinin az olması ve buna bağlı olarak ÖSS sınavında dersle ilgili az soru çıkması, coğrafyanın ders olarak pek dikkate alınmaması, öğrencilerin temelden bazı bilgileri almamış olması, bilgilerin günlük hayata tam olarak aktarılamaması, sınav kaygısı ve buna odaklı bir öğretim ve öğrenim sürecinin oluşması, öğrenciye aşırı bilgi yüklenmesi yapılması, öğrencinin aldığı veya öğrendiği bilgiyi günlük hayatta kullanmasının yetersizliği, coğrafya eğitiminin dağ, nehir, ova, başkent isimleri ezberlemenin ötesine gitmemesi veya öğrencinin böyle algılamak istemesi, olarak sıralamaktadır.

Ünlü ve Karasu'nun 2006 yılında yaptıkları "Coğrafya Öğretiminde Oluşturmacı Öğretim Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi" adlı çalışmalarında şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Coğrafya öğretiminde oluşturmacı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında, oluşturmacı öğretim yöntemi lehine akademik başarı konusunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Analizin ön test bölümünde, geleneksek öğretim yöntemi ile eğitim alan kontrol grubu daha başarılı iken, oluşturmacı öğretim yöntemi ile eğitim gören deney grubunun, son test sonrası daha başarılı olduğu saptanmıştır.

2. Oluşturmacı öğretim yöntemi öğrencilerin motivasyonlarını daha da arttırmakta ve daha aktif olan öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluşturarak daha başarılı olmaktadır.

3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinde(ön test sonuçlarına göre) yaş faktörü etkilidir.

4. Öğrencilerin coğrafya öğrenebilme konusundaki özgüvenleri ile başarı üzerinde anlamlı bir ilişki vardır.

5. Cinsiyet faktörü ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

6. Öğrencilerin coğrafya dersinde yer alan konuların yararlılığına inanıp inanmamaları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

7. Coğrafya öğretmenlerinin tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

8. Öğrencilerin başarıları, deney(oluşturmacı öğretim yöntemi) ve kontrol (geleneksel öğretim yöntemi) grubunda aldıkları eğitime, bağlı olup, oluşturmacı öğretim yöntemi ile eğitim alan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Alkış (2007); "Coğrafya Eğitiminde Yükselen Paradigma: Sürdürülebilir Bir Dünya" adlı makalesinde eğitimin tek başına daha sürdürülebilir bir gelecek yaratmada yeterli olmasa da, daha sürdürülebilir bir dünyaya ulaşmada temel bir zorunluluk olduğunu vurgulamakta ve ülkemizde 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda da sürdürülebilir kalkınma konusuna büyük bir önem verildiğini aktarmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma konusunun yeni öğretim programının amaçlarında vurgulandığını ve konuyla doğrudan ilgili olan birçok amaca yer verildiğini ifade

eden Alkış bu nedenle, coğrafya öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konularda donanımlı olmalarını son derece önemli bulmaktadır.

Bekmezci ve Ünlü (2007); "Coğrafya Öğretiminde Grupla Çalışma Metodunun Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı makalelerinde; grup çalışmasının, öğrencilerin coğrafya derslerindeki akademik başarılarını arttırmada diğer anlatım metotlarına göre anlamlı bir faklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada cinsiyet faktörünün coğrafya başarısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Araştırma grup çalışmasının öğrencilerin sosyal hayata hazırlanmasında son derece önemli olduğu ve bu çalışmanın ilk ve ortaöğretimin her kademesinde ve her derste uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Eğitim sorunları içerisinde öğretme- öğrenme sorunları öncelikli olarak ele alınmalı ve bu konulara çözüm önerileri getirilmelidir. Coğrafya öğretimi konusunda yazılan kitap ve makalelerin sayısının arttırılması ve bu kaynakların öğretmenler tarafından kolaylıkla elde edilmesi sağlanmalıdır.
2. Öğretim metotlarının derslere ve konulara göre kullanımı belirlenmeli. Konularla ilgili örnek etkinliklere yer veren kaynaklar hazırlanmalıdır.
3. Öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemeli, öğretim metotlarındaki yenilikler açıklanmalıdır.
4. Coğrafya 'en'ler bilgisi, kuru bilgiler yığını, ezberlenecek ansiklopedik bilgiler yığını değildir. Coğrafya sentez ve yorumu gerektiren bir bilimdir. Bu açıdan coğrafya konularını öğrencilere ezberletmek yerine coğrafya öğretiminde doğru metotlar kullanılarak bu problemin önüne geçilebilir.
5. Coğrafya dersleri görsel materyallerle desteklenerek daha sevimli hale getirilmelidir.
6. Grupla çalışma metodunda öğrencilerin kaynak sıkıntısı çekmeyeceği, gerektiğinde internet ortamından bilgi sağlayabileceği bir kütüphane oluşturulmalıdır.
7. Okullarımızda grup çalışmalarında grup elamanlarının bir arada çalışabileceği 'grup çalışma sınıfları' oluşturulmalıdır.

8. Grup çalışmalarının daha iyi uygulanabilmesi için sınıf mevcutları 25 kişi olarak ayarlanmalıdır.
9. Öğrencilerin grup olarak katılabilecekleri bilgi yarışmaları düzenlenmelidir. Bu durum öğrencilerin birlikte hareket etme, takım ruhuna sahip olma, sosyalleşmeleri açısından önemlidir.
10. Günümüzde uluslar arası yarışmalarda, ekip olarak bu yarışmalara hazırlananlar daha başarılı olmaktadır. Ekiple çalışmanın öğrencilerde kazanılması adına okullarımızda mümkün olan her derste grup çalışmalarının uygulanması gerekir.

İNCEKARA'nın (2007) hazırladığı "Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Uluslar Arası Eğilimler Ve Türkiye Örneği" adlı çalışmada dünyada çok hızlı bir biçimde gerçekleşen siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmeler milli eğitim sistemlerinin bu gelişmeler ışığında tekrar ele alınmasını zorunlu kıldığını, yeryüzünde yaşanan hâkimiyet savaşları, uluslararsı güvenlik problemleri, enerji kaynaklarına hükmetme isteği, uluslararası ortaklıkların rolünün her geçen gün daha da arttığını, ülkelerin kaynaklarını daha iyi değerlendirme çabaları ve küreselleşme gibi faktörlerin coğrafya eğitimini bir adım daha öne çıkarttığını anlatmaktadır. Araştırmacı bu noktada ülkesinin kaynaklarını ve dünya ülkeleri arasındaki yerini çok iyi bilen, olayları yerel ve küresel ölçekte ele alarak dünüşebilen ve yine yerel ve küresel ölçekte harekete geçebilen dünya insanı yetiştirmenin coğrafya eğitiminin temel hedeflerinden biri haline geldiğini savunmaktadır. Araştırmacıya göre; coğrafya eğitiminde yaşanan gelişmeler ışığında Türkiye'de coğrafya eğitimine baktığımızda ise tarihinde sadece iki kez ve ikincisi ilkinden 61 yıl sonra toplanabilen coğrafya kongresi, 1998 yılında uygulamaya sokulabilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması reformu ve son olarak ancak 2005–2006 yılında gerçekleştirilebilen problem çözmeye yönelik, öğrenci merkezli program yaklaşımı Türkiye'nin diğer birçok konuda olduğu gibi coğrafya eğitimi konusunda da önemli ölçüde geri kaldığının açık birer göstergesidir. Bütün bunlara rağmen coğrafya eğitiminde son yıllarda yapılan müfredat değişiklikleri, öğretmen eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi, coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslarası çalışmaların sayı ve kalitesinin artması, CBS ve Uzaktan Algılama gibi teknolojilerin çeşitli eğitim kademelerindeki eğitim ve uygulamalarının yaygınlaşması, coğrafyacıların

disiplinler arası çeşitli projelerde yer alma çalışmaları gibi gelişmeler gelecek açısından oldukça ümit vericidir.

Geçit (2008a) "Liselerde Coğrafya Öğretim Amaçlarına Yönelik Tarihsel Bir Analiz" ve (2008b) "Cumhuriyet Dönemi Lise Coğrafya Öğretim Programları Üzerinde Bir Çalışma" adlı makalelerinde ülkemizde cumhuriyet dönemi boyunca uygulanan coğrafya öğretim programlarını ve bu programlarda yer alan amaçların tarihsel gelişimini incelemiştir.

Akengin'in (2008) "Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri" adlı çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin 2005 coğrafya programı hakkındaki düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca 2005 öncesi uygulanan coğrafya öğretim programı ile karşılaştırıldığında coğrafya derslerinin bir öğretim programına kavuştuğu da anlaşılmaktadır. Çünkü Buldan, Oban ve Bilgin (2003) tarafından yapılan bir çalışmada 2005 öncesi programla ilgili şu tespit dikkati çekmektedir: "Bugüne kadar uygulanan öğretim programlarında niçin coğrafya eğitimi yapıldığını, genel amaçlar, ünitelere göre dersin amacı ve bu amaçların hedef davranışları, konuların işlenişi, öğretim yöntemleri, öğretim araç gereçleri, ünitelere göre önerilen ders saatleri ve değerlendirme soruları düzenlenmemiştir. Bu eksikler nedeniyle coğrafya ders programları eğitim programı özelliği taşımamaktadır". Öğretmenlerin nitelikleri ile programa olumlu bakış arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Alanında tezli veya tezsiz yüksek lisans yapmış öğretmenler ise genel olarak programın kapsamının iyi, öğrenciyi araştırmaya yönelttiği, günlük hayatta kullanılacak beceriler kazandırmaya yönelik olduğu düşüncesindedir. Öğretmenler etkinliklerin bu programın hedeflediği becerilerin kazandırılmasında *en can alıcı noktayı* oluşturduğu düşüncesindedir. Ayrıca, etkinliklerin *kazanımları pekiştirdiği ve konuların anlaşılırlığını sağladığı*na vurgu yapılmaktadır. Ancak öğretmenler yeni programın uygulamasına yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları için programın uygulamasına yönelik olumsuzluklardan biri "öğretmenlerin uygulanmak istenen/uygulanan sitemi tam olarak bilmiyor olmaları olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre, 2005 Coğrafya Öğretim Programı göre "herkesin coğrafyacı olması gibi bir zorunluluk olmadığı

ama hangi meslek sahibi olursa olsun coğrafi bir bakışın olması gerektiği" düşüncesini bu program kazandırmaktadır. Yeni öğretim programına göre, öğrencinin rolü ve sorumluluğu değişmiştir. Ancak 2007-2008 öğretim yılında liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sisteme alışık olmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Öğretmen ve ders kitabının bilgiyi sunan konumda olmaktan çıktığının tespiti bu çalışmanın önemli sonuçlarından biridir.

Şirin'in (2008) "Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri" adlı çalışmasına göre; oluşturmacılık, eğitim alanında yenilikler ortaya koymaya çalışarak, bazı öğretmenlerin kuramsal temelleri olmaksızın yaptığı şeylere, sağlam kavramsal temeller sağlama çabasındadır. Şirin bu çalışmasında Oluşturmacılığın kavramsal temellerini aktarmaktadır.

Özşahin'in 2009 yılında yaptığı "Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi" adlı çalışmada; görselliğinin yanında eğitici ve eğlendirici bir özelliğe sahip olan karikatürlerin, Coğrafya eğitimi ve öğretimi açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Fakat Özşahin'e göre karikatürle eğitimin amacı, eğlendirmek ya da ezberletmek değil, düşündürerek öğretmek ve yaratıcılığı geliştirmek olmalıdır. Bunun yanında karikatürler görsel öğrenme malzemelerinin en önemli ve kullanılabilirlilik açısından en uygun olanlarıdır. 12. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan anket çalışması da karikatürlerin Coğrafya'da kullanılabilir olacağını öğrenci görüşleriyle desteklemiştir. Öğrencilerin % 75'ten daha fazlası derslerde karikatür ve diğer görsel malzemelerin kullanılmasından yanadır. Ayrıca öğrencilerin % 80'den fazlası da Coğrafya dersi öğretmenlerinin derslerde ilgili konuyla alakalı karikatür göstermesinin hem dersleri daha zevkli hale getireceğini, hem de Coğrafya konularını daha rahat bir şekilde öğrenebilecekleri görüşünü savunmuştur.

Artvinli'nin (2010); "Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı" adlı makalesinde ise nicel ve kuramsal yöntemlerden farklı olarak coğrafya öğretmenlerine bir coğrafya dersini nasıl yapılandıracakları ve etkinlikleri nasıl tasarlayacaklarına ilişkin bir kılavuz ve örnek olmak üzere aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kütahya Nafi Güral Fen Lisesi'ndeki 9. sınıflar için araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada 9. sınıf programındaki "A.9.14. İç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıklar" kazanımı bağlamında "depremler" konusuna ilişkin bir ders tasarlanmış ve sınıfta uygulanmıştır. Ders tasarlanırken Coğrafya Öğretim Programında A.9.14. kazanımı için karşısına yazılan becerilerden "Coğrafi Sorgulama Becerisi" nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 2 saatlik ders sürecini kapsayan çalışma boyunca öğrencilerde söz konusu beceriyi geliştirebilmek için 5 N 1 K tekniği (Ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim) işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile bütünleşik olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda gerçekte öğrencilerin böyle bir ders işleme yaklaşımının kendilerini yorduğunu ancak bundan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bütün bu yorgunluğa rağmen testlerin yüksek sayılabilecek bir başarı ile yanıtlanması, öğrencilerin kendi oluşturdukları "bilgiyi anlamlandırma" sürecinin amacına ulaştığının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Özellikle test sorularında analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarına ait sorularda yanlış yapmış olmaları onların geçmişteki eğitim süreçlerinde daha çok bilgi ve kavrama basamağında eğitim görmüş olmalarının bir sonucu olarak görülebilir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için izlenen yönteme yer verilmiştir. Sırası ile araştırma modeli, örneklem ve kontrol gruplarının oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ile çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmada alt problemlere uygun olarak hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yöntemle hazırlanan coğrafya dersi etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini ölçmek amacıyla nicel araştırma yöntemi olan deneysel desenden, öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla da nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla, yapılandırmacı ortamın öğrenciler üzerindeki etkisinin çok yönlü olarak incelenmesi hedeflenmektedir.

III.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın nicel verileri deneysel desenlerden olan "öntest-sontest kontrol grup" deseni kullanılarak elde edilmiştir. (Balcı; 2002) Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

G_D	T_1	X	T_{1-2}
G_K	T_1		T_{1-2}

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

T_1 : Deney ve Kontrol Grubuna çalışma öncesinde uygulanan öntest

T_{1-2} : Deney ve Kontrol Grubuna çalışma sonrası uygulanan sontest ve tutum ölçeği

X : Yeni geliştirilen yapılandırmacı etkinliklerin uygulandığı deneysel işlem

Araştırmanın deseni ise aşağıdaki gibidir:

Grubun Adı	Uygulama Öncesi (Ön Ölçümler)	Uygulama Süreci (Deneysel İşlem)	Uygulama Sonrası (Son Ölçümler)
Deney Grubu	Başarı Testi (Öntest)	- Yeni geliştirilen yapılandırmacı etkinliklerin uygulanması - Öğrenci günlüklerinin ve gözlem formlarının doldurulması	- Başarı Testi (Sontest) - Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Başarı Testi (Öntest)	-Coğrafya ders kitabındaki etkinliklerin uygulanması	- Başarı Testi (sontest) - Tutum Ölçeği

Tablo III-1: Çalışmanın Araştırma Deseni

III.2. Evren ve Örneklem:

Bu çalışma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde yer alan Kaya Beyazıtoğlu Lisesi'nde 9-C, 9-D, 9-E ve 9-H sınıflarına kayıtlı toplam 116 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubunda 60, kontrol grubunda ise 56 adet 9. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Deneysel işlemin öncesinde deney grubunda yer alan 1 öğrenci, kontrol grubundan ise 4 öğrenci ön testi aldıkları halde sınıf değiştirdikleri için son teste katılmamışlardır. Bu sebeple toplam 5 öğrenci çalışmaya dahil

edilmemiştir. Aşağıdaki tabloda çalışma gruplarında yer alan örencilerin dağılımı gösterilmiştir:

	Sınıflar	Öğrenci sayısı	Toplam
Deney Grubu	9-C Sınıfı	30	60
	9-E Sınıfı	30	
Kontrol Grubu	9-D Sınıfı	30	56
	9-H Sınıfı	26	

Tablo III-2: Deney ve Kontrol Grubu Deneklerinin Dağılımı

Okul yönetimi ve okulun Coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda veri kaynaklığı yapacak olan öğrenciler yansız atama yoluyla (random) seçilmiştir. Bilgisayar destekli yapılandırmacı etkinliklerin de uygulanabilmesi açısından deney grubuna seçilen sınıflarda bilgisayar ve akıllı tahtanın bulunmasına özellikle dikkat edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan 9-D sınıfında bilgisayar ve akıllı tahta bulunurken, 9-H sınıfında bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin denkliğini ölçmek için öntest puanları kullanılmıştır. Nitekim öntest puanları dikkate alındığında çalışma gruplarının hemen hemen aynı ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. (bkz. s.134)

Ayrıca öntestin değerlendirilmesi sırasında deneklerin yetersiz oldukları konular da tespit edilmiştir. Dolayısıyla ders planları hazırlanırken eksiklerin giderilmesi yoluna gidilmiş ve öğrencilere konuyla ilgili coğrafi bilgi ve becerileri kazandırabilecek etkinlikler planlanmıştır. Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir:

Gruplar	N	$\overline{X}$	S
Deney Grubu	60	11.1	3.4626
Kontrol Grubu	56	10.4	4.2248

Tablo III-3: Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları

III.3. Veri Toplama Araçları:

Bu çalışmada nicel verileri elde etmek amacıyla, "Başarı Testi" ve "Tutum ölçeği" geliştirilmiş nitel verilerin derlenebilmesi için ise "Coğrafya Günlüğü" ve "Gözlem Formu" hazırlanmış, uygulama sonunda da rasgele seçilen öğrencilerle "Görüşme" yapılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci şöyledir:

Başarı Testi: Deneysel uygulama, 9. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir ve uygulama için "Harita Bilgisi" ünitesini kapsayan başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Ek-1). Testin geliştirilmesi aşamasında aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

1- İlk olarak testin hangi ölçümler için kullanılacağı belirlenmiştir. Hazırlanan başarı testi öğrencilerin çalışma öncesi bilgi düzeyini ölçmek amacıyla öntest, deneysel işlem sonrasında bilgi düzeyini ölçmek için sontest olarak kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

2- Değerlendirmenin objektifliği, tekrar tekrar kullanılabilirliği, cevaplanmasının kısa süre alması, çok çeşitli alanları ölçmeye uygun olması ve istatistiksel hesaplarla madde güçlüklerinin, ayırt ediciliğin, geçerlilik ve güvenirliğinin kolayca belirlenebilmesi gibi özelliklerinden dolayı çoktan seçmeli test türünün bu araştırma için uygun olacağına karar verilmiştir (Küçükahmet; 2000). Her soru maddesi, bir madde kökünden ve 4 çeldirici, 1 doğru cevap olmak üzere toplam 5 seçenekten oluşmuştur.

3- Soruların hazırlanması sırasında şu hususlara dikkat edilmiştir:

a) Soru köklerinin belirsizlik taşımaması için açık ve öz olmasına,

b) Olumlu ve olumsuz soru köklerinden oluşan maddelere yer verilmesine,
c) Muhtemel cevapların tümünün dilbilgisi yönünden kök cümleye uygun olmasına,
d) Doğru cevabın ipucu verir nitelikte olmamasına,
e) Sayısal seçenekler kullanılırken bunların sıralı konulmasına,
f) Soruların güçlük derecelerine göre seçilmesine (çoğunun orta güçlükte, bir kısmının oldukça güç, bazılarının ise oldukça kolay olmasına),
g) Testin başında test yönergesinin yer almasına,
h) Testteki bir maddenin başka maddelerin cevaplandırılmasında ipucu olmayacak bağımsız bir problemi içermesine, (Küçükahmet; 2000, Tekin; 1994)

4- Bir testte yer alan her bir sorunun, öğretim hedefindeki bir davranışı ölçebilmesi iki koşula bağlıdır: *1- Öğretim hedeflerinin açıkça saptanması ve gözlenebilir davranışlara dönüştürülebilmesi, 2- Ölçülmek istenen davranışı en iyi ölçecek madde tipinin seçilmesi ve bunların dikkatlice yazılmasıdır.* Bloom ve arkadaşlarının yaptığı sınıflamaya göre bilişsel alandaki davranışlar bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel becerileri içerir. Bilişsel alan kategorileri, kuru ve ezberlenmiş bilginin hatırlanmasıyla başlayıp, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye kadar çıkar (Tekin; 1994). Dolayısıyla "Harita Bilgisi" ünitesinin kazanımlarına uygun olarak bilişsel alandaki davranışların tümünü ölçebilmek için geliştirilen başarı testinde; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının her birinden sorular yer almasına özellikle dikkat edilmiştir. Ancak "Harita Bilgisi" ünitesinin içeriğinden dolayı uygulama basamağında olan problemlere ağırlık verilmiştir.

5- "Harita Bilgisi" ünitesinin analizi yapılmış, Coğrafya Öğretim programı baz alınarak kazanımlar belirlenmiş ve bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. (Ek-2) Bu incelemeler sonucunda "Harita Bilgisi" ünitesine ait toplam 70 maddeden

oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak bazı sorular testten çıkarılmış bazı sorular da düzeltilmiştir. Testin kapsam geçerliliğini sağlamasına da dikkat edilerek geliştirilen ilk testte 50 soru olmasına ve her kazanımı ölçmek için en az 2 soruya yer verilmesine karar verilmiştir.

6- 50 soruluk test ön denemesi 2008-2009 eğitim-öğretim yılının başında Kocaeli Fen Lisesi, 2 Anadolu Lisesi ve 1 Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim gören toplam 184 adet 10. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda soruların niteliğine bakılmaksızın her doğru cevaba "1" puan, yanlış cevaplanan ve boş bırakılan sorulara ise "0" puan verilmiştir. Bu durumda öğrencilerin başarı testinden alabilecekleri en yüksek puan "50" iken en düşük puan "0" olmuştur. Kağıtların puanlanması ve en yüksek puandan düşüğe doğru sıralanmasının ardından veriler SPSS programına aktarılmıştır. Denek sayısı fazla olduğu için en yüksek puanlı kağıtların %27'si üst grup, en düşük puanlı kağıtların %27'si alt grup olarak ayrılmış ve işleme katılmıştır. Son olarak da her soru için, maddenin güçlük derecesi (p) ve madde ayırt ediciliği (d) tespit edilmiştir.

7- Kuşkusuz ki; bir teste alınacak maddeler ayırt ediciliği pozitif olanlardır. Ancak pozitif ayırt edici maddelerin, ayırt etme indeksinin ne kadar olacağı testin kullanış amacına, testi alan gruba ve testin konusuna göre değişirse de ayırt etme indeksi şu sınırlara göre değerlendirilebilir: *Ayırt etme indeksi 0.40 ve üzerinde olan maddeler, ayırt etme gücü yüksek olanlardır. 0.30-0.39 arasında ayırt etme indeksine sahip olanlar oldukça iyi, 0.20-0.29 arasındakiler düzeltilmeli ve geliştirilmelidir. İndeksleri 0.19 ve daha küçük olanlar ise ayırt etme gücü düşük maddelerdir.* (Tekin; 1994) Madde analizinin yapılmasının ardından uzman görüşleri alınarak 30 maddenin "Başarı Testi"ne alınmasına karar verilmiştir. Madde analizleriyle ilgili veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Ne var ki, ayırt etme gücü yüksek olan maddeler biraz da konunun niteliğine bağlıdır. Matematik ve yabancı dil gibi alanlarda ayırt etme gücü yüksek madde yazmak, sosyal bilimlerde olduğundan daha kolaydır. Çünkü matematik ve yabancı dilde yanlış ve doğru arasında daha açık bir fark vardır. Ayrıca bu bilimlerde konular birbirine sıkı örgütlenmiştir ve başlangıçtaki konularda öğrenme eksikliği varsa, bu daha sonra gelen konuların öğrenilmesini zorlaştırır. Ancak sosyal bilimler için bunları söyleyemeyiz (Tekin; 1994). Bu bilgiler ışığında yukarıdaki verilere göz attığımızda "Coğrafya Başarı Testi" için seçilen maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğunu varsayabiliriz.

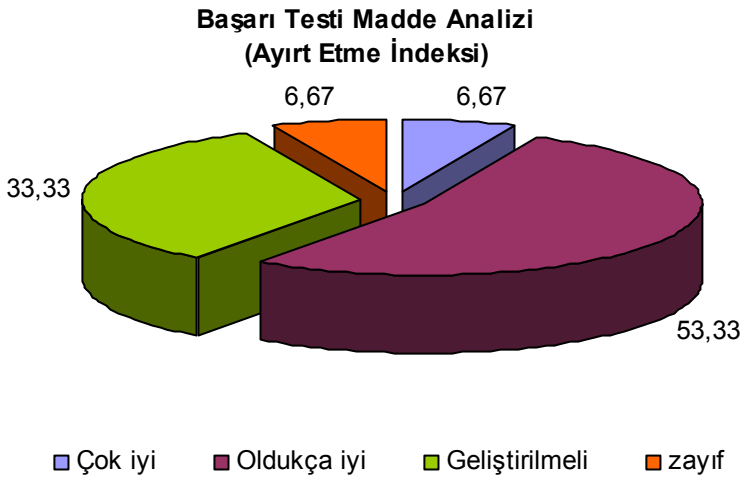
Madde No	Ayırt etme İndeksi (d)	Güçlük İndeksi (p)
1	0.27	0.63
2	0.30	0.67
3	0.22	0.74
4	0.15	0.88
5	0.20	0.81
6	0.27	0.69
7	0.31	0.41
8	0.32	0.64
9	0.34	0.56
10	0.24	0.50
11	0.38	0.50
12	0.30	0.42
13	0.38	0.48
14	0.33	0.57
15	0.31	0.37

Madde No	Ayırt etme İndeksi (d)	Güçlük İndeksi (p)
16	0.32	0.48
17	0.15	0.27
18	0.27	0.59
19	0.23	0.75
20	0.25	0.73
21	0.30	0.46
22	0.33	0.65
23	0.25	0.71
24	0.34	0.52
25	0.20	0.80
26	0.31	0.45
27	0.44	0.48
28	0.37	0.43
29	0.30	0.41
30	0.41	0.57

Tablo III-4: Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Ayırt etme gücü	Madde sayısı	Oran (%)	Değerlendirme
d >0.40	2	6.67	Çok iyi
0.30 – 0.39	16	53.33	Oldukça iyi
0.20 – 0.29	10	33.33	Geliştirilmeli
D < 0.19	2	6.67	zayıf

Tablo III.5: Başarı Testi Maddelerinin Ayırt Etme Gücüne Göre Dağılımı



Şekil III.1: Başarı Testi Maddelerinin Ayırt Etme Gücüne Göre Dağılımları

8- Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri hangi duyarlılıkta ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur (Küçükahmet; 2000). Korelasyon katsayısının +1.00'a yaklaşması testin güvenirliğini arttırır. Testin güvenirliliğini hesaplamada kullanılan yöntemler arasında "Test-Tekrar Test Yöntemi", "Paralel Testler Yöntemi", "Cronbah-Alpha Katsayısı", "Kuder-Richardson 20 ve 21 Formülleri" yer almaktadır (Küçükahmet; 2000, Tekin; 1994).

SPSS'te hesaplanan Cronbach Alpha değerine göre; "Coğrafya Başarı Testi"nin güvenirliği (iç tutarlılık katsayısı) ön denemeye katılan 184 öğrenci için .89 çıkmıştır. Korelasyon katsayısı .70'in üzerinde çıkan testlerin güvenirliğinin yüksek olduğu kabul edilir. Dolayısıyla "Coğrafya Başarı Testi"nin akademik başarıyı ölçmede oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

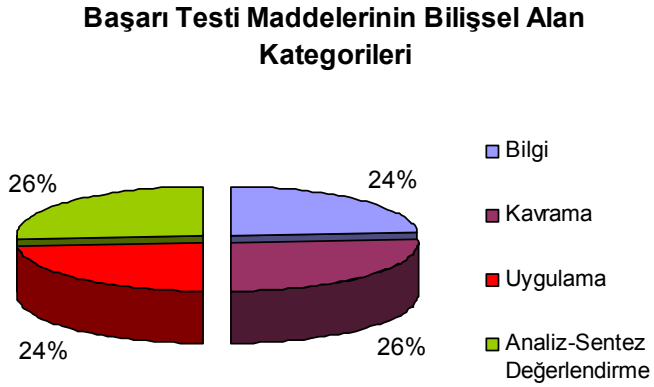
9- Bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karşılaştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesine "geçerlik" denir (Tekin; 1994). "Coğrafya Başarı Testi"nin kapsam geçerliği için coğrafya öğretim üyelerinin ve coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, testin MEB tarafından belirlenmiş Coğrafya Öğretim Programındaki kazanımları ölçüp ölçmediği sorulmuştur. Soruların seçiminde uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. 2005 Coğrafya öğretim Programında yer alan "Harita Bilgisi" ünitesinin kapsamı eski programdaki aynı isimli üniteden oldukça farklı olduğu için, yeni üniteyle ilgili geliştirilmiş başka bir test bulunamamıştır. Dolayısıyla "Coğrafya Başarı Testi"nin kapsam geçerliğine istatistiksel açıdan bakılamamıştır.

Birçok ölçme kitabında yapı geçerliği sadece psikolojik ölçmelerle ilgili görülmüş, eğitimsel ölçmelerde bu tür geçerlik pek söz konusu edilmemiştir (Tekin;1994). Konuyla ilgili uzmanlardan alınan görüşler yönünde yapı geçerliğine bakılmasına gerek olmadığı sonucuna varıldı. Geliştirilen testin görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla testin başlığı ""Coğrafya Başarı Testi" şeklinde düzenlenmiştir.

10- Tüm hesaplamaların ardından son şekli verilen başarı testindeki (Ek-1) maddelerin bilişsel alan kategorilerine göre dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz-Sentez Değerlendirme	Toplam
Madde No	1,2,3.8,9, 10,20	4,5, 6,7, 18,19,25,29	11,12,13,14, 22,26,30	15,16, 17, 21,23,24,27,28	
Md. Sayısı	7	8	7	8	30
%	24	26	24	26	100

Tablo III.6: Başarı Testi Maddelerinin Bilişsel Alan Kategorilerine Dağılımı



Şekil III.2: Başarı Testi Maddelerinin Bilişsel Alan Kategorilerine Göre Dağılımı

Tutum Ölçeği: Coğrafya dersi Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi için ilk olarak alan araştırması yapılmış, konuyla ilgili makaleler, kitaplar taranmış ve 5 Seçenekli Likert Tipi Ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra çeşitli okullarda öğrenim gören Lise-2 öğrencilerinde "Coğrafya Dersi Hakkındaki Görüşlerim" başlıklı kısa yazılar yazdırılmıştır. Bu yazıların incelenmesinin ardından Coğrafya ile ilgili olumlu ya da olumsuz 50 civarında tutum maddesi yazılmıştır. Tutum maddeleri yazılırken şunlara dikkat edilmiştir (Tavşancıl;2006):

- Ölçekte olgusal durumları gösteren ifadeler yerine, arzu edilen ve edilmeyen davranışları gösteren ifadeler kullanılmıştır.
- Maddelerin, geçmişten çok hali hazırdaki tutumları ifade etmesine, "-meli, -malı" takıları kullanılarak geniş zamanda yazılmasına dikkat edilmiştir.

- Her bir maddenin açık ve net olarak, konuya yönelik ifadeler içermesi sağlanmıştır.
- Bir ifadede birden fazla yargı ve düşünce olmamasına, cümlelerin dolaylı olmamasına dikkat edilmiştir.
- Kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için ölçek oluşturulurken, ölçülecek tutumun, mümkün olduğunca çok maddelerle temsil edilmesine çalışılmıştır.
- Öğrencilerin içten ve doğru cevaplamasını sağlamak amacıyla ayrıntılı bir yönerge hazırlanmıştır.

Konuyla ilgili olarak uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bazı maddeler çıkartılarak bazıları da tekrar düzenlenerek madde sayısı 30'a indirilmiştir. Bu otuz maddenin 18'i olumlu ifade, 12'si olumsuz ifadedir. Formda rasgele düzenlenen olumlu ve olumsuz ifadelere verilen cevaplar "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert ölçekle derecelendirilmiştir.

Hazırlanan bu ön deneme formu (Ek-5) Kaya Beyazıtoğlu Lisesinde, 9. sınıftan 165 öğrenciye uygulanmıştır. Maddelere verilen cevaplar, olumlu cümlelerde, Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1 puan, olumsuz ifadelerde ise Hiç Katılmıyorum 5, Katılmıyorum 4, Kararsızım 3, Katılıyorum 2, Tamamen Katılıyorum 1, puan olarak hesaplanmıştır. Bu puanlamaya göre öğrencilerin tutum ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur.

Hazırlanan tutum ölçeğinin, faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısının hesaplanması SPSS paket programıyla yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği'nin (CDTÖ) faktör yapısını bulmak için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi ile ölçeğin genel faktörü ve alt boyutları ile ilgili bilgi edinilir. Analiz sonucu ortaya çıkan faktörler adlandırılır.

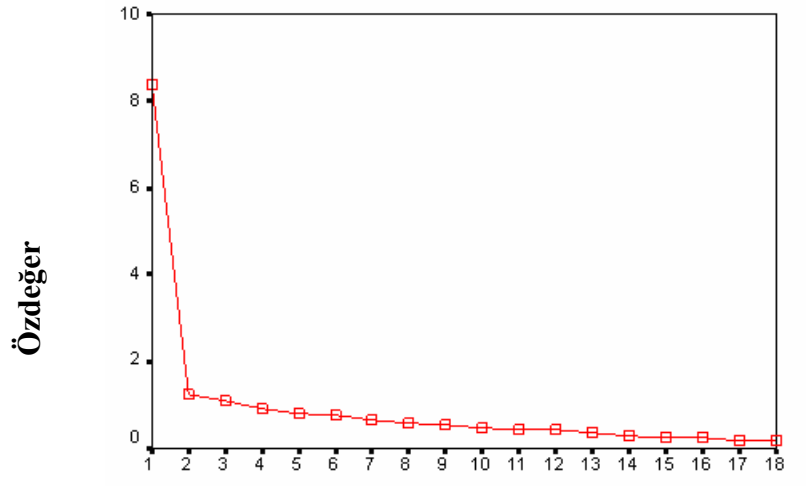
Başlangıçta 30 maddeden oluşan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi için ilk olarak maddelerin kaç faktörde toplandığını görmek, ölçekte kalacak nitelikte olmayan maddeleri tespit etmek amacıyla Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Faktör yükü .30'un altında olan, birden çok faktörde yer alan ve madde özdeğeri 1.00'ın altında olanlar (7, 8, 11, 14, 15, 16, 24, 26, 27,28, 29,30 nolu maddeler) çıkartılmış geriye 18 madde kalmıştır. Son şekli verilen 18 maddelik tutum ölçeğinin faktör analizi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yükleri	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
			Faktör -1	Faktör-2	Faktör-3
3	.582	.575	.708		
9	.640	.764	.711		
4	.659	.766	.710		
25	.707	.813	.742		
5	.693	.816	.609		
17	.601	.770	.639		
23	.632	.792	.625		
20	.397	.579	.558		
12	.399	.592	.601		
1	.498	.684	.536		
10	.749	.650		.830	
21	.687	.618		.797	
6	.695	.764		.617	
22	.560	.732		.510	
13	.511	.692		.468	
19	.622	.533			.775
18	.613	.506			.732
2	.334	.425			.541

Tablo III.7: Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Faktör Yükleri

Faktör	Açıklanan Varyans
1	26.50
2	17.90
3	14.10
Toplam	58.50

Tablo III.8: Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Varyans yüzdeleri



Şekil III.3: Scree Grafiği

Tablo III.7 ve III.8 ile şekil III.3 ‘ten anlaşıldığı gibi 3 faktörden oluşan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği’nin varyans yüzdeleri sırasıyla 26.50, 17.90 ve 14.10’dur. Üç faktörün tümü toplam varyansın %58.50’sini açıklamaktadır. Açıklanan varyans oranının %30’un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.125). Ayrıca 1. faktör “Derse İlgi Duyma”, 2. faktör “Dersi Anlama ve Katılım”, 3. faktör ise “Coğrafyadan Yararlanma” olarak adlandırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 18 maddelik son formunda sorulara verilen puanların aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (S) ile ölçeğin iç tutarlılığını tespit etmek için Coranbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği’nin Coranbach Alpha katsayısı.92’dir ki bu değer, psikolojik bir test için hesaplanan katsayının .70 ve daha üstü olması gerektiği düşünülürse, oldukça iyidir (Büyüköztürk, 2007).

Alt Faktörler	Maddeler	X	S	Madde Toplam r'si
Derse İlgi Duyma	1. Coğrafya konuları ilgimi çeker.	3,27	1.08	.63
	25. Coğrafya ödevlerini severek ve ilgiyle yapıyorum.	2,83	1.18	.76
	3. Coğrafya dersinde daha aktif rol almak isterim.	3.48	1.10	.52
	4. Coğrafya dersinde bulunmaktan mutluluk duyarım.	3.36	1.07	.73
	5. Coğrafya dersini hiç sevmiyorum.	3.70	1.11	.77
	12. Coğrafya dersini ders kitabından çalışırken sıkılırım.	2.59	1.29	.53
	9. Coğrafya derslerinde çok eğleniyorum.	2.88	1.18	.72
	23. Coğrafya konularına çalışırken sıkılırım.	3.13	1.21	.74
	20. Coğrafya dersinde parmak kaldırmayı istemem.	3.41	1.24	.52
	17. Coğrafya ödevlerini yaparken çok sıkılıyorum.	3.01	1.23	.72
Dersi Anlama Ve Katılım	21. Coğrafya dersini anlamakta güçlük çekiyorum.	3.71	1.08	.56
	6. Coğrafya dersinde öğretmenimi dinlerken sıkılırım.	3.31	1.16	.72
	10. Coğrafya dersinde öğretmenimi anlamakta güçlük çekiyorum.	3.72	1.10	.59
	13. Coğrafya dersi anlatılırken yapılan etkinlikler beni sıkar.	3.35	1.09	.64
	22. Coğrafya derslerini zaman kaybı olarak görüyorum.	3.82	1.12	.69
Coğrafyadan Yararlanma	18.Coğrafya dersinde farklı ülkeleri ve kültürleri öğrenmek hoşuma gidiyor.	3.87	1.06	.45
	19. Haritalara bakmayı eğlenceli buluyorum.	3.65	1.28	.47
	2. Coğrafya dersi sayesinde yakın çevremdeki olayları yorumlayabiliyorum.	3.54	1.03	.38

(X:Aritmetik Ortalama, S: Standart Sapma r: Madde Toplam Korelasyonu)

Tablo III.9: Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği'nin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Coğrafya Günlüğü: Araştırmanın nitel verilerini toplamaya yönelik bu formlar yeni geliştirilen yapılandırmacı etkinliklerle işlenen dersin hedefine ulaşıp ulaşmadığını, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, etkinliklerde ve anlatımlarda eksik yönleri tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Coğrafya günlüklerinin düzenlenmesi aşamasında uzmanların görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır.

Coğrafya günlükleri her dersin sonunda deney grubundaki bazı öğrencilerce doldurulmuştur. Böylece öğrencilerin konuları ne derece anladıkları, etkinliklere ne ölçüde katıldıkları ve zevk alıp almadıkları, desin işleyişinde aksayan noktaların neler olduğu gibi durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı her dersin sonunda bu raporları değerlendirmiş, elde ettiği sonuçlardan bir sonraki konunun hazırlanmasında ve etkinliğin tasarlanmasında faydalanmıştır.

Deneysel işleme başlamadan önce yapılan ön denemelerde öğrencilerin yaşları itibariyle ders sonunda form doldururken sıkıldıkları ve aceleci davrandıkları gözlenmiştir. Bu durumun araştırmanın nesnelliğini ve güvenirliğini etkilememesi için, formların şekil yönünden öğrenciyi sıkmaması, hızlı ve kolayca doldurulması hedeflenmiştir. (Ek-3)

Gözlem Formu: Araştırmacının her ders sonunda, gözlem ve deneyimlerini yazmasını sağlayan bu formlar yine uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. (Ek-4)

Görüşme: Araştırmamızın üçüncü alt problemini sınamak amacıyla yukarıda bahsedilen nitel veri araçlarının yanı sıra deneysel işlem sonrası deney gruplarından rasgele seçilen öğrencilerle röportaj yapılmıştır. Bu röportajlarda sorulacak sorular önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş, verilen cevapların eksiksiz aktarılabilmesi için de kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler üçüncü alt problemin çözümlenmesinde kullanılmıştır.

III. 4. Araştırmanın Uygulanması ve Verilerin Çözümlenmesi:

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de sırasıyla şu yol izlenmiştir:

1- Veri toplama araçları olan Coğrafya Başarı Testi, Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği, Coğrafya Günlüğü ve Gözlem Formu yukarıda anlatıldığı şekliyle hazırlanmıştır.

2- 9. sınıf Coğrafya Öğretim Programı incelenerek yapılandırmacı ders planları 5E modeline göre hazırlanmıştır. Ayrıca ders anlatımı sırasında kullanmak amacıyla Flash ve Powerpoint programlarıyla sunular hazırlanmış, yapılandırmacı etkinlik yaprakları düzenlenmiştir. (Ek-6)

3- Uygulama yapmak için Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğüne izin başvurusu yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. (Ek-7)

4- Yenimahalle ilçesi Kaya Beyazıt Lisesi'nde bulunan 9. sınıflar arasından deney ve kontrol grubu yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

5- Uygulamaya başlamadan önce dersi veren Coğrafya öğretmenine çalışma hakkında bilgi verilmiş, deneysel işlem sırasında dersi izlemesi ve gözlem formlarından doldurması istenmiştir.

6- Deney ve kontrol gruplarına öntest olarak Coğrafya Başarı testi uygulanmıştır. Grupların Öntest puanları t testi ile analiz edilmiştir. Öntest puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapması ve t testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

	N	X	S	t	p
Deney	**60**	**11.10**	**3.4626**	**.939**	**.350**
Kontrol	**56**	**10.42**	**4.2248**		

Tablo III.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Yukarıdaki tabloya baktığımızda deney grubunun aritmetik ortalamaları sırasıyla 11.10 ve 10.42 dir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan t testi uygulanmış ve .939 sonucu elde edilmiştir. $p > .05$'e göre gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

7- Deney gruplarında, araştırmacı tarafından hazırlanan ders sunuları ve yapılandırmacı etkinliklerle ders yapılırken kontrol gruplarında ders kitabındaki etkinlikler kullanılarak anlatım yapılmıştır.

8- Deney gruplarında dersler araştırmacı tarafından işlenirken, kontrol grubunun derslerine kendi öğretmenleri girmiştir.

9- Deney grubundaki sınıflarda projeksiyon makinesi ve akıllı tahta bulunduğu için konular genellikle sunularla anlatılmıştır. Etkinlikler ise konu anlatımının hemen ardından verilemiştir. Böylece öğrencinin konuyu pekiştirmesine ve anlamadığı yerleri fark etmesine çalışılmıştır. Her bölümün sonunda çoktan seçmeli sorulardan oluşan mini testler de etkinlikleri desteklemek için uygulama sırasında kullanılmıştır.

10- 6 haftalık çalışmanın ardından deney ve kontrol gruplarına sontest olarak başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

11- Sontest uygulamaları bittikten sonra alınan sonuçlara göre yüksek, orta ve düşük seviyede not alan 4'er öğrenci random olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerle önceden belirlenen sorularla röportaj yapılmış ve cevaplar kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

12- Uygulanan Coğrafya Başarı Testi ve Tutum Ölçeğine ait bütün veriler SPSS paket programıyla değerlendirilmiş, deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen değerler tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:
    - Aritmetik ortalama,
    - Standart sapma
    - Çift Yönlü Varyans Analizi (Two way ANOWA)
    - Faktör Analizi
    - T testi

13- Öğrenme günlükleri ve röportaj sonuçları araştırmacı tarafından toplanmış ve kodlanmıştır. Özellikle üçüncü alt problemin sınanması sırasında kullanılan olan bu verilerden sonuç ve önerilerin yazılmasında da yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Birinci alt probleme ait bulgular nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel desen kullanılarak toplanmış ve öntest-sontest uygulamasının ardından SPSS paket programıyla değerlendirilip yorumlanmıştır. İkinci alt probleme ait bulgular ise araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiş yine SPSS'ten çıkan sonuçlar doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Üçüncü alt probleme ait bulgular ise uygulama sürecinin ardından öğrencilerle yapılan röportajlardan ve uygulama sırasında öğrencilerin doldurdukları günlüklerden derlenmiştir. Araştırmamız ile ilgili bulgular ve bunların yorumları şöyledir:

IV.1- I. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmamızın 1. alt problemi; "9.sınıf coğrafya ders kitabı, 'Harita Bilgisi' ünitesinde yer alan etkinlikleri alan kontrol grubu öğrencileri ile, alternatif olarak hazırlanan yapılandırmacı etkinlikleri alan deney grubu öğrencilerinin; deneysel işlem öncesi ve sonrası elde ettiği başarı puanları arasında, gruplara (deney ve kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?" şeklindeydi. Bu problemi sınamaya yönelik olarak hazırlanan başarı testinden öğrencilerin aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

GRUP	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	60	11,10	3,4626	60	20,2	3,5385
Kontrol Grubu	56	10,43	4,2248	56	15,5	4,1779

(N – Öğrenci Sayısı X – Aritmetik Ortalama S – Standart Sapma)

Tablo IV.1: Öğrencilerin Harita Bilgisi Ünitesi Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart sapmaları

Tablo IV.1'de görüldüğü gibi, alternatif yapılandırmacı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı X = 11,1 iken bu değer uygulama sonrasında X = 20,2 olmuştur. Kitaptaki etkinlikleri uygulayan kontrol grubunda ise ortalama puan X = 10, 4 den X = 15,5'e yükselmiştir. Buna göre genel olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri uygulama öncesine göre artmıştır.

Her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında kaydedilen değişmelerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla "Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (Çift yönlü varyans analizi)" kullanılmıştır. "Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA'da toplam varyans a) denekler arası b) denekler içi olmak üzere iki temel bölüme ayrılır. Bu model iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü (faktöryel) bir analizdir. Araştırmacı, karışık desenler için iki faktörlü ANOVA ile ilgili olarak araştırmanın desenine uygun üç hipotezi test edebilir" (Büyüköztürk; 2007):

1- Ölçümler arası değişime bakılmaksızın işlem gruplarının toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına, (İşlem gruplarının temel etkisi)
2- Deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın (tek grup olarak) tekrarlı ölçümleri arasında fark olup olmadığına, (Tekrarlı ölçümler temel etkisi)
3- Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişim, işlem grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine. (grup ve ölçümler arasındaki ortak etki)

		Ölçümler (2 düzey) B	
		Öntest (b_1)	**Sontest (b_2)**
Grup A	**Deney (a_1)**	**I**	**III**
	Kontrol (a_2)	**II**	**IV**

Tablo IV.2. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA Deseni

Bu çalışmanın I. alt probleminde araştırmacı yukarıda bahsedilen 3 etkiyi de sınamayı hedeflediği için bu işlem için en uygun istatistik yöntemin iki faktörlü ANOVA olduğuna karar verilmiştir. İki faktörlü ANOVA sonuçları tablo IV.3'de verilmiştir:

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	3209,586	115			
Grup(Deney/Kontrol)	423,062	1	423,062	17,308	,000
Hata	2786,524	114	24,443		
Grupiçi	3762,538	116			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	2922,262	1	2922,262	554,008	,000
Grup*Ölçüm	238,952	1	238,952	45,301	,000
Hata	601,324	114	5,275		
Toplam	6972,124	231			

KT – Kareler Toplamı (Sum of Squares) sd – Serbestlik Derecesi KO – Kareler Ortalaması (Mean Square) F – Varyans – F testi p – significant

Tablo IV.3: "Harita Bilgisi" Ünitesi Başarı Testi Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Yukarıdaki tablo incelendiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

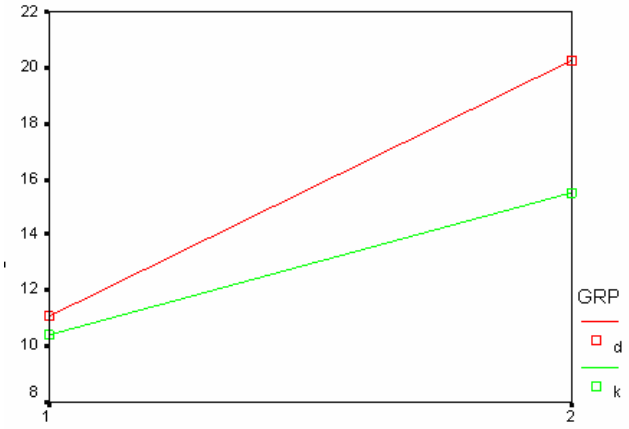
- İki ayrı tipte ders uygulamasına katılan deneklerin başarı düzeylerinin deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. **[$F_{(1-116)}$= 45,301, p<.001]** Bu bulgu başarı testi puanlarında işlem öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunda uygulanan çalışmaların ders başarısını arttırmada daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Başka bir deyişle; araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırmacı etkinliklerle işlenen Coğrafya dersleri, kitaptaki etkinliklerle işlenen derslerden daha verimli olmuştur. Sayıca fazla ve içerik bakımından daha kapsamlı olan etkinliklerin kullanılması öğrencinin akademik başarısını arttırmaktadır.

- Bu analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün etki testlerine de yer verilmektedir. Buna göre çalışmada yer alan diğer iki temel etki şu şekildedir:

a) Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Harita Bilgisi ünitesi başarı puanları; ölçüm ayrımı yapılmaksızın (öntest-sontest) farklılaşmaktadır. **[$F_{(1-116)}$= 17,308, p<.001]** Yani grupların öntestten sonteste olan değişimlerini dikkate almadan, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

b) Ölçüm etkisi ile ilgili olarak da; grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. **[$F_{(1-116)}$= 554,008, p<.001]** Ancak dikkat edileceği gibi burada da deneklerde gözlenen değişimlerin kaynağı hakkında bir yorum yapılmamaktadır.

Netice itibariyle; uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak, deney grubundaki öğrencilerin Harita Bilgisi testindeki başarılarında gözlenen farklılıkların, araştırmacı tarafından hazırlanan alternatif yapılandırmacı etkinliklerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Aşağıdaki diyagramda da deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest uygulamasına göre akademik başarıları ifade edilmektedir.



Şekil IV.1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Harita Bilgisi Ünitesine İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram

IV.2. II. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum:

Araştırmamızın ikinci alt problemi; "9.sınıf coğrafya ders kitabı, 'Harita Bilgisi' ünitesinde yer alan etkinlikleri alan kontrol grubu öğrencileri ile, alternatif olarak hazırlanan yapılandırmacı etkinlikleri alan deney grubu öğrencilerinin; deneysel işlem sonrası tutumları arasında, gruplara (deney ve kontrol) göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?" şeklindeydi.

Deneklerin Coğrafyaya karşı tutumlarını belirlemek için uygulanan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği sonuçları incelenmiş, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. İkinci alt probleme yönelik bulgular ve bunların yorumu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Faktörler	Grup	N	X	S	t	p
Dersi Anlama	**Deney**	**60**	**34.31**	**9.10**	**2.005**	**.047**
	Kontrol	**56**	**31.19**	**7.65**		
Derse İlgi Duyma	**Deney**	**60**	**19.28**	**4.39**	**2.708**	**.008**
	Kontrol	**56**	**16.89**	**5.10**		
Coğrafyadan Yararlanma	**Deney**	**60**	**10.95**	**3.06**	**-.541**	**.589**
	Kontrol	**56**	**11.23**	**2.55**		

Tablo IV.4: Deney ve Kontrol gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Faktörler boyutunda Karşılaştırılması

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerine deneysel çalışma sonrasında uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının "Dersi Anlama", "Derse İlgi Duyma" faktörlerinde ve toplamda deney grubu lehinde olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın faktörlere ve genel puanlara göre anlamlı olup olmadığını tespit

etmek için t testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar ölçeğin 1. ve 2. faktörlerinde, tutumlarla gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir.

"Coğrafyadan Yararlanma" alt faktöründe ise, aritmetik ortalamalara baktığımızda kontrol grubunun ortalamasının az da olsa deney grubuna göre yüksek olduğunu görüyoruz. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yaptığımız t testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı değildir.

	Grup	N	X	S	t	p
Toplam	Deney	60	64.55	14.92	2.006	.047
	Kontrol	56	59.32	13.00		

Tablo IV.5: Deney ve Kontrol gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Toplamda Karşılaştırılması

Genel olarak yapılan değerlendirmede alternatif yapılandırmacı etkinliklerle ders işleyen deney grubunun ve ders kitabındaki etkinlikleri kullanan kontrol grubunun tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehinedir. Netice itibariyle; alternatif olarak hazırlanan etkinliklerle ders yapan deney grubunun kontrol grubuna göre, coğrafyaya yönelik tutumu daha olumludur şeklinde yorumlanabilir.

IV.3. III. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmamızın üçüncü alt problemi "Denekler arasından rasgele seçilen kişilerin süreç hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?" şeklindeydi. Bu alt problemi çözümlemek için ise nitel veri araçlarından yararlanılmıştır. Çalışmamızda kullanmak amacıyla geliştirilen nitel veri araçlarından elde edilen bulgular şöyledir:

a) Coğrafya Günlüğü: Her dersin sonunda random olarak seçilen öğrencilere verilen günlükler; o günkü derste işlenen konunun, öğrencinin en iyi anladığı ve hiç anlamadığı kısımların, derste en çok zevk aldığı etkinliklerin ve dersin işlenişine

yönelik beklentilerin/önerilerin sorulduğu kutucuklardan oluşmaktadır. Her dersin sonunda denekler tarafından doldurulan günlükler değerlendirildiğinde:

- Öğrenciler en iyi; haritayı oluşturan unsurlar ve harita çeşitleri, projeksiyonlar, harita çizim yöntemleri ve izohipsler konularını anladıklarını ifade etmişlerdir. Neden olarak ise konuların daha somut ve etkinliklerin görseller bakımından daha zengin olduğunu, dolayısıyla da kolay anlaşıldığını ifade etmişlerdir.

- Denekler, anlamakta zorlandıkları konular arasında haritalarda uzunluk ve alan hesapları ile paraleller ve meridyenleri göstermişlerdir. Neden olarak ise konuların oldukça soyut olduğunu ve çok matematiksel işlem gerektirdiğini, fazlaca dikkat gerektirdiğini, ufak bir işlem hatasında bütün sorunun yanlış sonuçlandığını ileri sürmüşlerdir.

- Yerel saat hesapları konusu ise öğrencilerce zor bulunmasına rağmen, zevkli olarak gösterilmiştir. Çünkü günlük hayatla daha alakalı bir konu olduğu için ilgilerini toplamakta zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir ki böyle düşünmelerinde günlük sorunlarla bağlantılı olarak hazırlanan etkinliklerin de önemli katkısı olduğunu vurgulamışlardır.

- Dersin işlenişiyle ilgili öneri ve beklentiler bölümünde öğrencilerin en çok dile getirdikleri beklenti; konuların sonunda test sorularının çözülmesi ve sınavlara hazırlık yapılması olmuştur. Ayrıca ders kitabındaki bilgilerin yetersiz olduğu, konuyla ilgili ek bilgilerin öğrenciye dağıtılabileceği de önerilmiştir.

c) Gözlem Formu: Araştırmacı tarafından dersin işlenişini takip etmek, eksikleri tespit etmek amacıyla her dersin sonunda doldurulan gözlem formlarından elde edilen bulguları şöyle sıralayabiliriz:

1) **“Öğrenme Öğretme süreci nasıl gelişti?” sorusu için elde edilen bulgular:**

- Öğrenciler görsel materyallerle desteklenmiş, günlük hayatla ilgisi vurgulanan konuları dinlemekte daha hevesli gözükmüşlerdir. Mesela en fazla CBS konusu işlenirken katılım sağlanmış, öğrencilerin yönelttikleri soru sayısı da artmıştır. Deney sınıflarında internet ve projeksiyon makinesinin bulunması dersin işlenişini değiştirmiş, CBS uygulaması kullanan sitelere girilerek örnekler verilmiş, bazı öğrenciler denemeler yapmışlardır. Hatta ertesi derste, bazı denekler internetten konuyla ilgili araştırmalar yaptıklarını bile ifade etmişlerdir.

- Projeksiyonlar konusu işlenirken sınıfa Dünya modeli getirilmiş ve üzerine kağıtlar sarılarak projeksiyonların mantığı kavratılmaya çalışılmıştır. Her ne kadar bu konunun anlatımı sırasında sunuyla görseller verilse de öğrencilerin konuyu uygulamalı olarak görmeleri ilgi uyandırmıştır.

- Yerel saat hesapları konusunda verilen uçak ve gemi yolculuğuyla ilgili problem senaryoları, izohipsler konusu işlenirken uygulanan “Piknik Yeri Haritası Çalışma Kağıdı”, harita çeşitleri ve ölçekler konusu işlenirken kullanılan renkli olarak hazırlanmış “Büyük Ve Küçük Ölçekli Haritalar” adlı etkinlik yaprağı deneklerin en çok zevk aldıkları etkinliklerdir. Çünkü hepsi günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir. Özellikle çalışma yaprakları ve etkinliklerde kullanılan yer adları öğrencilerin yakın çevresinden seçilmiştir ki bu da konunun kavranmasını kolaylaştırmıştır.

- Sürece genel olarak baktığımızda derslerde en çok sıkıntı yaşanan kısmın ölçme değerlendirme olduğu göze çarpmaktadır. Konular işlenirken her ne kadar etkinliklerle desteklense de öğrencilerin sınavda çıkacak sorularla ilgili kaygılı oldukları gözlenmiştir. Birçok öğrenci dersin sonunda test soruları çözerek konuyu pekiştirmek ve sınavlara hazırlanmak gerektiğini ifade edince her dersin sonunda örnek test sorularını içeren yapraklar dağıtılmıştır. Yine deneklerin isteği doğrultusunda ders kitabında yetersiz olduğu söylenen bilgiler konu çalışma yaprakları ile desteklenmiştir.

2) **"Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle olan etkileşimi nasıldı?" sorusuna yönelik bulgular:**

- Deneysel işlem süresince deneklerin hemen hemen hepsi etkinliklerin yapılması sırasında arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmuştur. Birbirlerine anlamadıkları yerleri anlatmış, zorlandıkları işlem basamaklarında yardımlaşmışlardır. Bu da etkinlikler sırasında sınıf içinde ses düzeyinin yükselmesine sebep olsa da öğrencilerin zevkle çalışmasını engellememiştir. Dersin sonundaki ölçme ve değerlendirme sürecinde test sorularını öğrenciler kendileri cevaplamaya gayret etmişler, arkadaşlarına bakma yoluna gitmemişler hatta anlamadıkları soruların çözümü için geri bildirim talep etmişlerdir. Bu da öğrencinin öğrenme konusunda ne kadar hevesli davrandığının ve derse karşı motivasyonunun yüksek olduğunun birer göstergesi sayılabilir.

- Yukarıdaki gözlemlerden hareketle öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkileşimin de iyi olduğu söylenebilir. Çünkü dersten zevk alan ve öğrenmeyi talep eden bir öğrenci grubu dersin enerjisini de yükseltmiştir. Özellikle öğrencilerin anlamadıkları konuların tekrarını istemesi, bu konuda önemli bir göstergedir. Ancak Harita Bilgisi

ünitesinde içeriği gereği birçok karmaşık ve soyut konu yer aldığı için derslerin işlenişinde öğretmenin anlatıcı rolü ister istemez ortaya çıkmıştır. Çünkü etkinlikleri yapma konusunda çocuklara ön bilgi kazandırma zorunluluğu derslerin sunuş yoluyla aktarımını gerekli kılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda çok da tercih edilmeyen bu olumsuzluğu gidermek için etkinliklerin yapılması aşamasında öğrenci tamamen serbest bırakılmış ve bilgiyi kendisinin yapılandırmasına izin verilmiştir.

3) "Çalışmada aksayan noktalar ve düzeltilmesi gerekenler nelerdir? Sorusuna yönelik bulgular:

- Coğrafya-9 Öğretim Programında, "Dünyanın Şekli Ve Hareketleri" ünitesi "Harita Bilgisi" ünitesinden sonra gelmektedir. Oysa "Harita Bilgisi" ünitesinde yer alan "Paraleller ve Meridyenler" konusunu öğrenci, ön bilgilere sahip olmadığı için anlamakta zorlanmıştır. Araştırmacı, sürenin kısıtlı olmasına rağmen dünyanın şekli konusunda ön bilgilerin verilmesine de vakit ayırmak zorunda kalmıştır. Öğretim programın yapısından kaynaklanan bu olumsuzluk deneysel işlemi etkilemiştir. Çünkü öğrencilerin bir çoğu "Coğrafi Konum" konusunu anlamakta zorlandıklarını ve zevk almadıklarını açıkça ifade etmişlerdir.

- Süreç sırasında ölçme değerlendirme kapsamında verilen örnek test sorularının sınıfta cevaplanarak öğrenciye geri bildirim verilmesi oldukça önemli gözükmüştür. Ev ödevlerinin bazı öğrenciler tarafından istekle karşılanmaması sebebiyle eve çalışma verilmemiş tüm etkinlikler ve testler derste yapılmaya çalışılmıştır. Bu da Coğrafya dersinin haftada 2 saat olması sebebiyle sürenin yetersiz gelmesine ve özellikle ders anlatımına daha az zaman ayrılmasına yol açmıştır. Normalde yıllık planda 8 hafta gösterilen "Harita Bilgisi" ünitesi Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda 6

haftada işlendiği için de "süre" konusu çalışmamız esnasındaki en büyük sorun olmuştur. Ancak günlük planların adım adım hesaplanarak, ayrıntılı ve hassas bir şekilde hazırlanmasıyla bu problemler aşılmaya çalışılmıştır.

c) **Görüşme:** Uygulama süreci bittikten sonra yine random olarak tespit edilen öğrencilerle röportajlar yapılmış ve bunlar kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından derlenmiş ve analiz edilmiştir. Görüşme kayıtlarından çıkan sonuçlar şöyledir:

- Deneysel işlem sırasında öğrencilerin en çok aklında kalan konular ve yapmaktan hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda verilen cevapların başında "Piknik Yeri Haritası Çalışma Kağıdı" gelmektedir. Öğrenciler bu kağıt üzerinde zevkle çalıştıklarını vurgularlarken konuyu da iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer konu ise izohipslerden profil çıkarmadır. Çünkü burada da adım adım sistematik çalıştıkları için zevk aldıklarını söylemişlerdir. Yine izohipslerle ilgili olarak derste anlatılan sunuda, kağıt üzerindeki iki boyutlu eş yükselti eğrilerinin üç boyutlu olarak nasıl gözüktüğü gösterilmiştir. Öğrenciler en çok akıllarında kalan konunun bu olduğunu söylemişlerdir. Bir öğrenci ölçeklerle ilgili dağıtılan renkli etkinliğin aklında kaldığını belirtirken bir diğeri yerel saatlerle ilgili verilen problem çözme senaryosuyla çalışmanın da zevkli olduğunu ifade etmiştir.

- "Derslerde en çok sıkıldığınız ve anlamakta zorlandığınız konular nelerdir?" sorusuna yönelik olarak öğrencilerin hemen hemen hepsi "Coğrafi Konum" cevabını vermişlerdir. Neden olarak; konunun çok soyut olduğunu, anlamakta zorlandıklarını, ön bilgilerinin yetersiz kaldığını söylemişlerdir. Bir öğrenci de haritalarda alan ve eğim hesaplarının zor ve sıkıcı olduğunu belirtmiştir.

- Derste dağıtılan çalışma kağıtları ve etkinliklerin faydalı olup olmadığı sorulduğunda yine öğrencilerin hepsi olumlu görüş bildirmiştir. Bazı denekler özellikle yazılıya hazırlanma konusunda bu yapraklardan çok yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca konuyu pekiştirme ve anlamadıkları yeri fark etme konusunda da etkinlikler ile ölçme değerlendirme testlerini çok faydalı bulmuşlardır.

- "Genel olarak coğrafya dersleri nasıl işlenseydi daha mutlu olurdunuz?" sorusuna öğrencilerin çoğu not tutturma işleminin olmadığı bir coğrafya dersini daha çok seveceklerini söylemişlerdir. Bir denek; görüntülü, ışıklı, sesli maketlerin, modellerin, haritaların ve üç boyutlu diğer görsel materyallerin bulunduğu ve bunların kullanıldığı bir coğrafya sınıfı hayal ettiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler de günlük hayattan alınan problemlerin, cevabı mantıksal çıkarımlara dayanan soruların ve çözümlerinin yer aldığı ders kitaplarıyla daha fazla etkinlik yapılan coğrafya derslerini çok seveceklerini dile getirmişlerdir.

- Derslerde bilgisayar ve internet kullanımı hakkında yöneltilen bir soruya öğrencilerin yarısına yakını olumsuz cevap vermiştir. Denekler, bilgisayarın ve internetin sınıflarda kişisel olarak kullanılmasının, bazı öğrencilerin dikkatini dağıtacağını, konunun özünü kavratmakta yetersiz kalacağını belirtmişler ve bilgisayarın dersin yapısını değiştirecek ölçüde bir farklılık yaratacağını sanmadıklarını, söylemişlerdir. Ama dersin bir öğretmen tarafından bilgisayar ve internet yardımıyla anlatılmasının faydalı olabileceğini de ifade etmişlerdir.

- "Yeni tarzda ders anlatımını içeren bu süreç Coğrafya dersine bakış açınızı değiştirdi mi?" sorusuna birçoğu "evet" derken, üç öğrenci "hayır, zaten sevmiyordum" gibi cevaplar vermişlerdir. Deneklerden biri coğrafya derslerinin klasik anlatımla ve yazdırmakla değil farklı

yöntemlerle de işlenebileceğini gördüğünü söyledi. Bir diğer denek ise; “Ders kitabımızdaki bilgilerin ve etkinliklerin bu kadar ilginç ve güzel konuyu anlatmakta ne kadar yetersiz kaldığını fark ettim” dedi.

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bunlardan hareketle ülkemizde daha kaliteli, verimli bir coğrafya öğretiminin uygulanabilmesi için gerçekleştirilecek öneriler yer verilmiştir.

V.1. Sonuç

Yapılan literatür incelemeleri ve deneysel işlem neticesinde ulaşılan bulgularla 9. sınıf coğrafya dersinde uygulanan yapılandırmacı etkinliklerin uygulamadaki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada varılan sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz:

1- Zihin ve dil konusunda yapılan araştırmalar ve eğitim alanında kaydedilen gelişmeler dışarıda bir yerde, öğrenenden bağımsız bir bilginin olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunan yapılandırmacı yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Günümüzde tüm dünyada eğitim hayatına olduğu gibi ülkemizde de ilk ve orta öğretime damgasını vuran yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel yaklaşımdan çok farklı olarak öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi ne kadar öğrenmek istiyorsa onu kendisi belirlemelidir. Yani artık eğitimsel hedefler "ne kadar öğreteceğiz"le değil "ne kadar öğreneceğim" sorusuyla şekillenecektir. Çünkü bilim dünyasında gerçekleşen şaşırtıcı hızdaki gelişmeler toplum yaşamını da farklılaştırmakta ve artık bireyler toplumun bir parçası olabilmek için günümüzün karmaşık sorunlarını çözebilecek nitelikte becerilerle donatılmaktadır. Çünkü artık kalıpları ezberleyen, kendi hayatı ve ülkesi için artı değer üremeyen, yeniliklere açık olmayan, sorgulamayan, bilgiye ulaşıp kullanamayan, çevre bilincine sahip olmayan bireyler yetiştiren ülkeler "çağın gerisinde kalmış" olarak nitelendirilmektedir.

2- Öğrenmenin tanımı ne kadar değiştiyse "öğretme"nin tanımı da o ölçüde değişmiştir. Artık öğretmen bireyin ön bilgilerini harekete geçiren, sınıf ortamını düzenleyerek öğrenme sürecini kolaylaştıran ve rehberlik eden kişidir. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerin becerilerini geliştirmek için farklı öğrenme etkinlikleri sunmak durumundadır. Öğrenme sadece sınıf-okul içi etkinliklerle sınırlı olmadığı için okul dışı etkinliklere de yer verilmelidir. Çünkü öğrencinin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, bir takım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir. Bebeğin anne karnında öğrenmeye başladığının tespit edilmesi, 5 yaşındaki çocukların eğitim almasalar bile basit matematik işlemleri yaptığının ispatlanması, okuma yazma öğrenmek için 7 yaşın çok geç olduğunun iddia edilmesi gibi bilgi ve öğrenme üzerine yeni kabul gören savlar sayesinde yapılandırmacı eğitim anlayışı daha da güçlenmektedir. Geleneksel anlayışları yıkarak yepyeni bir eğitim durumu ortaya koyan yapılandırmacılığın, öğrenme-öğretme süreçlerini ve ortamlarını yeniden şekillendirmesi birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretim programlarının değiştirilmesine yol açmıştır.

3- En kısa tanımıyla insanlar ve yerküre (mekan) arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim dalı olan coğrafya bu ilişkileri incelerken olayların **dağılımını,** olaylar arasındaki **sebep-sonuç ilişkisini** ve bunlar arasındaki **bağlantıyı** da göz önünde tutar ki bunlar coğrafyanın temel prensipleridir. Tüm bilim dallarında eğitim durumlarının tekrar düzenlenmesine yol açan yapılandırmacılık yaklaşımı Coğrafya'yı da yeniden yapılanmaya zorlamıştır. Bu sebepledir ki; cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan Coğrafya Öğretim Programları içinde; coğrafi beceriler, tutumlar, kazanımlar, etkinlikler, yöntem-teknikler açısından ve öğrenci merkezli olması yönüyle en devrimci olanı "2005 Coğrafya Öğretim Programı"dır. Yeni programla öğrencinin coğrafî bilginin oluşum sürecinde başvurulan araştırma ve sunum tekniklerini kullanması, coğrafî sorgulama becerileri kazanması, evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirmesi, doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavraması, yakın çevreden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrencinin kalkınma

süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavraması, bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafî bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varması ve coğrafî değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümsemesi hedeflenmektedir.

4- 2005 Coğrafya Öğretim Programı kazanımlar açısından değerlendirildiği zaman bazı eksiklerin ve yanlışların olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Şahin, 2006; Geçit, 2007; Akengin, 2008; Artvinli, 2007). Örneğin Şahin'e (2006) göre; programın birçok yerinde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmamış, bilişsel alan basamaklarına uyulmamış, bazı temel konular programa alınmamış, bazı konuların hangi kazanımda işleneceği belli değil, bilinenden bilinmeyene ilkesi göz ardı edilmiş, birkaç kazanımda verilmesi gereken bazı temel ve kapsamlı konular tek bir kazanımda verilmiş, kazanımların bazılarında verilmemiş bilgilerin transferi istenilmektedir. Artvinli'ye (2007) göre; kazanımların hangi tutum ve değerle verileceği açıkça ifade edilmeli, bazı kazanımların yerleri değiştirilmeli, bazılarında ifadeler daha da netleştirilerek yeniden düzenlenmeli, ön bilgisi verilmemiş bir konuda öğrenciden çıkarım istenmemeli, diğer derslerle yapılacak ilişkilendirmelerin hangi kazanımda ne düzeyde yapılacağı verilmelidir.

5- 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni Coğrafya Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında eskilerden farklı olarak daha az konu anlatımına yer verilmiştir. Yeni ders kitabında daha fazla görsel materyal yer almakta ve konularla ilgili olarak hazırlanan etkinlikler de bulunmaktadır. Her ne kadar bu etkinlikler coğrafya öğretmenlerince "programın en can alıcı noktası" olarak nitelendirilip konuyu pekiştirmek için yeterli görülse de (Akengin, 2008), ders kitabındaki etkinlikler incelendiğinde, bunların içerik olarak çok sınırlı olduğu görülmekte ve sayı olarak da yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğrencinin yeni öğrendiği bilgileri yapılandırmasını sağlayacak ve konuyu pekiştirmesine yardım edecek olan etkinliklerin yetersizliği akademik başarıyı ve derse olan tutumu da etkilemektedir. Nitekim

deneysel işlem sonunda elde ettiğimiz bulgular da bu yargıyı doğrulamaktadır. İçerik bakımından daha zengin, renkli, günlük hayatla bağlantılı ve sayıca fazla olan etkinliklerin derslerde kullanılması akademik başarıyı ve coğrafyaya olan tutumu olumlu yönde arttırmaktadır.

6- Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle yapılan coğrafya dersinin akademik başarıyı arttırıp arttırmadığını sınamak amacıyla yazılan 1. alt probleme ait bulgular analiz edildiğinde şu sonuç ortaya çıkmıştır: İki ayrı tipte ders uygulamasına katılan deneklerin başarı düzeylerinin deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir fark gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. **[$F_{(1-116)}$= 45,301, p<.001]** Bu bulgu başarı testi puanlarında işlem öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunda uygulanan etkinliklerin ders başarısını arttırmada daha etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Başka bir deyişle; araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırmacı etkinliklerle işlenen Coğrafya dersleri, kitaptaki etkinliklerle işlenen derslerden daha verimli olmuştur. Sayıca fazla ve içerik bakımından daha kapsamlı olan etkinliklerin kullanılması öğrencinin akademik başarısını arttırmaktadır.

7- Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında Coğrafyaya olan tutumları arasında bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yazılan 2. alt probleme ait bulgular analiz edildiğinde şu sonuç ortaya çıkmıştır: Deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerine deneysel çalışma sonrasında uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının "Dersi Anlama", "Derse İlgi Duyma" faktörlerinde ve toplamda deney grubu lehinde olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın faktörlere ve genel puanlara göre anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tutumlarla gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Yani toplamda, deney grubunun kontrol grubuna göre, Coğrafyaya yönelik tutumu daha olumludur. "Coğrafyadan Yararlanma" alt faktöründe ise, aritmetik ortalamalarına baktığımızda kontrol grubunun

ortalamasının az da olsa deney grubuna göre yüksek olduğunu görüyoruz. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yaptığımız t testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı değildir. Genel olarak yapılan değerlendirmede alternatif yapılandırmacı etkinliklerle ders işleyen deney grubunun ve ders kitabındaki etkinlikleri kullanan kontrol grubunun tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehinedir. Netice itibariyle; alternatif olarak hazırlanan etkinliklerle ders yapan deney grubunun kontrol grubuna göre, coğrafyaya yönelik tutumu daha olumludur.

8- Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan "Denekler arasından rasgele seçilen kişilerin süreç hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?" sorusuna cevap bulmak amacıyla düzenlenen nitel veri toplama araçlarından (Coğrafya Günlükleri, Gözlem Formu, Görüşme Kayıtları), elde edilen bulgular yorumlandığında ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: "**Coğrafya Günlükleri"**ne göre öğrenciler en iyi; haritayı oluşturan unsurlar ve harita çeşitleri, projeksiyonlar, harita çizim yöntemleri ve izohipsler konularını anlamışlar buna neden olarak ise konuların daha somut ve etkinliklerin görseller bakımından daha zengin olmasını göstermişlerdir. Ayrıca anlamakta zorlandıkları konular arasında "Haritalarda Uzunluk Ve Alan Hesapları" ve özellikle "Coğrafi Konum"u göstermişlerdir. Bu zorluğun nedeni olarak; konuların oldukça soyut olmasını ve çok matematiksel işlem gerektirmesini ifade etmişlerdir. Yerel saat hesapları konusu ise öğrencilerce zor bulunmasına rağmen, zevkli olarak gösterilmiştir. Çünkü günlük hayatla daha alakalı bir konu olduğu için ilgilerini toplamakta zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir ki böyle düşünmelerinde günlük sorunlarla bağlantılı olarak hazırlanan etkinliklerin de önemli katkısı olduğunu vurgulamışlardır. Öneri olarak da derste daha fazla test sorusu çözülebileceğini ve kitaptaki bilgilerin yetersizliği sebebiyle konuyla ilgili ek bilgilerin yer aldığı kağıtların dağıtılabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmacı tarafından dersin işlenişini takip etmek, eksikleri tespit etmek amacıyla her dersin sonunda doldurulan "**Gözlem formları"**nda öğrenme-

öğretme sürecinin nasıl geliştiği, öğretmen-öğrenci arasında ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimin nasıl olduğu, çalışmada aksayan ve gözden geçirilmesi gereken durumların neler olduğu gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmacı öğrencilerin ilgiyle dinledikleri ve en çok katılım gösterdikleri konunun CBS ve Projeksiyonlar olduğunu gözlemiştir. Çünkü sınıflarında internet ve projeksiyon makinesinin bulunması dersin işlenişini değiştirmiş, CBS uygulaması kullanan sitelere girilerek örnekler verilmiş, bazı öğrenciler denemeler yapmışlardır. Projeksiyonlar konusu işlenirken sınıfa Dünya modeli getirilmiş ve üzerine kağıtlar sarılarak projeksiyonların mantığı kavratılmaya çalışılmıştır. Her ne kadar bu konunun anlatımı sırasında sunuyla görseller verilse de öğrencilerin konuyu uygulamalı olarak görmeleri ilgi uyandırmıştır.Yerel saat hesapları konusunda verilen uçak ve gemi yolculuğuyla ilgili problem senaryoları, izohipsler konusu işlenirken uygulanan "Piknik Yeri Haritası Çalışma Kağıdı", harita çeşitleri ve ölçekler konusu işlenirken kullanılan renkli olarak hazırlanmış "Büyük Ve Küçük Ölçekli Haritalar" adlı etkinlik yaprağı deneklerin en dikkatle ve istekle çalıştıkları etkinlikler olmuştur. Çünkü hepsi günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir. Özellikle çalışma yaprakları ve etkinliklerde kullanılan yer adları öğrencilerin yakın çevresinden seçilmiştir ki bu da konunun kavranmasını kolaylaştırmıştır. Sürece genel olarak baktığımızda derslerde en çok sıkıntı yaşanan kısmın ölçme değerlendirme olduğu göze çarpmaktadır. Konular işlenirken her ne kadar etkinliklerle desteklense de öğrencilerin sınavda çıkacak sorularla ilgili kaygılı oldukları gözlenmiştir. Birçok öğrenci dersin sonunda test soruları çözerek konuyu pekiştirmek ve sınavlara hazırlanmak gerektiğini ifade edince her dersin sonunda örnek test sorularını içeren yapraklar dağıtılmıştır. Yine deneklerin isteği doğrultusunda ders kitabında yetersiz olduğu söylenen bilgiler konu çalışma yaprakları ile desteklenmiştir. Çalışmalar sırasında sınıf içi etkileşimin genel olarak iyi olduğu da gözlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda çok da tercih edilmeyen öğretmen merkezli anlatım, ünitenin soyut kavramlardan oluşması sebebiyle çok önüne geçilemeyen bir durum olmuştur. Bu olumsuzluğu gidermek için etkinliklerin yapılması aşamasında öğrenci tamamen serbest bırakılmış ve bilgiyi kendisinin yapılandırmasına izin verilmiştir. Anlatılan konunun ardından ilgili etkinlik hemen verilmiş, öğrencilerin çoğu istekle ve

zevkle bu çalışmalara katılmışlardır. Araştırmacı da etkinlikler üzerinde çalışan öğrencileri ihtiyaç duyduklarında yönlendirmiş ve mutlaka cevapları sınıfta çözdürerek onlara geri bildirim vermiştir.

.

Nitel verileri toplamak için rasgele seçilen öğrencilerle yapılan röportajlarda (**Görüşme Kayıtları)** öğrencilere deneysel işlem sırasında en iyi hatırladıkları ve yapmaktan hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda verilen cevapların başında "Piknik Yeri Haritası Çalışma Kağıdı" gelmektedir. Öğrenciler bu kağıt üzerinde zevkle çalıştıklarını vurgularlarken konuyu da iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir. ayrıca izohipslerden profil çıkarma etkinliğini de beğendiklerini söylemişlerdir. "Coğrafi Konum" konusu röportaj yapan öğrenciler arasında en anlaşılmayan ve zor bulunan konu olmuştur. Öğrenciler Bu duruma neden olarak; konunun çok soyut olduğunu, anlamakta zorlandıklarını, ön bilgilerinin yetersiz kaldığını söylemişlerdir. Coğrafya Öğretim Programında "Dünyanın Şekli Ve Hareketleri" konusu "Coğrafi Konum"dan sonra anlatılmaktadır. Dolayısıyla konuların sıralamasındaki yanlışlık öğrencinin konuyu anlamak için ön bilgiye sahip olmaması sonucunu doğurmaktadır. Bu önemli yanlışlığın bir an önce düzeltilmesi gerekmektedir. Denekler derste dağıtılan materyalleri yeterli bulduklarını belirtmişler, özellikle konuyu pekiştirme ve anlamadıkları yeri fark etme konusunda da, etkinlikler ile ölçme değerlendirme testlerini çok faydalı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, not tutma zorunluluğunun olmadığı, harita ve maketlerle dolu özel bir sınıfta işlenen, günlük hayatta karşılaşılan sorunları içeren etkinliklerin yapıldığı bir Coğrafya dersi hayal ettiklerini ifade ederlerken bilgisayar ve internet kullanımının da faydalı olacağı görüşünü paylaşmışlardır. Son olarak öğrencilere, yaşadıkları bu deneysel sürecin coğrafyaya bakış açılarını değiştirip değiştirmediği sorulduğunda büyük çoğunluğu "evet" demiştir.

9- Bütün bunlardan hareketle; çeşitli yöntem-tekniklerle, birçok materyal ve etkinlikle zenginleştirilmiş bir Coğrafya dersinin hem başarıyı arttırdığını hem de coğrafyaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna varabiliriz.

V.2. Öneriler

Oldukça yeni bir çalışma sahası olan yapılandırmacılık ve Coğrafya öğretimi konusunu çeşitli yönleriyle ele alan bu araştırmanın sonuçları yukarıda bahsedildiği gibidir. Bu sonuçlardan hareketle, program geliştirmeciler, bu alanda çalışacak olan araştırmacılar, coğrafya öğretmeni yetiştiren kurumlar ve yeni programı uygulayan coğrafya öğretmenleri için aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1- Öncelikle yeni programdaki aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kazanımların tekrar ele alınarak daha net ortaya konması, konu sıralamasına dikkat edilmesi yani sonraki üniteler için ön bilgi sağlayacak olan konuların daha öne alınması, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve bilişsel alan basamaklarına dikkat edilmesi bir zorunluluktur.

2- Birçok bilimsel çalışmada senelerdir dile getirildiği gibi, Coğrafyanın haftalık ders saati mutlaka arttırılmalıdır. Özellikle coğrafya-9 gibi, tüm lise birinci sınıf öğrencilerine temel coğrafi becerileri kazandırmayı hedefleyen bir müfredat programının, haftada 2 ders saatiyle tamamlanması ve hedeflerine ulaşması zor gözükmektedir.

3- Yapılandırmacılık yaklaşımı öğrenci merkezli olduğu için, derslerde, bireyin bilgiyi özümsemesine ve kendi zihinsel süreçleri içinde tekrar yapılandırmasına olanak tanıyacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yapılandırılmış buluş, araştırmaya dayalı bilgi yapılandırması, aktif öğrenme teknikleri bunlardan bazılarıdır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına bu yöntem ve teknikler mutlaka öğretilmelidir.

4- Öğrencilerin sınıf geçme ve genel sınav kaygıları, onları ezberlemeye yönlendirmektedir. Dolayısıyla öğrencinin temel coğrafi beceriyi kazanıp kazanmadığını klasik sınavlarla tespit etmek oldukça zordur. Nasıl derste

kullanılan yöntem ve teknikler çeşitlendiriliyorsa, ölçme-değerlendirme araçları farklılaşmalı ve sonuç odaklı değil süreç odaklı olmalıdır.

5- Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 Coğrafya Öğretim Programını öğrenciye uygulayanlar öğretmenlerdir. Dolayısıyla hali hazırda görevde olan öğretmenlere de, programın ve yapılandırmacılığın tanıtıldığı, derslerde kullanabilecekleri yöntem ve tekniklerin anlatıldığı hizmet içi Eğitim kursları düzenlenmeli ve öğretmenler de geleneksel bakış açısından kurtarılmalıdır.

6- Avrupa ülkeleri ve Amerika'da öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplar derslerdeki en önemli başvuru kaynağıdır. bu uygulama yeni Coğrafya programında da yer almakta ancak MEB tarafından öğretmenlere kılavuz kitap hazırlanmamaktadır. Oysa ilköğretim kademesinde tüm branşlarda öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplar sene başında ücretsiz olarak verilmektedir. Coğrafya 9-10-11-12 dersleri için öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı, bunlarda kazanımlar, dersin işlenişine yönelik öneriler, alternatif etkinlikler ile öğretmenlerin yararlanabileceği kaynak kitaplar, internet siteleri mutlaka yer almalıdır.

7- Ders kitaplarının tekrar düzenlenmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu hususta, yine ilköğretim kademesinde olduğu gibi Coğrafya dersi için 2 kitap düzenlenebilir. Birinci kitapta konuların anlatımı yer alırken ikinci kitap "Çalışma Kitabı" başlığıyla, sadece etkinliklere ayrılabilir. Böylece hem etkinlikler sayı bakımından yeterli düzeye gelecek hem de öğrenci için görseller bakımından zengin, renkli bir çalışma ve tekrar etme ortamı doğacaktır. Ders kitabının da konu anlatımı bakımından daha doyurucu bir şekle sokulması şarttır. Bu düzenlemeyle öğrenci not tutma zorunluluğundan kurtulacağı gibi, öğretmen de "kitapta olmayan yerleri anlatan ve yazdıran" kişi olma rolünden sıyrılacaktır.

8- Araştırmamızın sonuçlarına göre öğrencilerin önemli isteklerinden biri de coğrafya ile ilgili araç-gereçlerin (haritalar başta olmak üzere, üç boyutlu, ışıklı, sesli modeller, vb.) derslerde daha fazla kullanılmasıdır. Bu isteğe cevap verecek şekilde, okullarda sadece Coğrafya derslerinde kullanılmak üzere "Coğrafya Sınıfları" düzenlenebilir. Bu sınıflara bilgisayar, projeksiyon, gibi araç-gereçlerin yanı sıra haritalar, diyagramlar, modeller ve coğrafyayla ile ilgili koleksiyonlar konulabilir.

9- Avrupa ülkelerinde ve Amerika'daki ulusal coğrafya sitelerinde, müfredatlarda bulunan konularla ilgili olarak hazırlanmış ders planları, etkinlikler, görsel materyaller öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Türkiye'de de, MEB'in ulusal sitesinde bu tarz materyaller sunumu arttırılabilir ve öğretmenler için önemli bir kaynak yaratılabilir.

10- Bu araştırma alternatif yapılandırmacı etkinliklerin 9. sınıf, "Harita Bilgisi" ünitesindeki etkililiğini değerlendirmek için yapılıştır. Benzer uygulamalar 9. sınıftaki diğer üniteler ve diğer sınıflar için de yapılabilir. Böylece müfredat programıyla veya ders kitaplarıyla ilgili olarak gelecekte yapılacak düzenlemeler için önemli bir kaynak elde edilmiş olur.

11- Coğrafya derslerinde uygulanan etkinliklerin daha kapsamlı ve ilgi çekici olarak tasarlanması amacıyla, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini alan bir anket çalışması yapılabilir. Bu çalışmanın örneklemi geniş tutulursa (örneğin tüm ülke geneli) öğrenci ve öğretmenlerin ders içindeki ihtiyaçları ve istekleri daha net ortaya konulabilir. Dolayısıyla anketlerden sağlanan öneriler ışığında hazırlanacak etkinliklerin coğrafya eğitimine katkısı büyük olacaktır.

12- Coğrafya öğretiminde kavramların belletilmesi ve kavram yanılgılarının en aza indirgenmesi önemli bir sorun olagelmiştir. Literatürdeki bu açığı kapatmaya yönelik olarak yapılacak bir başka araştırmada; yine ders kitabı dışında alternatif olarak hazırlanan etkinliklerin kavram yanılgılarını ne ölçüde azaltacağı sınanabilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası yay. İzmir.

Açıkgöz, K. (2004). *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası yay., İzmir.

Akşit, F. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alıcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, Sistem yay. İstanbul

Alkış, S. (2009). *Sürdürülebilir Bir Dünya İçin Coğrafya Eğitimi,* Aktif Yay., İstanbul.

Altın, K. (2003). *Bilgisayar Destekli Deney Yöntemiyle Kavram Haritaları Yönteminin Bazı Bilişsel Süreçler Ve Hatırlama Düzeyi Açısından İncelenmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arı, Y. (2003). *Amerika Birleşik Devletlerinde Coğrafya Eğitimi Reformu: Türkiye İçin Dersler,* Türk Coğrafya Kurumu, Coğrafya Kurultayı (9-12 Temmuz 2002 Gazi Üniversitesi), Bildirileri, Ankara.

Arıcı, H. (2006). *İstatistik, Yöntemler ve Uygulamalar,* 16.baskı, Meteksan A.Ş., Ankara.

Artvinli, E. (2007). *2005 yılı 9. sınıf Coğrafya Öğretim Programı: Öğretmenler Açısından Uygulanabilirlik Düzeyi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aydın, H. (2007). *Felsef*i *Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yay. Ankara

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma,* Pegem Yay. Ankara.

Başbay, M. (2007); *Proje Tabanlı Eğitim, Özcan Demirel (Ed) Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem yay. Ankara.

Binbaşıoğlu, C. (1995); *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşıoğlu yay. Ankara.

Bruner, J. (1960). *Process of Education (Eğitim Süreci)*, çev. T. Öztürk, Pegem yay. 2009, Ankara.

Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms. Alexandria*, VA: Association

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı,* Pegem Yay. Ankara

Demiralp, N. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Gösteri Yöntemi Kullanılarak harita ve Küre Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget İlkeleri,* (Çev. Gülten Ülgen), Nobel Yay., Ankara.

Doğanay, H. (1993a). *Coğrafyaya Giriş, "Metotlar, İlkeler ve Terminoloji"*, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.

Doğanay, H. (1993b). *Coğrafya'da Metodoloji: Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, MEB Yay, Öğretmen Kitapları Dizisi:187, Ankara

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri: Ortaöğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları*, Aktif Yayınevi, Erzurum.

Ekinci, N. (2007). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Özcan Demirel (Ed) Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem yay. Ankara.

Erdem, E. (2007). *Probleme Dayalı Öğrenme, Özcan Demirel (Ed) Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem yay. Ankara.

Erden, M., Akman Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme*, Arkadaş yay. Ankara.

Fosnot, C. T. (2007). Ed. *Constructivism. Theory, Perspectives And Practice*, Nobel Yay., Ankara.

Garipağaoğlu, N. (2001). *Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi ve Öğretimindeki Yeri,* Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:3, İstanbul.

Geçit, Y. (2007). *Cumhuriyetten Günümüze(1923-2005) Lise Coğrafya Müfredat Programının (Öğretim Programının) İncelenmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yay. Ankara

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri,* Beta Yay., İstanbul.

Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama,* Nobel Yay., Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Nobel Yay., Ankara.

Karatepe, A. (2007). *Coğrafi Bilgi Teknolojilerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kolukısa, E. A. (1998). *Coğrafyaya Giriş-Matematik Coğrafya,* Kolukısa Yay., Ank.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Ölçme Değerlendirme*, Nobel yay., Ankara.

Lambert, D., Balderstone, D. (2000). *Learning To Teach Geograhy İn The Secondary School*, by Routledge Falmer, London.

MEB, (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı,* Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Morgan, J., Lambert, D. (2005). *Geography: Teaching School Subjects 11-19,* by Routledge, Oxon.

Oruç ve diğ. (2006). *Ortaöğretim Coğrafya-9 Ders Kitabı*, MEB, Devlet Kitapları, Ankara.

Özden, Y. (1998). Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar, Pegem yay. Ankara.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme, Pegem yay. Ankara.

Özey, R. (1996). *Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya,* 21. Yüzyıla Doğru Türkiye, III. Coğrafya Sempozyumu, 15-19 Nisan 1996, Ankara.

Özey, R. (2008). *Ortaöğretim Coğrafya-9 Yardımcı Ders Kitabı,* Okyanus Yay., İstanbul.

Öztürk. B. (1995). *Genel Öğretim Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Yayımlanmamış Dok. Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Perkins, D. N. (1992). *Technology meets constructivism: Do they a marriage make? In T. M. Duffy and D. H. Jonassen* (*Eds.), Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 45–55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci*, Nobel yay. Ankara.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*, Anı yay., Ankara

Sönmez, V. (1998) Sosyal Bilgiler Öğretimi, Anı yay. Ankara.

Sünbül, A.ve Yılmaz, H. (2000). Ö*ğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Mikro Yay. İstanbul.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Pegema yay., Ankara

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi,* Nobel, Yay., Ankara.

Tekin, H. (1994). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri*, Yargı Yay., Ank.

Ülgen, G. (2003) *Piaget İlkeleri*, Nobel Yay., Ankara.

Yurdakul, B. (2007). *Yapılandırmacılık, Özcan Demirel (Ed) Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem yay. Ankara.

Makaleler

Akengin, H. (2008). *Coğrafya Öğretmenlerinin Yenilenen Lise Coğrafya Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri*, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:18, s.1-20, İstanbul.

Akınoğlu, O. ve Bakır, S.A. (2003); *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularını Öğrenmeleriyle İlgili Durum Analizi,* Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:8, İstanbul

Akınoğlu, O. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:10, s.73-94. İstanbul.

Akınoğlu, O. (2006). *Coğrafya Eğitiminin Etkililiği ve Sorunları,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:12, s.77-96, İstanbul.

Akınoğlu, O. (2006). *Coğrafya Eğitimi ve Toplum,* Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:13, Ocak-2006, s.25-48. İstanbul.

Altınışık, S. ve Orhan, F. (2002); *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fak. Derg. Sayı:23, Ankara.

Alkış, S. (2007). *Coğrafya Eğitiminde Yükselen Paradigma: Sürdürülebilir Bir Dünya,* Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:15, Ocak-2007, İstanbul.

Altun, S., Büyükduman, F. İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı*

Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, Bir Örnek Olay İncelemesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1), Ocak 2007, Ankara

Balcı, A. (2002). *Coğrafya Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine Bir Örnek Çalışma*, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:5, s.135-152, İstanbul.

Demiralp, N. (2007). *Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya dersi Programı,* Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart-2007, Cilt:15, No:1, s. 373-384.

Demirci, A., Sekin, S., Ünlü, M., (2002). *Mesleki Açıdan Coğrafyanın Önemi ve Türkiye'de Kullanımı,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:5, s.171-185, İstanbul.

Doğan, E. (2002); Eğitimde Küreselleşme, *Eğitim Araştırmaları*, Ocak 2002, sayı:6, Ankara.

Engin, İ., Akbaş, Y., Gençtürk, E. (2003). *I. Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler*, Milli Eğitim Dergisi, sayı:157, Kış-2003.

Geçit, Y. (2008a). *Liselerde Coğrafya Öğretim Amaçlarına Yönelik Tarihsel Bir Analiz*, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:17, Ocak-2008, s.111-137, stanbul.

Geçit, Y. (2008b). *Cumhuriyet Dönemi Lise Coğrafya Öğretim Programları Üzerinde Bir Çalışma,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:18, Temmuz 2008, s.149-178, İstanbul.

Gültekin, M., :Karadağ, M., Yılmaz, F. (2007). *Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları*, And. Üniv. Sosyal Bilimler

Dergisi, Cilt:7, sayı:2, s.503-528, Eskişehir.

Gürol, M. (2005). *Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi*, The Turkish Online Journal of Educational Technology, July-2005, Volume:4, Issue 3.

Ilgar, R. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 171, Yaz, 2006, s.276-286

İncekara, S. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Uluslar arası Eğilimler ve Türkiye Örneği*, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:16, s.109-130.

Karadağ, E. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği lçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri*, Kuram ve ygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), Ocak 2007, Ankara.

Kaya B. ve Dönmez, C. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,* http://www.tsadergisi.org/arsiv/aralık2008/07.pdf (erişim 8 Aralık 2009).

Özşahin, E. (2009), *Karikatürlerle Coğrafya Eğitimi,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:20, s.101-122, İstanbul.

Pekmezci, B., Ünlü, M. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Grupla Çalışma Metodunun Öğrenci başarısına Etkisi,* Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:16, s.53-64, İstanbul.

Sekin, S., Ünlü, M. (2002). *Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:5, s.43-53, İstanbul.

Şahin, C. (2001). *Ortaöğretim Coğrafya Müfredat Programı Hakkında Bir*

Araştırma, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:4, s.125-138, İstanbul.

Şahin, C. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığınca Hazırlanan 2005 yılı "Coğrafya Dersi Öğretim Programı Hakkında Görüşler ve Öneriler,* Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:26, sayı:3, s.279-304, İstanbul.

Şahin, S., Gençtürk E., Budanur, T. (2007), *Coğrafya Öğretiminde Uygun Grafik Seçimi ve Kullanımının Öğrenme Üzerindeki Etkisi,* Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, No:1, s. 293-302.

Şirin, A. (2008). *Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:17, s.198-207, İstanbul.

.

Üçışık S., Demirci, A. (2002). *21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları,* Marmara Coğrafya Dergisi, sayı:5, s.117-133, İstanbul.

Üçışık S., Sekin, S. (2001a). *Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım*, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:4, s.49-59, İstanbul.

Üçışık S., Sekin, S. (2001b) *Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programının İncelenmesi*, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:4, s.113-124, İstanbul.

Ünlü, M., Karasu, Z. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Oluşturmacı Öğretim Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi*, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:12, s.105-128, İstanbul.

Ünlü, M. (2002). *Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları*, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:5, Ocak 2005, s.9-25, İstanbul.

İnternet Siteleri

- Geography For Life: Geographic skills and Percpectives
  http://www.hawaii.edu/hga/Standard/Skills.html
- http://geograhy.about.com/
- http://education.nationalgeography.com/education/
- http://www.lessonplans4teachers.com/geography.php
- http://geology.com/teacher/map.shtml
- http://www.nationalgeographic.com/xpeditions/lessons/matrix.html
- http://geography.usgs.gov/index.php
- http://www.cografya.biz/
- http://www.coğrafyam.org/
- http://www.doguates.com/
- http://www.e-coğrafya.com/
- http://www.coğrafyaciyiz.com/
- http://www.marmaracoğrafya.com/
- http://www.tck.com/
- http://www.meb.gov.tr/

e-books

- Boethel, M., Dımock, K. V. *Constructing Knowledge with Technology, A Review of The Literature.,* Southwest Educational Development Laboratory, http://www.sedl.org/ (erişim 19-08-2005)
- Perkins, D., Ritchhart, R. *Making Thinking Visible,Article to Appear in Educational Leadership, February 2008,* http://www.pz.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/06_AdditionalResources/MakingThinkingVisible_DP.pdf (erişim 10-04-2008)
- Tilbury, D., Willıams, M. (2003). Teaching *and Learning Geography*, http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=YV3zZ_fy088C&oi=fnd&pg=PR10&dq=teaching+and+learning+geography&ots (erişim 25-10-2009)

EKLER

Ek-1 Başarı Testi

BAŞARI TESTİ

Bu test Coğrafya dersi "Harita Bilgisi" ünitesindeki başarı durumunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Yanlış sorularımız doğru sayısını etkilemeyecektir.

1- "Kuşbakışı görünümün bir ölçek dahilinde düzleme aktarılmasıdır." **cümlesi aşağıdakilerden hangisinin tanımıdır?**

A) Kroki B) Harita C) Projeksiyon
D) Ölçek E) Enlem

2-
I. Kuşbakışı çizim
II. Renklendirme
III. Yer şekillerinin belirtilmesi
IV. İl ve bölge sınırlarının belirtilmesi
V. Ölçeğe göre çizilmesi

Yukarıdaki özelliklerden hangileri bir çizimin harita özelliği taşıması için mutlaka gereklidir?

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

3- **Bir yerin krokisi ile o yerin haritası arasındaki en önemli fark aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Krokinin kuşbakışı çizilmiş olması
B) Haritanın daha fazla ayrıntıyı göstermesi
C) Krokinin ölçeksiz ve kabataslak çizilmiş olması
D) Haritanın çizimindeki kuşbakışı yükseltinin fazla olması
E) Krokinin çiziminde hata oranının daha az olması

4- Haritalar siyasi, fiziki, ekonomik, beşeri vb.. şeklinde sınıflandırılmaktadır. **Bu ayrımda haritaların hangi özelliği esas alınmaktadır?**

A) Ayrıntıyı gösterme gücü
B) Kullanım amacı
C) Haritanın ölçeği
D) Yer şekilleri
E) Küçültme oranı

5- Bir Türkiye fiziki haritasında Çukurova yeşil, Konya Ovası sarı, Erzurum Ovası kahverengi ile gösterilmiştir. **Buna göre, fiziki haritalarda ovaların farklı renklerle gösterilmesi aşağıdakilerden hangisini kanıtlar?**

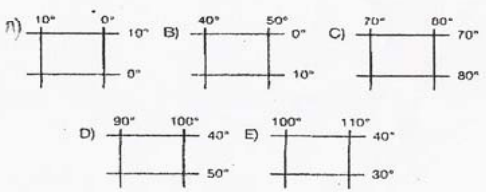
A) Toprak yapısının farklı olduğunu
B) Yükseltilerinin farklı olduğunu
C) Değişik bölgelerde bulunduklarını
D) Ekonomik etkinliklerin farklı olduğunu
E) Yüz ölçümlerinin farklı olduğunu

6-
I. Uzunluk hesaplanabilir.
II. Alan hesaplanabilir.
III. Konum belirlenebilir.
IV. Yön bulunabilir.
V. Eğim hesaplanabilir.

Yukarıdaki bilgilerden hangisine ulaşmak için bütün haritalardan yararlanılamaz?

A) Yalnız I B) Yalnız V C) I-II
D) II-III E) I, II-II

7- **Aşağıda coğrafi koordinatları verilen alanların haritası 1/200.000 ölçeği ile çizilirse hangisinde ayrıntı daha fazla olur?**



8- **Haritalarla ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?**

A) Haritanın ölçeği küçüldükçe duvarda kapladığı alan daralır.
B) Haritalar yer yüzündeki görüntülerin az yada çok benzerlerini gösterir.
C) Haritanın ayrıntıyı gösterme gücü ölçeğe bağlıdır.
D) Harita ölçeğinden faydalanarak uzunluk ve alan bulunabilir.
E) Bir yerin profili sadece siyasi haritalardan çıkarılır.

9- I. Kesir ölçeklerde paydanın değeri büyüdükçe ölçeğin değeri de büyür.
II. Kesir ölçeklerin payı her zaman 1 cm.dir.
III. Kesir ölçeklerde ölçeğin değeri büyüdükçe ayrıntı artar.
IV. Kesir ölçeklerde ölçeğin değeri küçüldükçe haritalarda hata oranı artar.
V. Kesir ölçeğin değeri ile paydadaki değer ters orantılıdır.

Yukarıda ölçek ile ilgili olarak verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

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

10- **Aşağıdakilerden hangisi küçük ölçekli haritaların özelliklerinden biri olamaz?**

A) Birim alanda gösterilen gerçek alan büyüktür.
B) Ölçek paydasındaki sayı büyüktür.
C) İzohipsler arasındaki yükselti farkı fazladır.
D) Yer şekillerinin en ayrıntılı biçimde gösterirler.
E) Ayrıntıyı gösterme gücü azalır

11- 1/3.000.000 ölçekli bir haritada 2 cm'lik bir uzaklık ölçeksiz başka bir haritada 12 cm gelmektedir. **İkinci haritanın ölçeği aşağıdakilerden hangisidir?**

A) 1/250.000 B) 1/500.000
C) 1/600.000 D) 1/1.800.000
E) 1/3.600.000

12- **Aşağıdaki çizik ölçeklerden hangisi 1/ 500.000 kesir ölçeğe eşittir? (Çizik ölçeklerin tümünün boyu 4 cm'dir)**

A) 10 0 10 20 30 m

B) 10 0 10 20 30 km

C) 5 0 5 10 15 m

D) 5 0 5 10 15 km

E) 50 0 50 100 150 m

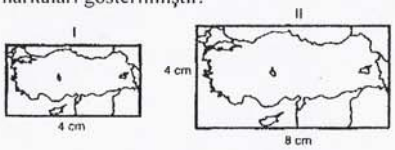
13-



Yukarıdaki çizik ölçeğin kesir ölçek olarak ifadesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) 1/1.000.000 B) 1/10.000.000
C) 1/100.000 D) 1/10.000
E) 1/ 1.000

14- Aşağıda Türkiye'nin iki farklı boyda kağıda çizilmiş haritaları gösterilmiştir.



Haritaların çizildiği kağıtların boyutları dikkate alınırsa, aşağıdaki ölçeklerden hangisinin bu haritalara ait olduğu söylenebilir?

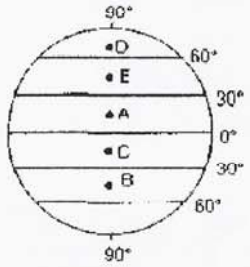
	I. Harita	II. Harita
A)	1/200.000	1/400.000
B)	1/8.000.000	1/4.000.000
C)	1/400.000	1/800.000
D)	1/1.600.000	1/4.800.000
E)	1/1.000.000	1/250.000

15- Batı rüzgarları 30° ile 60° kuzey ve güney paralelleri arasında etkilidir.

Buna göre Batı rüzgarlarının etkili olduğu enlemlerde bulunan bir yer için çizilecek olan haritaya en uygun olan projeksiyon aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Konik projeksiyon
B) Düzlem projeksiyon
C) Eş alanlı projeksiyon
D) Parçalı projeksiyon
E) Silindirik projeksiyon

16- **Silindirik projeksiyonla çizilen bir Dünya haritasında verilen merkezlerden hangilerinde hata oranı en fazladır?**



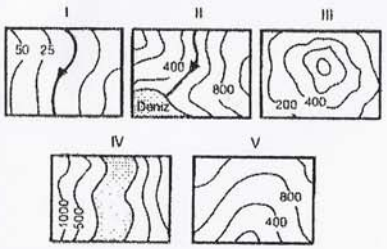
A) Yalnız E B) A-C C) Yalnız D
D) B-E E) D-E

17- CBS (Coğrafi Bilgi Sistemi); yeryüzünde konumsal verinin toplanması, denetimi, birleştirilmesi, depolanması, işlenmesi, analizi ve sunumunu yapan bir sistemidir. Arazi kullanımı planlaması, yol tasarımı, ulaşım optimizasyonu, kadastro ve vergi denetimi, çevre, turistik bilgi, harita tasarım ve üretim/ yayınlama veya coğrafi veri ile ilişkisi bulunan herhangi bir sistem CBS'ne örnek olarak verilebilir.

Yukarıdaki paragrafta, CBS nin işlevi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

A) CBS ile trafik kontrolü yapılabilir.
B) CBS ile hava tahmin verileri işlenebilir.
C) CBS ile kartoğrafya haritaları çizilebilir.
D) CBS ile orman arazilerinin denetimi yapılabilir.
E) CBS ile turistik alanlarda hizmetlerin takibi yapılabilir.

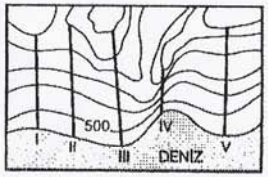
18-



Yukarıda verilen haritalardan hangisi renklendirme yöntemiyle çizilirse sadece yeşil renk tonları kullanılır?

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

19-



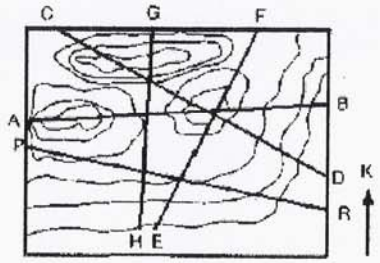
Yukarıda izohips yöntemiyle çizilen harita, tarama yöntemiyle çizilirse kaç numaralı doğrultuda çizgiler daha kısa, kalın ve sık olur?

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

20- **Aşağıdakilerden hangisi izohips eğrilerinin özelliklerinden <u>değildir?</u>**

A) Eşit yükseltideki noktaları birleştiren eğrilerdir.
B) İç içe geçmiş kapalı eğrilerdir.
C) Her izohips aralığı eşit yükseltidedir.
D) Eğrilerin sıklaştığı yerlerde eğim azalır
E) Kıyı çizgisi sıfır metredir.

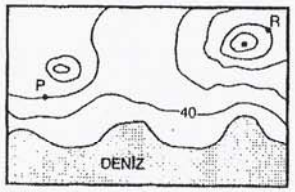
21-



Yukarıda izohips haritasında çizilen doğrultulardan hangilerinin profilleri birbirine daha çok benzerlik gösterir?

A) A-B / C-D
B) A-B / E-F
C) C-D / G-H
D) G-H / P-R
E) P-R / E-F

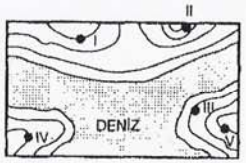
22- Aşağıda bir yöreye ait izohips haritası verilmiştir.



Haritada işaretli P ve R noktaları arasındaki yükselti farkı kaç metredir?

A) 40 B)80 C)120
D) 160 E) 200

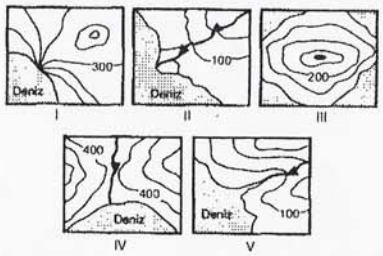
23-



Yukarıda yer alan, izohips yöntemiyle çizilmiş topografya haritasında, hangi iki noktanın yükseltisi birbirine eşittir?

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

24-



Yukarıda verilen izohips haritaları sırasıyla aşağıda verilen yer şekillerinden hangisine aittir?

A) Haliç, Boğaz, Vadi, Falez, Delta
B) Delta, Delta, Doruk, Haliç, Vadi
C) Haliç, Vadi, Doruk, Delta, Falez
D) Falez, Delta, Doruk, Vadi, Haliç
E) Vadi, Haliç, Delta, Doruk, Falez

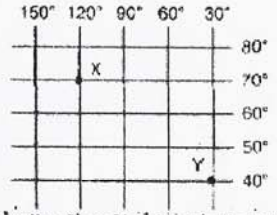
25- Ekvator'dan kutuplara gidildikçe paralellerin boyu kısalır. **Bu durumun ana nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Yer ekseninin eğikliği
B) Dünya' nın şekli
C) Yörünge' nin şekli
D) Kara ve denizlerin dağılışı
E) İki paralel arası mesafenin 111 km olması

26- İki paralel dairesi arasındaki mesafe her yerde 111 km dir.
Buna göre, 10° Doğu meridyeni üzerinde, 20° Kuzey paraleline eşit uzaklıkta bulunan A ve B noktaları arasındaki kuş uçuşu mesafe 8880 km ise, A ve B noktalarının üzerinde yer aldığı paralel daireleri, aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) 60° Kuzey-20° Güney
B) 50° Kuzey-30° Güney
C) 30° Kuzey-30° Güney
D) 40° Kuzey-40° Güney
E) 70° Kuzey-10° Güney

27-



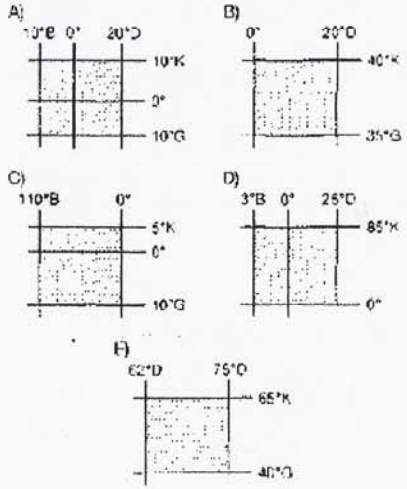
Şekilde verilen X ve Y noktaları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) İkisi de batı boylamlarındadır.
B) Aralarında 6 saat zaman farkı vardır.
C) İkisi de Kuzey Yarımküre'dedir.
D) Aralarında 90° lik meridyen farkı vardır.
E) X' de Güneş doğduktan 6 saat sonra Y' de doğmaktadır.

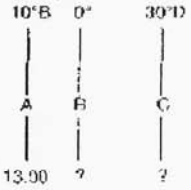
28- Ekvatorda 1° meridyen yayı 111 km'dir. İki paralel arasındaki uzaklık ise her yerde 111 km dir.
Yukarıdaki bilgilerden yararlanılarak aşağıdakilerden hangisi <u>bulunamaz?</u>

A) 0° paralelinde, 5°Batı-5° Doğu boylamları arası kuş uçuşu uzaklık
B) 40° Doğu meridyeninde 10° Kuzey-15° Kuzey enlemleri arası kuş uçuşu uzaklık
C) Başlangıç meridyeninde, dönenceler arası kuş uçuşu uzaklık
D) 45° Kuzey paralelinde 20° Batı-50° Batı boylamları arasındaki kuş uçuşu uzaklık
E) 15° Batı boylamında 2° Kuzey-7° Güney paralelleri arasındaki uzaklık

29- **Aşağıda coğrafi konumları taralı alanlarla gösterilen bölgelerden hangisi daha fazla ortak saat ayarı kullanır?**



30- **10° Batı boylamında bulunan A noktasında yerel saat 13:00 iken B ve C noktalarında yerel saat kaçtır?**



	B' nin yerel saati	C' nin yerel saati
A)	14:00	15:00
B)	13:50	14:50
C)	13:30	15:30
D)	14:00	16:00
E)	13:40	15:40

TEST BİTMİŞTİR.
CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.

EK:2 BELİRTKE TABLOSU
‘BAŞARI TESTİ’NDE KAPSANACAK SORULARIN KONULARA VE HE HEDEFLERE GÖRE DAĞILIMI

KONULAR / AMAÇLAR	Harita nedir? Harita-kroki farkı	Harita çizim yöntemleri Tarama- Gölgeleme	Harita çizim yöntemleri Renklendirme	İzohips yöntemi-Özellikleri nelerdir? izohips haritaları nasıl hazırlanır?	İzohipslerden profil çıkarma	Yükselti farkı hesaplama	İzohipslerde eğim belirleme Eğim hesapları	Yer şekillerinin izohipslere yansıması	Kullanım amaçlarına göre Harita çeşitleri	Projeksiyonlar	Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)	Haritanın unsurları- Lejant	Haritanın unsurları-Ölçek Ölçek çeşitleri	Ölçeklerine göre harita çeşitleri	Haritada uzunluk hesapları	Haritada alan hesapları	Enlem- Boylam Paralel-Meridyen	Yerel saat hesapları	Ulusal saat dilimleri	TOPLAM
YÜZDE /SORU SAYISI	% 6 / 3	% 4 / 2	% 4 / 2	% 4 / 2	% 4 / 2	% 4 / 2	% 4 / 2	% 6 / 3	% 4 / 2	% 4 / 2	% 2 / 1	% 4 / 2	% 6 / 3	% 4 / 2	% 6 / 3	% 4 / 2	% 12 / 6	% 10 / 5	% 4 / 2	% 100 / 50
1- Bilgileri haritaya aktarmakta kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.	√	√	√	√	√				√	√	√				√	√				
2- Koordinat sistemi ve haritayı oluşturan unsurlardan yola çıkarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur												√	√	√			√	√	√	
3- Eş yükselti eğrileriyle çizilmiş bir harita üzerinde ana yer şekillerini ayırt eder.				√	√	√		√												
4- Eş yükselti eğrilerini yer şekillerinin temel özellikleriyle ilişkilendirir.				√	√	√	√	√												

Ek-3 COĞRAFYA GÜNLÜĞÜ

Tarih:..... Sınıf:.....

(Bu form dersin işlenişinde ve etkinliklerde anlaşılamayan konuları tespit edebilmek amacıyla düzenlenmiştir. Aşağıdaki boşluklara ilgili cevapları yazınız.)

Derste İşlenen Konu

En İyi Anladığınız Bölüm

Hiç Anlamadığınız Bölüm

Neden?

Neden?

Derste Yapılan Etkinliklerden En Çok Hangisini faydalı buldunuz/hoşlandınız? Neden?

Dersin işlenişiyle/etkinliklerle ilgili bir öneriniz /beklentiniz var mı? Varsa yazınız.

Ek-4
GÖZLEM FORMU

Tarih:.....
Konu:.....
Süre :.....

1- Öğrenme-öğretme süreci nasıl gelişti?

2- Öğretmen ve öğrenciler arasında nasıl bir etkileşim oldu?

3- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri nasıldı?

4- Çalışmada aksayan noktalar ve düzeltilmesi gerekenler nelerdi?

(Ek-5)
COĞRAFYA DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
Bu anket, coğrafya dersine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları yalnızca bu konudaki tutumları ölçmek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Ölçekte 18 madde vardır. Bu maddelerin cevaplanması yaklaşık 10 dakika sürecektir. Her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra üzerinde uzun süre düşünmeden, ilk aklınıza geleni işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen araştırma açısından çok önemlidir. Teşekkürler. Saliha AKARSU BAKIR

Soru no	İFADELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1-	Coğrafya konuları ilgimi çeker.					
2-	Coğrafya dersi sayesinde yakın çevremdeki olayları yorumlayabiliyorum.					
3-	Coğrafya dersinde daha aktif rol almak isterim.					
4-	Coğrafya dersinde bulunmaktan mutluluk duyarım.					
5-	Coğrafya dersini hiç sevmiyorum.					
6-	Coğrafya dersinde öğretmenimi dinlerken sıkılırım.					
7-	Coğrafya dersinde grup çalışması yapmayı seviyorum.					
8-	Coğrafya dersinde öğretmenimi anlamakta güçlük çekiyorum.					
9-	Coğrafya dersini ders kitabından çalışırken sıkılırım.					
10-	Coğrafya dersi anlatılırken yapılan etkinlikler beni sıkar.					
11-	Coğrafya ödevlerini yaparken çok sıkılıyorum.					
12-	Coğrafya dersinde farklı ülkeleri ve kültürleri öğrenmek hoşuma gidiyor.					
13-	Haritalara bakmayı eğlenceli buluyorum.					
14-	Coğrafya dersinde parmak kaldırmayı istemem.					
15-	Coğrafya dersini anlamakta güçlük çekiyorum.					
16-	Coğrafya derslerini zaman kaybı olarak görüyorum.					
17-	Coğrafya konularına çalışırken sıkılırım.					
18-	Coğrafya ödevlerini severek ve ilgiyle yapıyorum					

Ek-6 DERS PLANLARI

YAPILANDIRMACI DERS PLANI-1

Ders : Coğrafya
Konu :
- **Harita Nedir?**
- **Harita çizim yöntemleri**
  - **İzohips yöntemi**
  - **Kabartma yöntemi**
  - **Renklendirme yöntemi**
  - **Tarama yöntemi**
- **Kullanım amaçlarına göre harita çeşitleri**

Ünite : 2. Bölüm- Harita Bilgisi
Düzey : 9. Sınıf
Tarih/Süre : 6-10 Ekim 2008 /1 ders saati
Öğrenci sayısı : 60

Öğrenme Hedefleri:
1- Haritaların hangi prensiplerle hazırlandığını kavrama
2- Günlük hayatta haritaların kullanım yerlerini kavrama
3- Yol haritası, şehir planları vb.lerini kullanabilme
4- Bilgileri haritalara aktarmakta kullanılan yöntem ve teknikleri öğrenme
5- Harita çeşitlerini kullanım açısından karşılaştırma

Coğrafi Beceriler:
- Coğrafi bilgi elde etme (harita becerisi)
- Coğrafi bilgileri organize etme
- Coğrafi sorulara cevap verme
- Coğrafi bilgileri analiz etme

Öğrenme Materyalleri:
- İklim, toprak, maden haritaları, fiziki ve beşeri haritalar
- İzohips haritası, kabartma harita, tarama harita ve gölgelendirilmiş harita
- Haritaların günlük hayatımızda nasıl kullanıldığını anlatan örnek metin
- Harita çeşitlerini gösteren bilgisayar programı, bilgisayar, tepegöz
- Konunun özeti, çalışma soruları ve problem çözme senaryosunun yer aldığı çalışma yaprağı
- İlgili Internet sitesi: http://ngm.nationalgeographic.com/map-machine

Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri: Probleme dayalı öğrenme, Beyin fırtınası, soru cevap, kavram ağı, keşfederek öğrenme

ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

1- Giriş (Engage): Günlük hayatımızda haritaların hangi alanlarda kullanıldığına dair 2 dk lık kısa bir metin okunarak konuya dikkat çekilir. Yazıda anlatılan olaylar hakkında soru-cevap tekniği ile yorumlar yapılır. Açık uçlu sorularla öğrencilerin bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılır.

2- Keşfetme (Explore): Haritaların nasıl çizildiğine dair sorulan sorularla "kuşbakışı görünüm" ve "küçültme oranı (ölçek)" kavramlarına ulaşılır. Çeşitli yöntemlerle çizilmiş örnek haritalar gösterilerek harita çizim yöntemleri anlatılır.

3- Açıklama (Explain): Renklendirme yöntemi ile ilgili örnek bir uygulama yapılır. Günümüzde en çok kullanılan harita yöntemleri üzerinde durulur. Öğretmen sebepleri ve sonuçları ile bu yöntemleri karşılaştırır. İlgili Internet sitesindeki "map machine" uygulaması ile çeşitli açılardan Türkiye'nin haritaları çizilir.

4- Derinleşme (Elaborate):. Çeşitli meslek gruplarının hangi haritaları kullandığı ile ilgili problem çözme senaryosu incelenir ve öğrencilerin kullanım amaçlarına göre harita çeşitlerini sınıflandırmaları sağlanır

5- Değerlendirme (Evaluate): Öğrencilere konuyla ilgili kısa soruların ve kavram haritasının yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılır ve cevaplar toplanır. (Dersin son beş dakikası bu değerlendirmeye ayrılacaktır.)

YAPILANDIRMACI DERS PLANI-2

Ders : **Coğrafya**
Konu : - **Projeksiyon Tipleri**
- **CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri)**
Ünite : **2. Bölüm- Harita Bilgisi**
Düzey : **9. sınıf**
Tarih-Süre : **06-10 Ekim 2008 / 1 ders saati**
Öğrenci sayısı : **60**

Öğrenme Hedefleri:

1- Projeksiyonlara neden ihtiyaç duyulduğunu kavrama
2- Projeksiyon tiplerini tanıma
3- Coğrafi Bilgi Sisteminin (CBS) ne olduğunu ve nasıl kullanıldığını kavrama
4- Coğrafi Bilgi Sisteminin (CBS) günlük hayatımızda ne gibi kolaylıklar sağladığını fark edebilme
5- Uzaktan Algılama teknolojisinin günümüz dünyasındaki önemini kavrama

Coğrafi Beceriler:

- Coğrafi bilgi elde etme
- Coğrafi bilgileri organize etme
- Coğrafi sorulara cevap verme
- Coğrafi bilgileri analiz etme

Öğrenme Materyalleri:

- Projeksiyon tiplerini gösteren bilgisayar programı
- Örnek CBS uygulamaları
- Uydu fotoğrafları
- İlgili Internet sitesi: http://www.nationalgeographic.com/xpenditions/lessons/01/g912projections.html
- CBS uygulamaları ve uzaktan algılama ile ilgili bilgileri sunu

Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri: Beyin fırtınası, soru cevap, keşfederek öğrenme, örnek uygulama, gösteri yöntemi

ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

1- Giriş (Engage): Küre biçiminde olan dünya düzeyinin düzlem üzerine aktarılması sırasında ne tür problemlerle karşılaşılacağı tartışılır. Dünya üzerindeki her türlü fiziki ve beşeri bilginin elde edilebilirliği ve saklanabilirliği üzerine konuşulur.

2- Keşfetme (Explore): Sınıfa getirilen dünya modeli üzerine kağıtlar sarılarak projeksiyonların mantığı üzerinde durulur. Projeksiyonlar ilgili bilgisayar programı kullanılarak öğrenciye gösterilir. Her projeksiyonun avantajlı ve

dezavantajlı yönleri üzerinde durulur. CBS ile ilgili çeşitli uygulamalar seyrettirilir. CBS ile hangi tür verilere ulaşılabileceği belirlenir.

3- Açıklama (Explain): CBS uygulamalarının hayatımıza getirdiği kolaylıklar öğretmen tarafından anlatılır. Uzaktan algılama teknolojileri tanıtılır ve avantajları anlatılır. CBS ve UA'nın günümüzde kullanıldığı alanlara değinilir.

4- Derinleşme (Elaborate): Geçmişten günümüze harita çizim yöntemlerindeki gelişmeleri anlatan bir metin okunur ve uzaktan algılama tekniklerinin ve CBS uygulamalarının haritacılığa katkısı değerlendirilir. Bu aşamada bazı internet sitelerine girilerek uygulamalara örnekler verilir.

5- Değerlendirme (Evaluate): Dersin son 10 dk'sında aşağıdaki sorulara yanıt aranır.
   - İstanbul'da gerçekleşebilecek olası bir depremde CBS uygulamalarından ve UA teknolojisinden nasıl yararlanılır?
   - Belediye yönetimleri, CBS ve UA'dan nasıl yararlanmaktadır?
   - Tarım ve hayvancılıkta CBS ve UA nasıl kullanılmaktadır?

YAPILANDIRMACI DERS PLANI-3

Ders : Coğrafya
Konu : - Haritayı oluşturan unsurlar
- **Ölçek nedir?**
- **Ölçek çeşitleri**
- **Ölçeklerine göre haritalar**
- **Haritalarda uzunluk ve alan hesapları**

Ünite : 2. Bölüm- Harita Bilgisi
Düzey : 9.sınıf
Tarih-Süre : 13-17 Ekim 2008 / 2 ders saati
Öğrenci sayısı : 60

Öğrenme Hedefleri:
1- Harita ile kroki arasındaki farkı ve benzerliği ayırt edebilme
2- Ölçeklere neden ihtiyaç duyulduğunu kavrama
3- Ölçek ve harita alanı arasındaki ters orantıyı fark etme
4- Ölçek çeşitlerini kavrama ve kesir ölçek ile çizgi ölçeği birbirine çevirebilme
5- Ölçeklerine göre haritaları sınıflayabilme
6- Harita uzunluğunu gerçek uzunluk olarak hesaplayabilme
7- Harita uzunluğunu gerçek uzunluk olarak hesaplayabilme

Coğrafi Beceriler:
- Coğrafi bilgi elde etme (harita becerisi)
- Coğrafi bilgileri organize etme
- Coğrafi sorulara cevap verme
- Coğrafi bilgileri analiz etme

Öğrenme Materyalleri:
- Farklı ölçeklerde çeşitli haritalar, Şehir planları
- Ev ve oda krokileri
- "Piknik Yeri Haritası" Çalışma yaprağı
- Konu anlatım yaprağı
- Konu anlatım sunusu

Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri: Problem senaryosu çözümü, Beyin fırtınası, soru cevap, kavram ağı, keşfederek öğrenme, harita dedektifi oyunu

ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

1- Giriş (Engage): "Evimizi hiç küçültmeden kağıt üzerine aktarabilir miyiz?" sorusundan yola çıkarak "ölçek" kavramı tanımlanır "Haritalar ve ev krokileri arasındaki fark nedir?" sorusuyla ölçeğin harita için önemi belirlenir.

2- Keşfetme (Explore): Çeşitli ölçeklerdeki şehir planları ve haritalar incelenir. Aralarındaki farklar tespit edilir. "Harita Dedektifi" oyunuyla haritalarda yer

alan özel işaretler bulunur. Bunların anlamı ve önemi üzerinde durulur. Farklı türlerdeki haritaların işaretleri karşılaştırılır. Ortak ve farklı yönleri tespit edilir.

3- Açıklama (Explain): Öğretmen ölçeklerine göre harita çeşitlerini sınıflar. Örnek sorularla farklı ölçeklerdeki haritaların özellikleriyle ilgili bilgileri kazandırır. Konuyla ilgili bir çalışma yaprağı dağıtılır ve kağıtlar toplandıktan sonra cevaplar öğrenciyle tartışılır.

4- Derinleşme (Elaborate): Haritalarda gösterilen mesafelerin gerçek uzunlukları hesaplanır. Gerçek uzunlukların çeşitli ölçeklerdeki haritalarda nasıl gösterileceği anlatılır. Aynı aşamalar "alan" kavramı için tekrar edilir. Öğrencilerle örnek problemler üzerinde çalışılır.

5- Değerlendirme (Evaluate): "Soru ağı" çalışma kağıdı dağıtılarak derste öğrenilen kavramlar pekiştirilir. Örnek soruların yer aldığı test dağıtılır ve cevaplanır.

YAPILANDIRMACI DERS PLANI-4

Ders : Coğrafya
Konu : - Paraleller ve Meridyenler
- Yerel saat hesapları
- Ulusal saat
- Uluslararası saat dilimleri
Ünite : 2. Bölüm- Harita Bilgisi
Düzey : 9. sınıf
Tarih-Süre : 20- 24 Ekim 2008 / 2 ders saati
Öğrenci sayısı : 60

Öğrenme Hedefleri:

1- Paralel ve meridyenlerin işlevleriyle ve gerekliliklerini kavrama
2- Paralellerin ve meridyenlerin özelliklerini bilme
3- Yerel saat ulusal saat kavramlarını ayırt edebilme
4- Yerel saat farklarının sebeplerini bilme
5- Yerel saat farkları ile ilgili hesapları yapabilme
6- Uluslar arası saat dilimlerini bilme

Coğrafi Beceriler:

- Coğrafi bilgi elde etme (harita becerisi)
- Coğrafi bilgileri organize etme
- Coğrafi sorulara cevap verme
- Coğrafi bilgileri analiz etme

Öğrenme Materyalleri:

- Dünya haritası ve model küre
- Problem senaryosu
- Kavram haritası
- Kıtalara ait siyasi haritalar
- Coğrafi Konum sunusu

Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri: Beyin fırtınası, soru cevap, kavram ağı, keşfederek öğrenme, "Gemimiz nereye gidecek?" problem senaryosu, grup çalışması.

ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

1- Giriş (Engage): "Okulumuz Ankara'nın neresindedir?", "Ankara Türkiye'nin neresindedir?", "Türkiye Dünyanın neresindedir?" sorularının tartışılır. Dünya üzerindeki bir yerin konumunu ifade edebilmek için hayali çizgilere

duyulan ihtiyaca vurgu yapılır. Uçakların ve gemilerin rotalarını nasıl belirlediği üzerinde durulur.

2- Keşfetme (Explore): Öğrenciler gruplara ayrılır ve her bir gruba farklı bir kıtanın haritası dağıtılır. Verilen listelerdeki ülkelerin koordinatları öğrenciler tarafından belirlenir. Dünya haritası üzerinden ülkelerin ekvatora ve başlangıç meridyenine olan uzaklıkları tespit edilir.

3- Açıklama (Explain): Öğretmen her bir meridyende güneş ışınlarının farklı açılarla alındığını ve yerel saat farklarının böylece ortaya çıktığını açıklar. Türkiye'nin en doğusu ile en batısı arasındaki yerel saat farkının nasıl hesaplandığını anlatır. Yerel saat farklarının günlük hayatta nasıl karşımıza çıktığı tartışılır. Ulusal saat uygulamasının gerekleri üzerinde durulur.

4- Derinleşme (Elaborate): Gruplara kendilerine dağıtılan haritalar üzerindeki meridyenleri kullanarak yerel saat farkları ile ilgili problemler yazmaları ve çözmeleri istenir. Her grup bir temsilci seçerek farklı grubun haritasındaki bir merkezle kendi merkezleri arasındaki saat farkını bulur.

5- Değerlendirme (Evaluate): Öğrenciler, paraleller, meridyenler, yerel saat hesapları ve ulusal saat dilimleri hakkında dağıtılan test sorularını çözümlenir. Soruların doğru cevapları öğretmen tarafından verilir ve açıklanması istenen sorular üzerinde tekrar durulur.

YAPILANDIRMACI DERS PLANI-5

Ders : Coğrafya
Konu : - Yer şekillerinin izohipslerle gösterilmesi
- İzohips haritalarından profil çıkarma
Ünite : 2. Bölüm- Harita Bilgisi
Düzey : 9. sınıf
Tarih-Süre : 27-31 Ekim/ 3-7 Kasım 2008/4 ders saati
Öğrenci sayısı : 60

Öğrenme Hedefleri:

1- İzohipslerin aynı yükseltideki noktaların birleştirilmesiyle çizildiğini kavrama
2- İzohipslerin eşit aralıklarla çizildiğini fark etme
3- Farklı uzantıdaki izohipslerin farklı yer şekillerini ifade ettiğini bilme
4- Aynı yükseltideki noktaları birleştirerek izohips haritası çizebilme
5- İzohipslerden profil çıkarabilme

Coğrafi Beceriler:

- Coğrafi bilgi elde etme (harita becerisi)
- Coğrafi bilgileri organize etme
- Coğrafi sorulara cevap verme
- Coğrafi bilgileri analiz etme

Öğrenme Materyalleri:

- Farklı yer şekillerini gösteren izohips haritaları
- Çalışma yaprakları
- Milimetrik kağıt
- Yer şekillerine ait fotoğraflar
- Çeşitli yer şekillerinin 3 boyutlu görüntülerini ve izohips haritalarını gösteren sunu.

Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri: Problem çözümü, beyin fırtınası, soru cevap, soru ağı, keşfederek öğrenme,

ÖĞRENME ETKİNLİĞİ

1- Giriş (Engage): Öğretmen sınıfa kartondan yapılmış bir koni getirir ve öğrencilerden kımızı tahta kalemiyle bu dağın aynı yükseltide olan noktalarını birleştirmelerini ister. Ardından bir öğrenci bu dağa tepeden bakarak gördüğü yuvarlak halkaları tahtaya çizer. Bu uygulamanın ardından "izohips", "izobar", "izoterm", "izobat", "izoseis" gibi terimlerin anlamları üzerinde tartışılır.

2- Keşfetme (Explore): Tahtada gösterilen bir izohips haritası öğrenciler tarafından incelenir. Öğrenciler, yer şekillerine ait çeşitli fotoğrafların, izohips haritasında hangi bölgelere tekabül ettiğini tahmin eder. İlgili sunu

izlenir sorulan sorularla öğrencilerin izohipslerin özelliklerini keşfetmesi sağlanır.

3- Açıklama (Explain): biraz önce keşfedilen izohipslerin özelliklerini öğretmen tekrar eder. İzohips haritalarının hangi amaçla yapıldığından bahseder ve kullanım alanlarını belirtir.

4- Derinleşme (Elaborate): Öğrencilere üzerinde çeşitli rakamların bulunduğu kağıtlar dağıtılır ve aynı yükseltileri birleştirerek izohips haritası oluşturmaları istenir. 2. uygulamada ise izohips haritaları ve milimetrik kağıt dağıtılarak profil çıkarmaları istenir.

5- Değerlendirme (Evaluate): "Hafta sonu piknik yapmak için Ankara yakınlarındaki Karagöl'e gidilecektir. Piknik yeri ve yakın çevresinin haritası öğrencilere dağıtılır. Haritadaki göl ve çevresindeki yeşil bölgenin gerçek alanları ile okul ve gidilecek yer arasındaki yolun gerçek uzunluğu nedir? vb" soruları içeren problem senaryosu üzerinde çalışılır. B çalışmada öğrencilerin daha önce öğrendikleri alan ve uzunluk hesaplamaları konusu da tekrar edilmiş olur.

Ek-7

Örnek Ders Sunumları ve Etkinlikler

PROJEKSİYONLAR

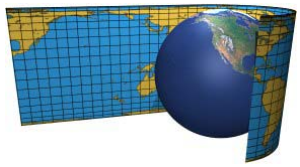
Dünya'nın küreselliği harita çizimini zorlaştırır. Çünkü yer şekilleri gerçeğe tam uygun olarak düzlem üzerine aktarılamaz ve alan, açı, uzunluk bozulmaları meydana gelir.

- Engebeli ve geniş alanların gösterildiği haritalarda bozulmalar fazladır.
- Haritalarda bozulma Ekvator'dan Kutuplara doğru artar.

Bu bozulmaları azaltmak için Projeksiyon Yöntemleri kullanılır. Yerkürenin paralel ve meridyen ağının belirli kurallara göre düz bir kağıda geçirilmesi işlemine "**projeksiyon"** denir.

Genel olarak projeksiyonlar 3 ana grupta toplanır:

1- Silindirik Projeksiyon: Bu projeksiyon ile çizilen haritalarda, meridyenler ile paraleller arasındaki 90°'lik açı ile kara ve denizlerin şekilleri korunur. Ancak, bunların alanları bozulur. Açı koruyan silindirik projeksiyonla çizilen haritalarda kutup bölgelerine doğru gidildikçe, kara ve denizlerin alanı büyür. Örneğin küçük bir ada olan Grönland, kıta büyüklüğünde görünür. Silindirik projeksiyonlar genellikle Ekvator çevresini göstermek için kullanılır ve bu haritalar deniz ve hava ulaşımında önemlidir.





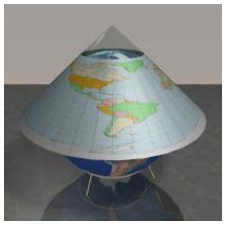
2- Düzlem Projeksiyon: Düz bir kağıdın kutup noktalarından birine teğet olarak geçirilmesiyle çizilen haritalarda açı ve alanlar bozulurken, uzunluk oranları korunur. Bu tip projeksiyonlar kutuplar ve çevresini göstermek için ve büyük ölçekli haritalarda kullanılır.





3- Konik Projeksiyon: Koni şeklindeki bir kağıt dünyanın etrafına sarıldığında küreye dokunan yüzeye harita çizilir. Bu tip projeksiyonlarda şekiller, açılar ve uzunluklar bozulurken, alanlar korunur. Bir çok coğrafi olayın gösterilmesi için alan koruyan konik projeksiyonlar kullanılır. Çünkü

coğrafi olayların karşılaştırılması için kullanılan haritaların gerçek alanlarında olması gerekir. Konik projeksiyonlarda en az bozulma orta enlemlerde olur.







HARİTA VE KROKİ

Harita nedir?

Dünya'nın tamamının veya bir parçasının, kuş bakışı görünüşünün, belli bir oran dahilinde küçültülerek bir düzlem üzerine aktarılmasına **"harita"** denir. Bir çizimin "harita" olabilmesi için iki şartı sağlaması gerekir:

1. Kuşbakışı olarak çizilmiş olması
Haritası çizilen alanın tam tepeden görünüşü kuşbakışı olarak adlandırılır. Haritaların çiziminde tepeden görünüm sağlanamaz ise yeryüzü şekillerinin biçimlerinde, boyutlarında ve birbirlerine göre uzaklıklarında değişmeler olur.

2. Ölçekli olması
Arazi üzerindeki uzunlukların belli bir oranda küçültülmesi gerekir. Haritalardaki küçültme oranına **ölçek** denir. Bir başka ifade ile harita üzerindeki uzunlukların gerçek uzunluklara olan oranıdır.

3. Bir düzleme aktarılmış olması
Dünya'nın kutuplardan basık, Ekvator'dan şişkin kendine has küresel bir şekli vardır. Dünya'nın küresel yüzeyi düzleme aktırılırken bazı güçlüklerle karşılaşılır. Bunun nedeni, küresel yüzeyin düzleme aktarılmasının geometrik açıdan imkânsız olmasıdır. Buna bağlı olarak haritalar çizilirken, kara ve denizlerin yerküre üzerindeki biçimleri ve genişlikleri tam olarak yansıtılamamakta ve boyutlarında gerçeğe uymayan bozulmalar olmaktadır. Haritalarda görülen ise, gerçeğin az ya da çok benzeridir. Harita çizimindeki zorluklar dikkate alınarak bazı metodlar geliştirilmiştir. Buna projeksiyon (izdüşüm) yöntemleri adı verilir.

Kroki nedir?

Kuşbakışı görünümün, kabataslak olarak (ölçeksiz) düzleme aktarılmasına ise **"kroki"** denir. Harita ile kroki arasındaki temel fark krokinin ölçeksiz oluşudur.

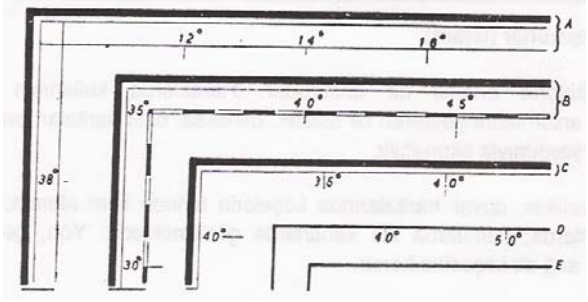
HARİTAYI OLUŞTURAN UNSURLAR

Haritalardan azami ölçüde yararlanabilmek için, harita okumayı kolaylaştıran unsurları bilmek gerekir. Çeşitli amaçlara göre yapılmış birçok harita vardır ve bunların her biri kendine has özellikler taşır. Ancak her haritada görülen ortak elemanlar da vardır:

Tüm haritalarda bulunması gereken 5 temel elemandan bahsedebiliriz. Bunlar, enlem-boylam, ölçek, harita anahtarı (lejant), başlık ve çerçevedir.

1- **Başlık :** Haritanın ismi genellikle harita çerçevesinin üstünde, ortada bulunmakla beraber duvar haritalarında az kullanılan veya boş olan yerler hata lejant (işaretler) kısmına da yazılabilir. Başlık haritayı tanıtmaya yeterli, açık ve kısa olmalıdır. Ayrıca haritanın kullanım amacını da belirtmelidir. Örnek: Türkiye Fiziki Haritası, Haymana ve Yakın Çevresinin Jeomorfoloji Haritası, Türkiye Toplam Yağış Haritası vb..

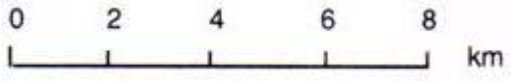
2- Çerçeve : Tüm haritalarda, haritası yapılacak alanı sınırlayan bir iç çerçeve ve diğer harita elemanlarını sınırlayan dış çerçeve çizilmelidir. Çoğu zaman çerçeve; dışta kalın, içte ince olmak üzere iki çizgiden oluşur. Çerçeve içine meridyen ve paralel dairelerinin dereceleri yazılır.



3- **Enlem-boylam :** Coğrafi koordinat ağını oluşturan meridyen ve paralel daireleri, herhangi bir noktanın Dünya üzerindeki yerini tespit etmeye yarar. Haritası yapılacak alanın öncelikle enlem ve boylamları belirlenir. Çünkü haritanın ölçeği, bu alanın genişliğine ve kullanım amacına göre belirlenir. Küçük ölçekli haritalarda bütün meridyen ve paralel dairlerini çizmeye gerek yoktur; sadece aralarından bazılarını çerçeve üzerinde belirtmek yeterli olur.

4- Ölçek: Haritadaki uzunlukların gerçeğe göre ne kadar küçüldüğünü gösteren oran "ölçek" denir. Başka bir ifadeyle, harita üzerindeki iki nokta arasındaki uzunluğun arazide aynı noktalar arasındaki uzunluğa oranıdır. *(Ölçek sadece uzunlukların oranıdır, alanların oranı değildir.)*
Ölçekler iki şekilde ifade edilir:

A) ÇİZGİ (GRAFİK) ÖLÇEĞİ



Çizgilerle ifade edilen ölçeklerdir. Bu ölçekte çentikler arasındaki uzaklık farkı birbirine eşittir.

B) KESİR ÖLÇEK:

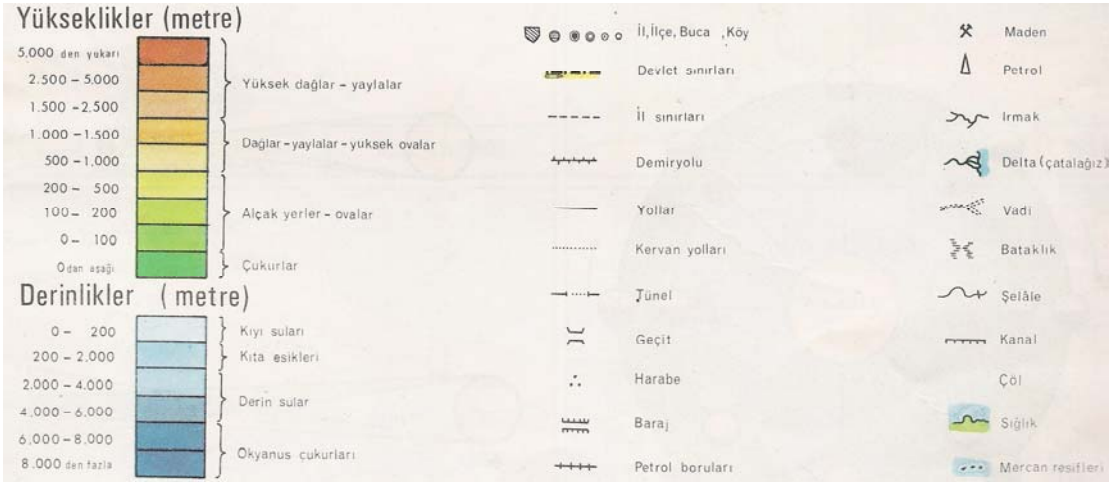
Haritalardaki küçültme oranını basit kesirle ifade eden ölçek türüdür.
1 / 25.000 , 1 / 500.000, 1 / 1.000.000 birer kesir ölçektir.
Kesir ölçekte, pay ile paydanın birimleri aynıdır. Uzunluk birimi olarak santimetre (cm) kullanılır.

Örneğin : 1 / 1.000.000 ölçeğinde, arazi üzerindeki 1.000.000 cm (10 km)'lik uzunluk harita üzerinde 1 cm gösterilmiştir.

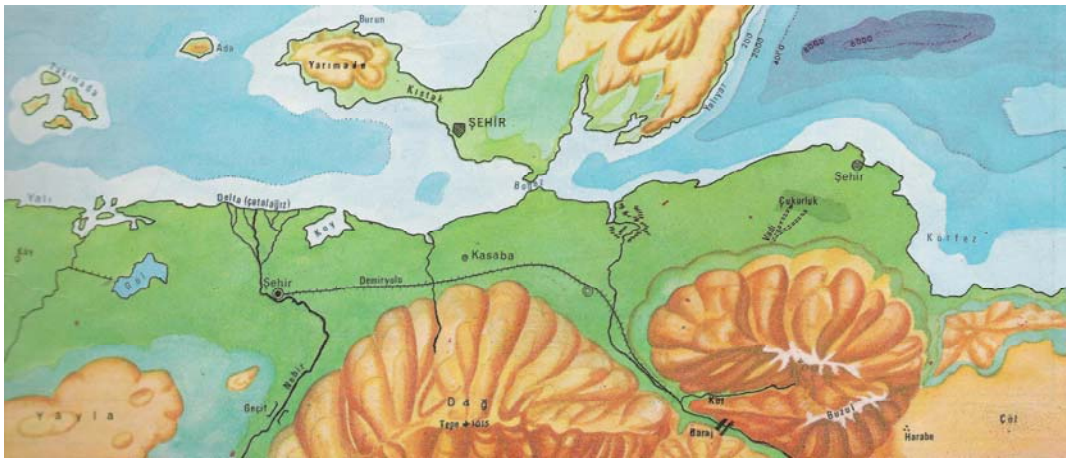
5- **Harita Anahtarı (Lejant) :** Haritada kullanılan özel işaretlerin ne anlama geldiğini gösteren bölümdür. Her haritanın kullanım amacına göre farklı işaretler kullanılır. Özel haritalar ancak bu işaretlerin yardımıyla okunur.

Lejant örnekleri:





HARİTALARDA YERYÜZÜ ŞEKİLLERİNİN GÖSTERİLMESİ



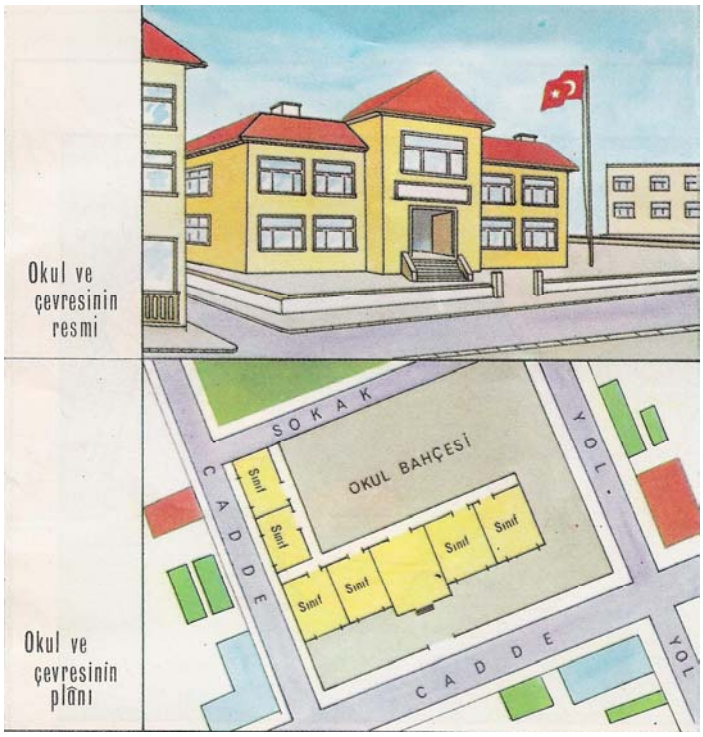
ÖLÇEKLERİNE GÖRE HARİTALAR

BÜYÜK ÖLÇEKLİ HARİTALAR	ORTA ÖLÇEKLİ HARİTALAR	KÜÇÜK ÖLÇEKLİ HARİTALAR
Ölçekleri 1 / 200.000'e kadar olan bu haritalarda : - Küçültme oranı azdır. - Ayrıntı fazladır. - Gerçek alan küçüktür. - Eşyükselti eğrileri arasındaki yükselti farkı azdır. - Kağıtta çok yer kaplar *Planlar ve topoğrafya haritaları bu gruba girer.*	*Ölçekleri 1 / 200.000 ile 1 / 1.000.000 arasında olan haritalardır.* Ayrıntılar, büyük ölçekli haritalara göre daha azdır.	*Ölçekleri 1 / 1.000.000'dan daha küçük olan haritalarda;* - Ayrıntı en azdır. - Küçültme oranı en fazladır. - Gerçek alan büyüktür. - Eşyükselti eğrileri arasındaki yükselti farkı fazladır. - Kağıtta az yer kaplar. *Duvar ve atlas haritaları bu gruba girer.*

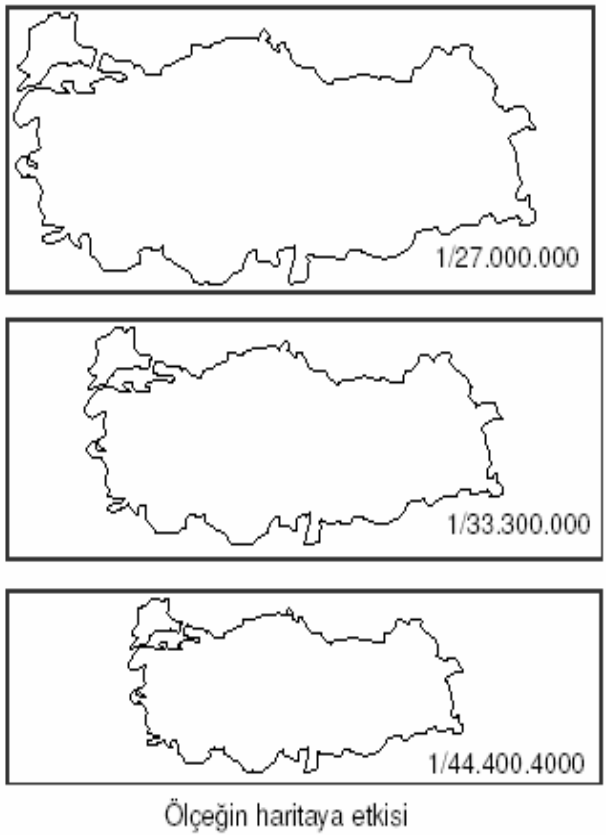
HARİTA ÖLÇEKLERİNE ÖRNEKLER

- 1/ 10.000.000 → Dünya
- 1/ 5. 000.000 → Asya
- 1/ 1.000.000 → Türkiye
- 1/ 500.000 → Ankara
- 1/ 50.000 → Yenimahalle
- 1/ 5.000 → Rajiv Gandhi Caddesi
- 1/ 500 → Kaya Bayazıtoğlu Lisesi

ÖLÇEKLERİNE GÖRE HARİTA ÇEŞİTLERİ



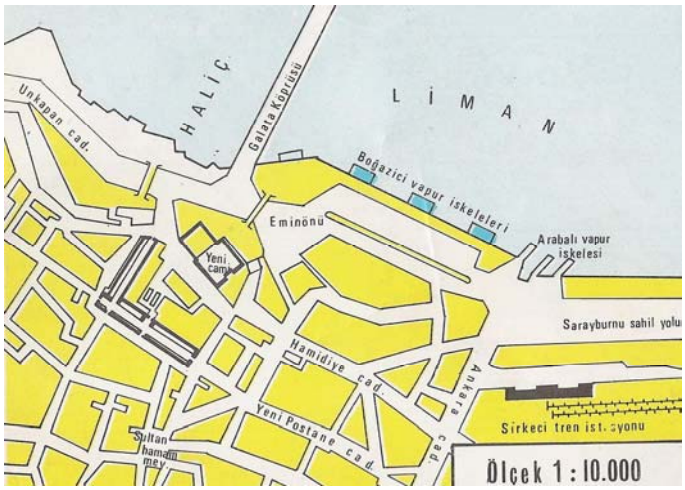
1/500 Kaya Beyazıtoğlu Lisesi



Ölçeğin haritaya etkisi

ETKİNLİK

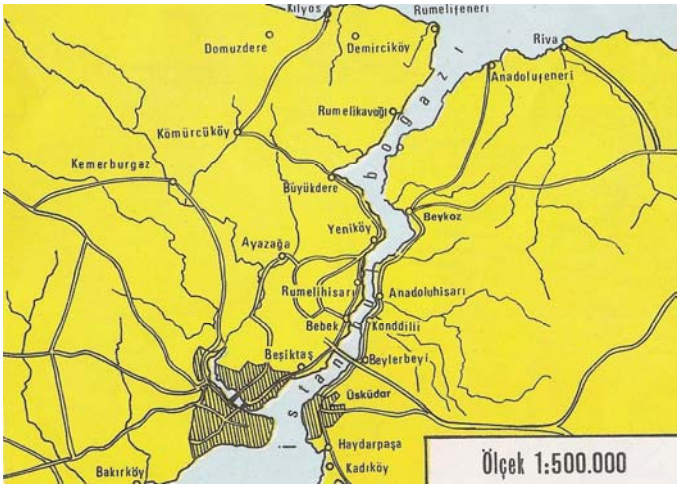
(Aşağıda farklı ölçeklere sahip haritalar, aynı boyuttaki kağıtlara çizilmiştir.)



1/10.000 Eminönü ve Çevresindeki Sokaklar



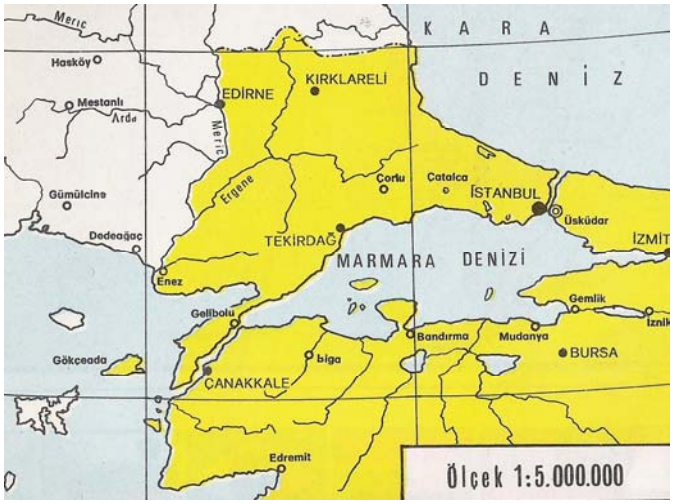
1/100.000 Haliç ve Yakın Çevresi



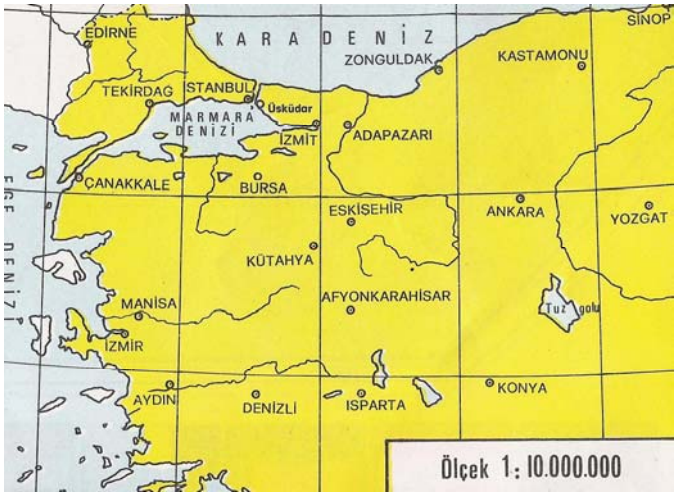
1/500.000 İstanbul Boğazı ve Çevresi



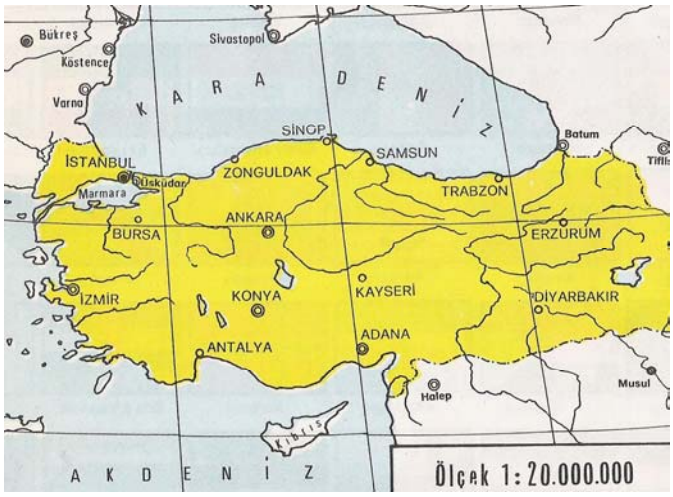
1 / 2.000.000 Marmara Denizi'nin Doğusu



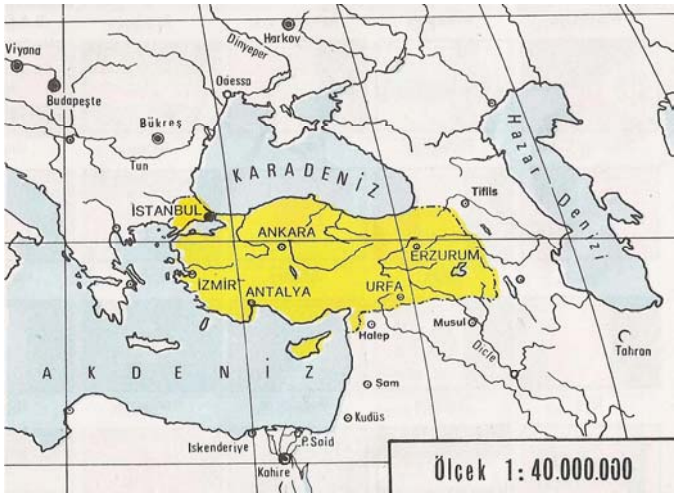
1/5.000.000 Marmara Bölgesi



1/10.000.000 Türkiye'nin Doğusu



1/20.000.000 Türkiye



1/40.000.000 Türkiye, Ortadoğu ve Balkanlar

Yukarıdaki haritaları inceleyiniz.

Soru: Ölçeğin haritaya olan etkisini kısaca değerlendiriniz.

……

……

……

……

……

……

……

ETKİNLİK



Resim: Sosyal Bilgiler-6, MEB yayınlarından.

1- Haritaları ölçeklerine göre sıralayınız.

…….

2- Haritaların altında ölçekleri yer almasaydı hangisinin daha küçük hangisinin daha büyük olduğunu nasıl anlardınız?

……

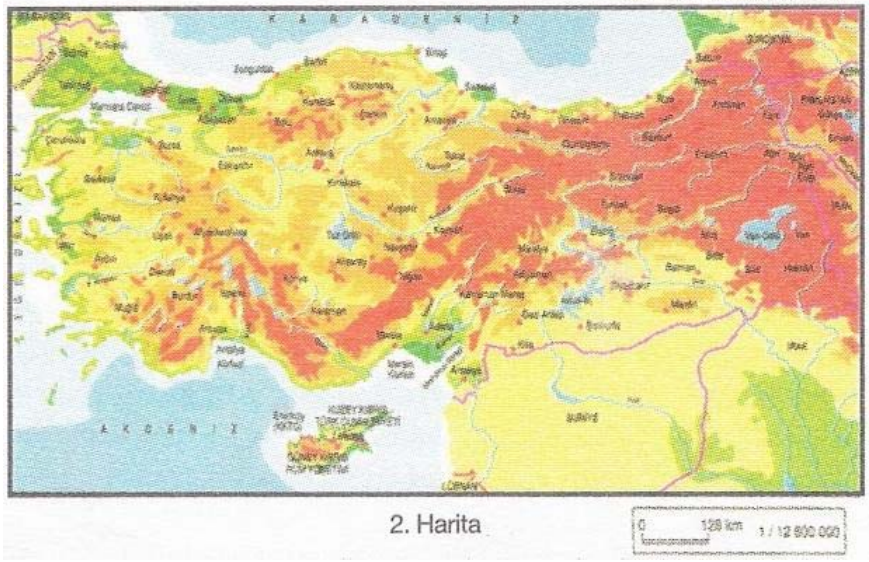
3- Okulunuzun yakın çevresini cadde, sokak, vb. ayrıntılarını gösteren bir haritayı hangi ölçekle çizerdiniz? Neden?……

……..

ETKİNLİK

Resim- Sosyal Bilgiler-6,,MEB Yayınlarından





Yukarıdaki haritalardan yararlanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1- Aynı boyuttaki kağıtlara çizilmiş bu haritalar arasında hangi farklar vardır? Nedenleriyle kısaca açıklayınız.

……..

2- Birinci harita, ikinci haritanın ölçeğine göre çizilseydi, sonuç nasıl olurdu?

…….

3- İkinci harita, birinci haritanın ölçeğine göre çizilseydi, sonuç nasıl olurdu?

……

ÖLÇEKLER İLE İLGİLİ HESAPLAR

1- KESİR VE ÇİZİK ÖLÇEĞİ BİRBİRİNE ÇEVİRME

Kesir Ölçeği Çizgi Ölçeğe Çevirme
Kesir ölçeği, çizgi ölçeğe çevirirken önce 1 cm'nin kaç km'yi gösterdiği bulunur.

Örnek : 1 / 2.500.000 ölçeğinde 1 cm 25km'yi gösterdiğine göre çizgi ölçekte de 1 cm 25 km'yi göstermelidir. Bir doğru parçası çizilerek eşit aralıklara bölünür. Üzerine, 1 cm 25 km'yi gösterecek şekilde değerler yazılır. Sıfırın sol tarafındaki aralık 25 km'den daha kısa uzunlukların ölçülmesine yarayacak biçimde bölümlenir.

Çizgi Ölçeği Kesir Ölçeğe Çevirme
Çizgi ölçeği kesir ölçeğe çevirirken önce ölçeğin uzunluğunun, toplam kaç km'yi gösterdiği bulunur. 1 cm'nin kaç km'yi gösterdiğini bulmak için orantı kurulur.

Örneğin : Çizgi ölçeğin uzunluğu 5 cm'dir.

5 cm	20	km gösterdiğine göre
1 cm	x	km'yi gösterir.

x = 20 / 5 = 4 km
Bulunan değer cm'ye çevrilir. Buna göre kesir ölçek 1 / 400.000'dir.

UYARI : Çizgi ölçeği kesir ölçeğe çevirirken, grafiğin sonundaki uzunluk birimine dikkat ediniz.

2- HARİTALARDA UZUNLUK HESAPLAMA

ÖRNEK-1:
1/900.000 ölçekli bir haritada 6 cm ile gösterilen iki şehir arası gerçekte kaç km'dir?
ÇÖZÜM:

Gerçek uzunluk = Harita uzunluğu x ölçek paydası
GU = 6 cm x 900.000 cm
GU = 5.400.000 cm = 54.000 metre
GU = 54 km

ÖRNEK-2:
Gerçek uzunluğu 40 km olan bir karayolu 1/500.000 ölçekli bir haritada kaç cm ile gösterilir?

ÇÖZÜM:

$$\text{Harita uzunluğu} = \frac{\text{Gerçek uzunluk}}{\text{Ölçek paydası}} = \frac{40\ \text{km}}{500.000\ \text{cm}}$$

$$= \frac{4.000.000\ \text{cm}}{500.000\ \text{cm}} = \frac{40\ \text{cm}}{5\ \text{cm}} = 8\ \text{cm}$$

ÖRNEK-3:
480 km uzunluğundaki bir ırmağın 120 cm ile gösterildiği haritanın ölçeği nedir?
ÇÖZÜM:

$$\text{Ölçek} = \frac{\text{Harita uzunluğu}}{\text{Gerçek uzunluk}} = \frac{120\ \text{cm}}{480\ \text{km}} = \frac{120\ \text{cm}}{48.000.000\ \text{cm}}$$

$$= \frac{1}{400.000}$$

3- HARİTALARDA ALAN HESAPLAMA

ÖRNEK:
1/600.000 ölçekli bir haritada 4 cm2'lik alan kaplayan bir gölün gerçek alanı kaç km²'dir?
ÇÖZÜM:

Gerçek Alan = Harita alanı x (Ölçek paydası)²

GA= 4 cm² x (600.000 cm)²
= 4 cm² x (36.1010 cm²)
= 144 x 1010 cm²
= 144 km²

YERŞEKİLLERİNİN
HARİTALARDA GÖSTERMESİ

Yeryüzü şekillerini haritalarda göstermek için şu yöntemler kullanılır:

1- **Tarama Metodu:** Tarama yöntemi ile yapılan haritalarda, yer şekilleri kısa, kalın, sık ya da ince, uzun, seyrek çizgilerle taranmış olarak gösterilir.
- Eğim arttıkça taramaların boyları kısalır, sıklaşır ve kalınlığı artar. Eğimin az olduğu yerlerde ise taramalar uzar, seyrekleşir ve incelir. Taramanın yapılmadığı yerler ise düzlükleri göstermektedir.
- Taramalı haritalarda engebeli alanlar simsiyah gözükmektedir. Ayrıca buralara yazı yazmak da güçtür. Taramaların çok seyrek olduğu yerlerde özellikle küçük şekilleri seçmek mümkün değildir. Yapımının zor olması, yükselti, eğim bulma gibi hesaplamaların yapılamaması gibi nedenlerden dolayı bu yöntem günümüzde kullanılmamaktadır.

2- **Gölgelendirme Metodu:** Güneş ışınlarının yer şekillerine 45° lik eğimle geldiği farz edilmiştir.buna göre ışık alan yerler açık, gölgede kalan yerler koyu renkte boyanır. Haritacılıkta daha çok yardımcı bir yöntem olarak kullanılır. Bazı fiziki ve topoğrafya haritalarında, gölgelendirme metodunun da kullanılması, yer şekillerinin daha canlı görünmesini sağlar.

3- **Kabartma metodu:** Yeryüzü şekillerinin belirli bir ölçek dahilinde küçültülerek oluşturulan maketleridir. Bu yöntem, yer şekillerinin gerçeğe en uygun olarak gösterilmesini sağlar. Ancak, kabartma haritaların yapılışı ve taşınması zor olduğundan kullanım alanı dardır.

4- **Renklendirme Metodu:** Fiziki haritalarda yeryüzü şekillerini daha belirgin gösterebilmek için yükselti basamakları renklerle ifade edilir. Renklendirme işlemi, aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi olur:

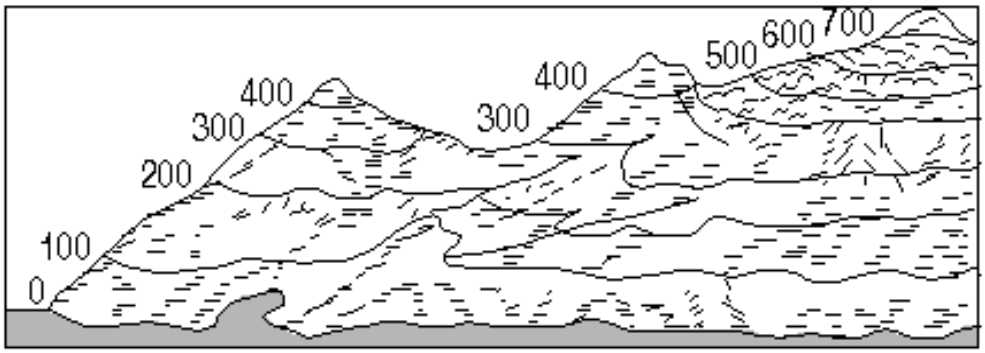
Yükselti basamakları (metre)	Kullanılan Renkler
0 – 200	Yeşil
200 – 500	Açık Yeşil
500 – 1000	Sarı
1000 – 1500	Turuncu
1500 – 2000	Açık kahverengi
2000 ve üzeri	Koyu Kahverengi

Fiziki haritalarda beyaz renkler buzulları ya da kalıcı karları gösterirler. Göl, deniz ve okyanuslar ise mavi renkle gösterilmektedir. Mavinin tonu koyulaştıkça derinliğin arttığı anlaşılır. Renklendirme yöntemi, günümüzde en çok kullanılan yöntemlerdendir.

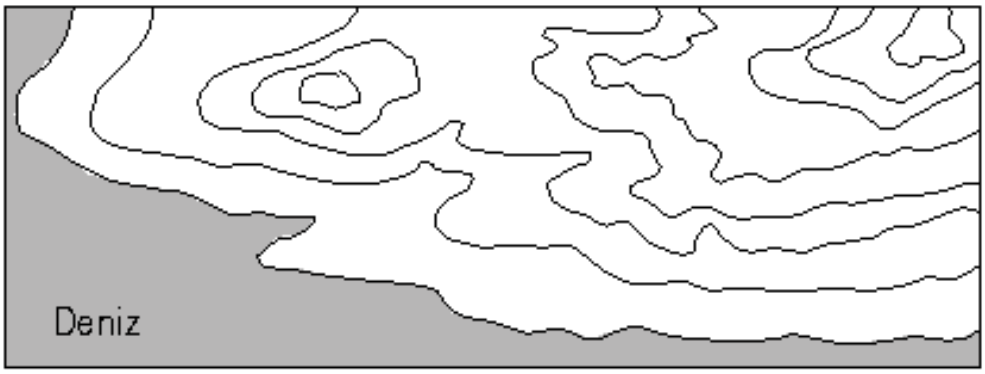
5- **İzohips Yöntemi:** Deniz seviyesinden itibaren aynı yükseklikteki noktaların birleştirilmesiyle elde edilen eğrilere izohips eğrileri denir. Yer şekillerini göstermek için en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bu metotla yapılmış harita üzerinde yer şekilleri çok daha iyi yorumlanabildiği gibi, haritanın herhangi bir noktasında, yükseltiyi tespit etmek de kolaydır.

İZOHİPS YÖNTEMİ

Deniz seviyesinden itibaren aynı yükseklikteki noktaların birleştirilmesiyle elde edilen eğrilere izohips eğrileri denir.



Herhangi bir arazi resmi

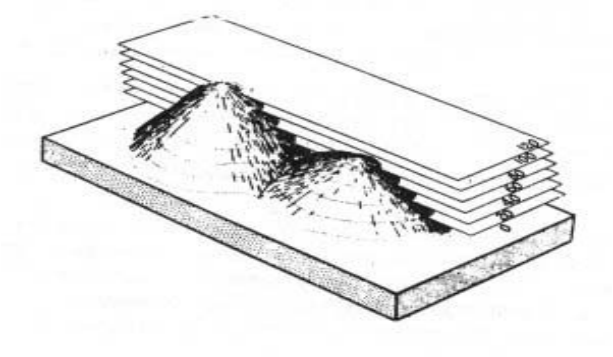


İzohips haritası

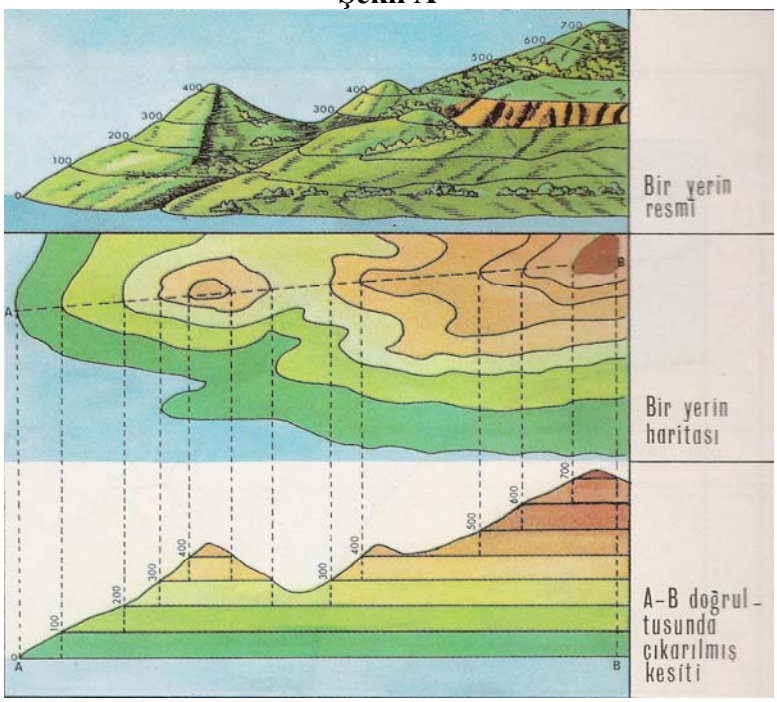
İzohipslerin özellikleri şunlardır:

- İzohipsler iç içe kapalı eğrilerdir.
- İki izohips eğrisi birbirini kesmez.
- Eş yükselti eğrileri arasındaki yükselti farkı eşittir. Buna eküidistans (eşit aralık) denir.
- Sıfır (0) m izohipsi deniz seviyesinden başlar. Kara ile denizin birleştiği deniz kıyısını düz bir çizgi halinde takip eder. Buna kıyı çizgisi adı verilir.
- İzohips eğrileri dağ doruklarında nokta halini alır. Buralar zirve olarak tanımlanır.
- En geniş izohips halkası en alçak yeri, en dar izohips halkası ise en yüksek yeri gösterir.
- Birbirini çevrelemeyen komşu iki izohipsin yükseltileri aynıdır.
- İzohipslerin sıklaştığı yerler eğimin arttığını, seyrekleştiği yerler ise eğimin azaldığını gösterir.
- Her izohips eğrisi kendisinden daha yüksek bir izohipsi çevreler. (Ancak çukur yerlerde bunun tersi geçerlidir.)
- Tabanları aynı olan tepelerin başlangıç yükseltileri de aynıdır.
- Akarsudan sonraki ilk yükseltiler birbirine eşittir.
- İzohipslerin sık geçtiği deniz kıyılarında kıta sahanlığı (şelfi) dar, seyrek geçtiği kıyılarda kıta sahanlığı geniştir. Başka bir ifade ile, alçak kıyılarda deniz sığ, yüksek kıyılarda deniz derindir.
- Deniz seviyesine göre aynı derinlikteki noktaların birleşmesi ile elde edilen çizgilere izobat (eş derinlik) eğrileri denir. Kıyı çizgisi, izohips ile izobat eğrilerinin başlangıç çizgisidir.

ETKİNLİK



Şekil A



Şekil-B

Yukarıdaki resimlere bakarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1- **İzohips metodu hangi amaçla kullanılmaktadır?**

…….

2- **İzohips metodu yerine aynı amaca hizmet eden başka hangi yöntemler kullanılabilir?.....**

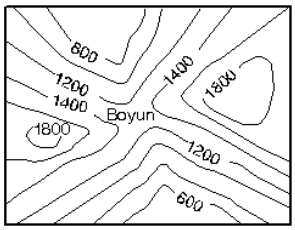
3- **A şekline bakarak izohips eğrilerinin özellikleriyle ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?**

…….

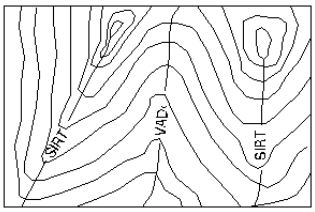
4- **B şekline bakarak izohips haritalarında tepeler nasıl gösterilmektedir? Anlatınız.**

İZOHİPS HARİTALARINDA BAZI YERYÜZÜ ŞEKİLLERİNİN GÖSTERİLMESİ

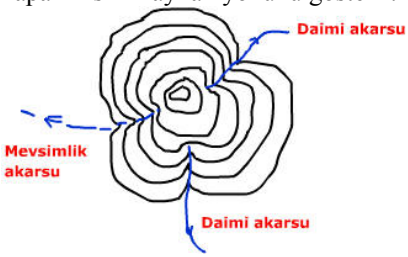
1. Boyun
Tepe ve sırtlar arasında nispeten alçakta kalan düzlüklere boyun denir.



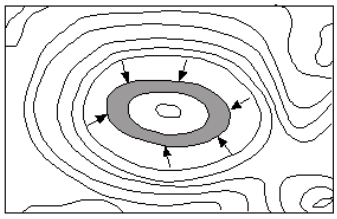
2- Sırt
İki yamacın birleştiği, su bölümü çizgisinin geçtiği sınırdır. Sırtlar dağ,tepe gibi yeryüzü şekillerinin uzantıları durumunda olurlar. Bir çok yerde iki vadiyi birbirinden ayırırlar.



3- Vadi
İzohipslerin zirveye doğru " V " şeklinde girinti yaptıkları yerlerdir. Vadi yamacının eğimine göre " V " şeklindeki girintinin biçimi de değişir. "V" nin açık ağzı suyun akış yönünü, kapalı kısmı kaynak yönünü gösterir.



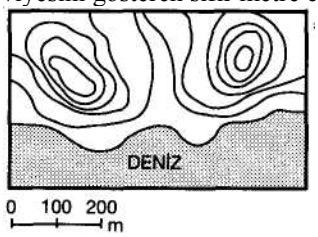
4. Çanak (Kapalı Çukur)
Çevresine göre yükseltisi az olan sahalardır. Çanakların kolaylıkla tanınabilmesi için, eğim yönünde merkezi gösteren bir ok işareti konur.



5. Doruk (Zirve)
Tepe ve dağ gibi yer şekillerinin en yüksek noktasıdır. Zirve, izohips haritalarında nokta şeklinde gösterilir.

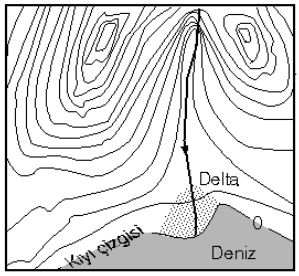


6- Kıyı Çizgisi
Deniz seviyesini gösteren sıfır metre eğrisidir.

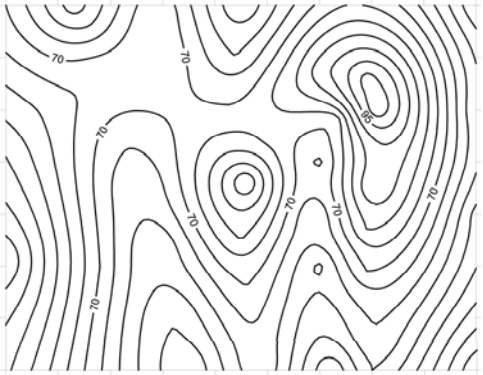


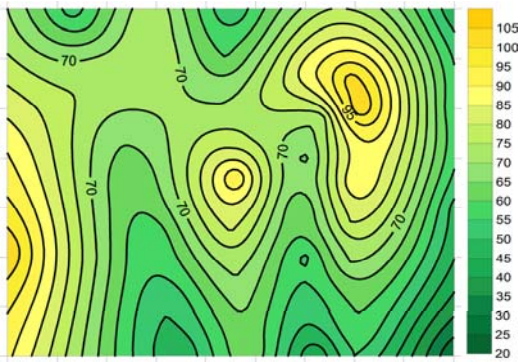
7- Falez
Deniz veya göllerin kenarlarında yer alan dik yamaçlara denir.

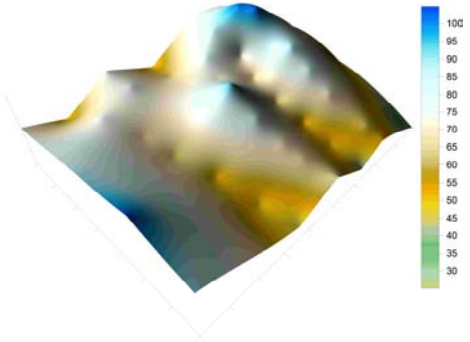
8- Delta
Akarsuların denize döküldükleri yerlerde denize doğru uzanan, üçgen şeklindeki çıkıntılardır.

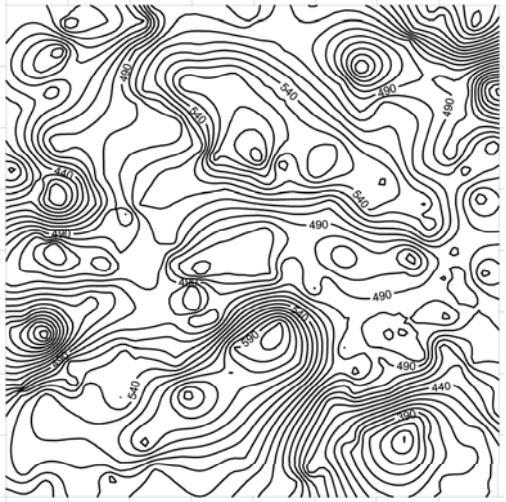


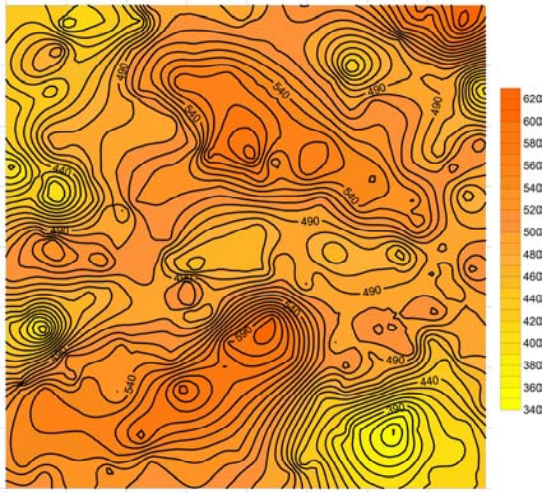
İZOHİPS HARİTALARI VE PROFİLLERİ

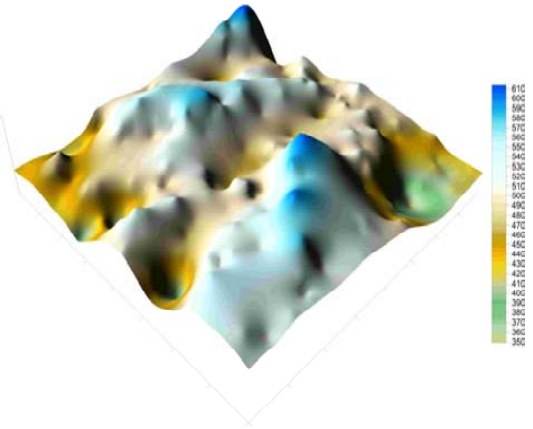




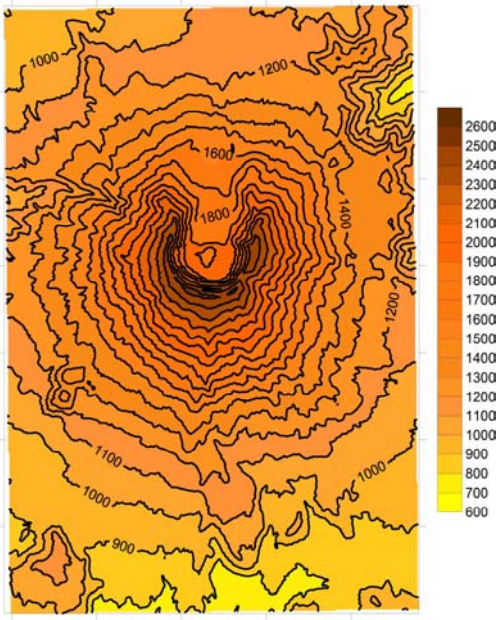


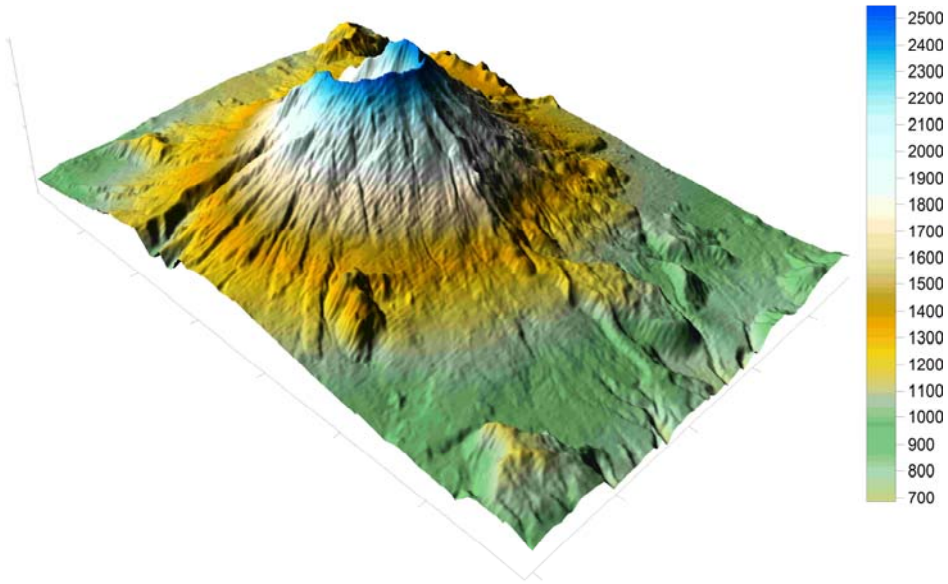







1000
1200
1300
1800
1400
1200
1000
1100
1000
900


1000
1200
1600
1800
1400
1200
1100
1000
1000
900
2600
2500
2400
2300
2200
2100
2000
1900
1800
1700
1600
1500
1400
1300
1200
1100
1000
900
800
700
600


2500
2400
2300
2200
2100
2000
1900
1800
1700
1600
1500
1400
1300
1200
1100
1000
900
800
700

İZOHİPS HARİTALARINDAN PROFİL ÇIKARMA

Yeryüzü şekillerinin yandan görünüşüne (kesitine) profil denir. Profil şu şekilde çıkarılır:

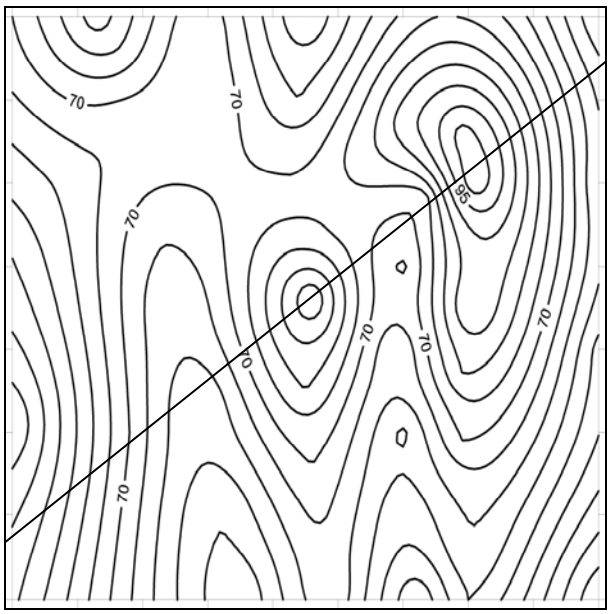
- Profili çıkarılacak olan noktaların arasına bir doğru çizilir.
- Bu doğrunun kestiği izohipslerin yükselti değerleri, alt kısma çizilecek yükselti ölçeği ile kesiştirilir.
- Kesişen noktalar birleştirildiğinde profil çıkarılmış olur.

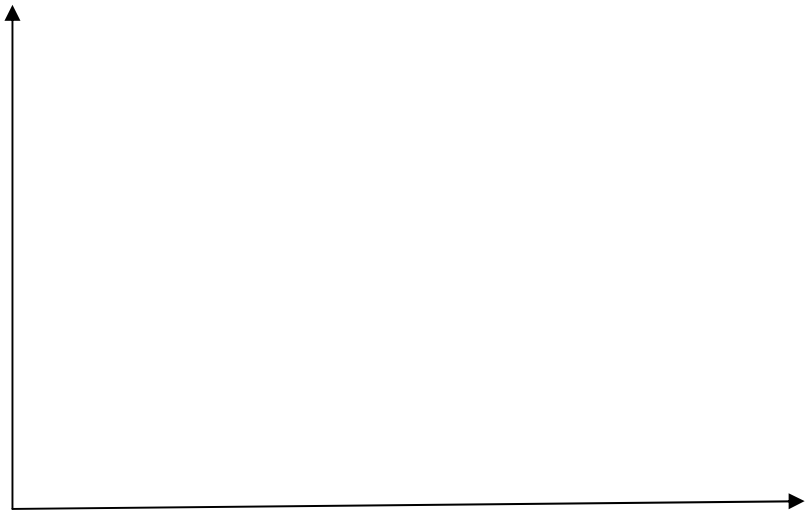
Şu üç özellik kontrol edilerek profil bulunabilir.
a)Tepe sayısı b) Eğim c) Yükselti

ETKİNLİK

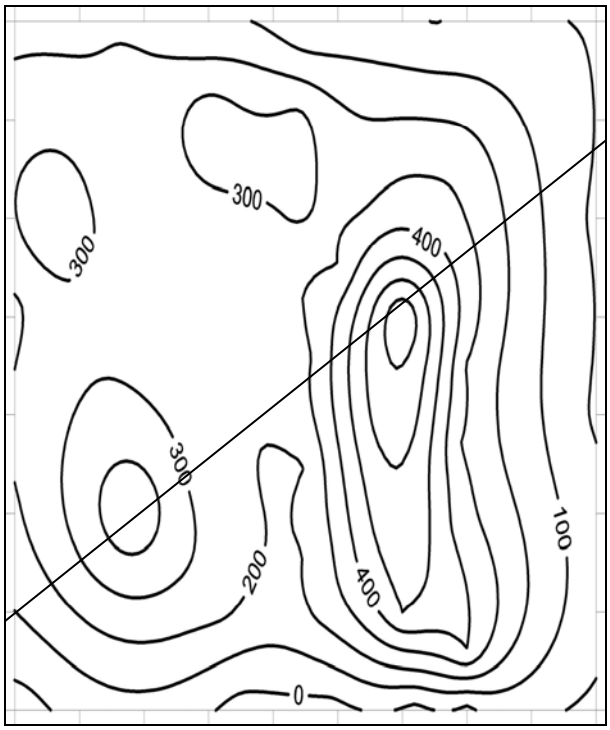
Aşağıdaki izohips haritalarından, A-B ve C-D yönündeki profilleri şekillerin altına çıkartınız.

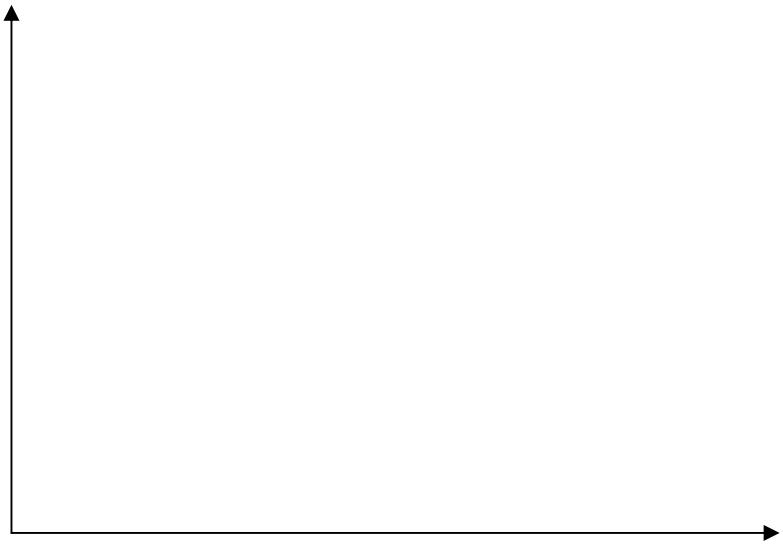
1-





2-



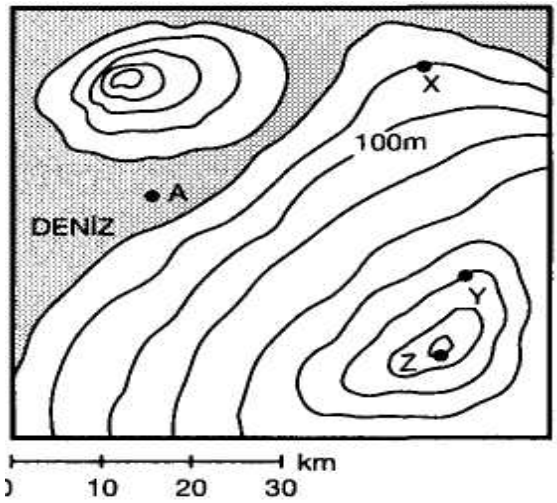


ETKİNLİK

İZOHİPS HARİTALARINDA YÜKSELTİ BULMA

İki izohips arasındaki yükselti farkı dikkate alınarak, yükseltisi bilinen yerden başlamak üzere izohipsleri sayarak, istenilen noktanın yükseltisi bulunabilir. İzohips aralığı sayısının, iki izohips arası yükselti farkına çarpımı, toplam yükseltiyi verir.

Aşağıdaki soruları şekillere bakarak cevaplayınız



1- X noktasının yüksekliği nedir?

.....

2- X ve Y noktaları arasındaki yükselti farkı nedir?

.....

3- Z noktası denizden kaç metre yüksekliktedir?

.....

4- B ve Z noktaları arasındaki yükselti farkı nedir?

.....

5- X ve B noktası arasındaki yükselti farkı nedir?

.....

6- Yukarıdaki şekilden yararlanarak hangi noktanın yükseltisini bulamayız? Neden?

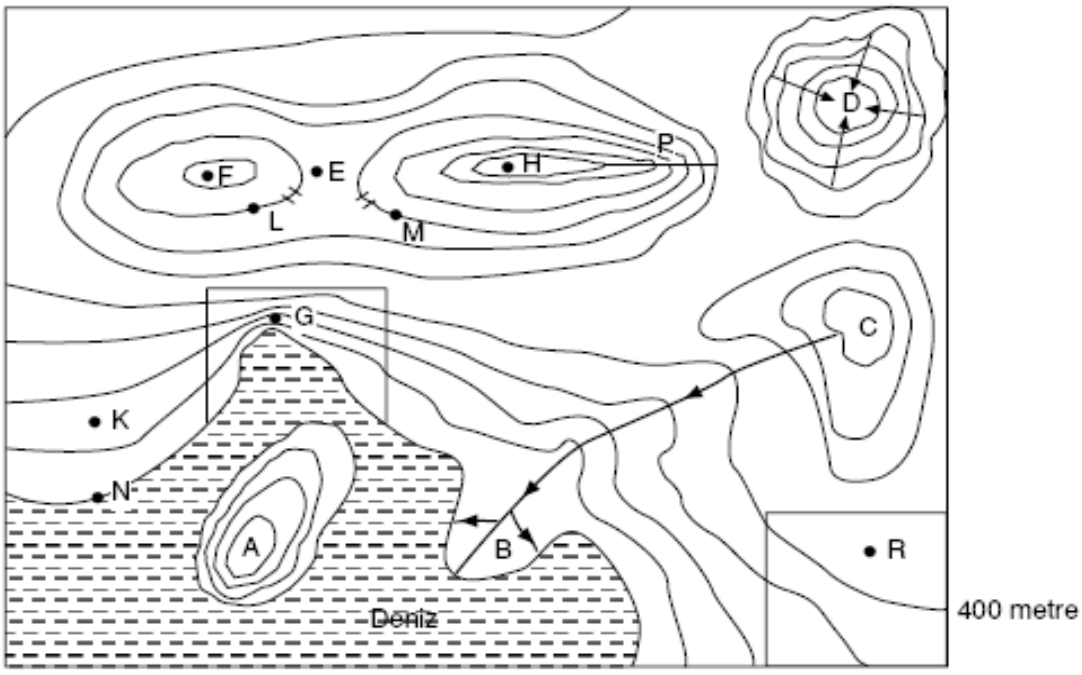
.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK

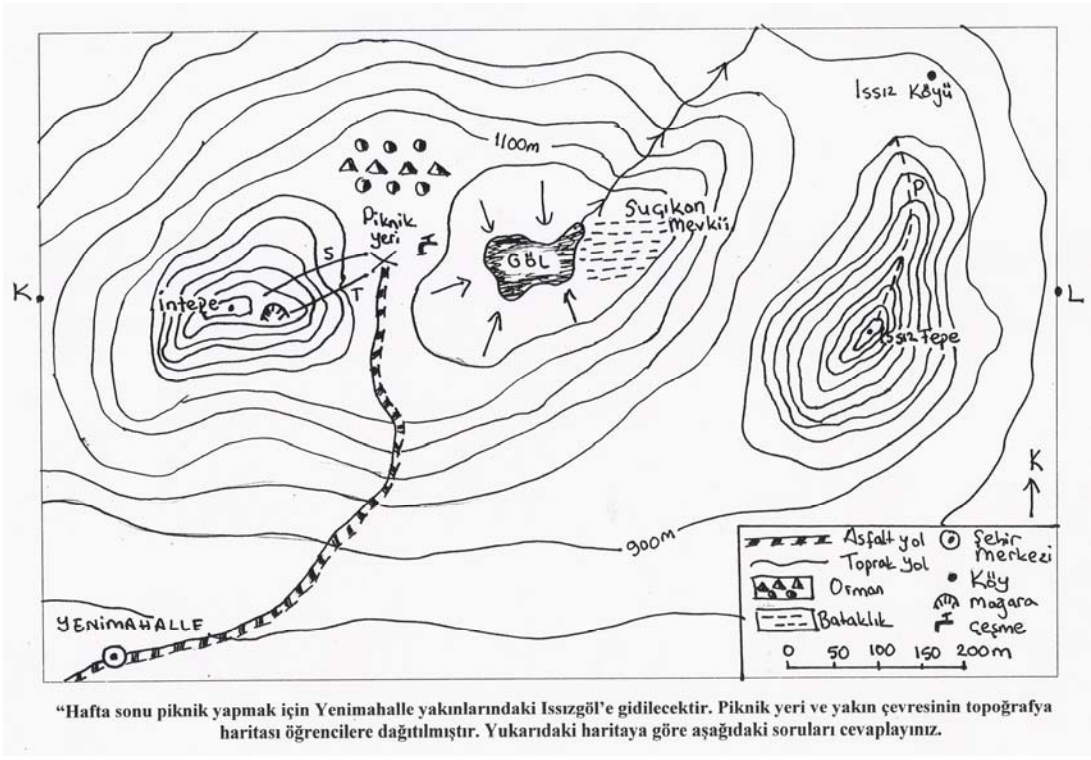


Aşağıdaki soruları şekle göre cevaplayınız.

1- Yukarıdaki şekilde yer alan tepe noktalarının adlarını yazınız.
.....
2- B noktası hangi yer şeklini göstermektedir?
.....
3- G noktası hangi yer şeklini göstermektedir?
.....
4- E noktası hangi şekli göstermektedir?
.....
5- Kıyı çizgisi hangi harf ile ifade edilmiştir?
.....
6- L- M noktalarının yükseltisi aynıdır? Neden?
.....
7- K noktası hangi yükselti basamakları arasındadır?
.....
8- A noktası ile H noktası arasındaki yükselti farkını bulunuz?

9- P çizgisinin yatay olarak uzunluğu 3000 m. dir. Buna göre P çizgisinin yer aldığı yamacın eğimi % kaçtır? Hesaplayınız.

ETKİNLİK



"Hafta sonu piknik yapmak için Yenimahalle yakınlarındaki Issızgöl'e gidilecektir. Piknik yeri ve yakın çevresinin topoğrafya haritası öğrencilere dağıtılmıştır. Yukarıdaki haritaya göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

SORULAR

1- Yukarıdaki haritanın çeşidini düşünerek ona başlık yazınız.

2- Aşağıdaki yerlerin hangi yükseltide/yükselti basamakları arasında olduğunu yazınız.

	Yükselti/Yükselti Basamağı
İntepe	
Issız Tepe	
Mağara	
Issız Köyü	
Piknik Yeri	
Yenimahalle	
Issız Göl	

3- Haritanın kesir ölçeğini aşağıya yazınız.

4- Piknik yerinden mağaraya giden S ve T yolları için neler söylenebilir?

	Aynı	Farklı
Yükseltileri		
Gerçek Uzunlukları		
Eğimleri		

5- Piknik yerinin bulunduğu alan bu çeşit haritalarda hangi yer şeklini ifade eder?

6- Su çıkan mevkiinin özelliği nedir?

7- P çizgisi yukarıdaki haritada hangi yer şeklini ifade eder?

8- P çizgisinin yatay uzunluğu 2 km olduğuna göre P'nin eğimi kaçtır?

9- Yenimahalle ve piknik yeri arasındaki harita uzunluğu 14 cm olduğuna göre bu yolun gerçek uzunluğu kaç km'dir?

10- Issız gölü'nün haritadaki alanı 1 cm² olduğuna göre Gölün gerçek alanı kaç m²'dir?

11- Issız köyü ve göl sahası arasındaki kuş uçuşu uzaklık gerçekte 5 km olduğuna göre bu mesafe haritada kaç cm'dir?

12- Bu harita 1/100.000 ölçekle çizilmiş olsaydı Yenimahalle ve piknik yeri arasındaki mesafe haritada kaç cm ile gösterilirdi?

13- 1/20.000 ölçekli bir şehir planında Issız Köyü ve göl arasındaki yol kaç cm olarak gösterilir?

14- K ve L noktaları arasından haritanın profilini aşağıya çıkartınız.



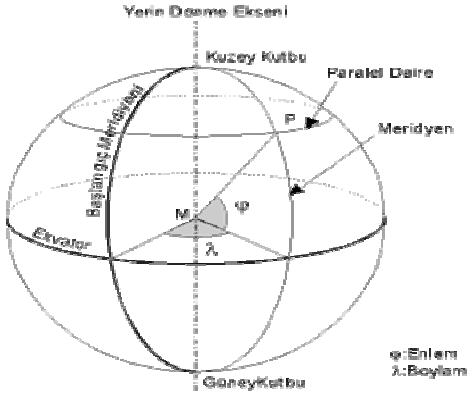
COĞRAFİ KONUM

Herhangi bir noktanın dünya üzerinde kapladığı alana coğrafi konum denir.

Bir ülkenin coğrafi konumu, o ülkenin tabii, beşeri ve ekonomik özelliklerini çok yönlü etkiler.

Coğrafi konum ikiye ayrılır:

ÖZEL KONUM	MATEMATİK KONUM
Herhangi bir yerin kıtalara, denizlere, dağ sıralarına, boğazlara, komşu ülkelere, ulaşım yollarına, yeraltı ve yerüstü kaynaklarına, siyasi bloklara göre olan konumu ve yükseklik değerleri özel	Herhangi bir yerin enlem ve boylamlara göre Dünya üzerindeki yeridir. Başka bir deyişle, bir ülkenin Ekvatora ve Başlangıç Meridyenine (Greenwich) göre konumudur.

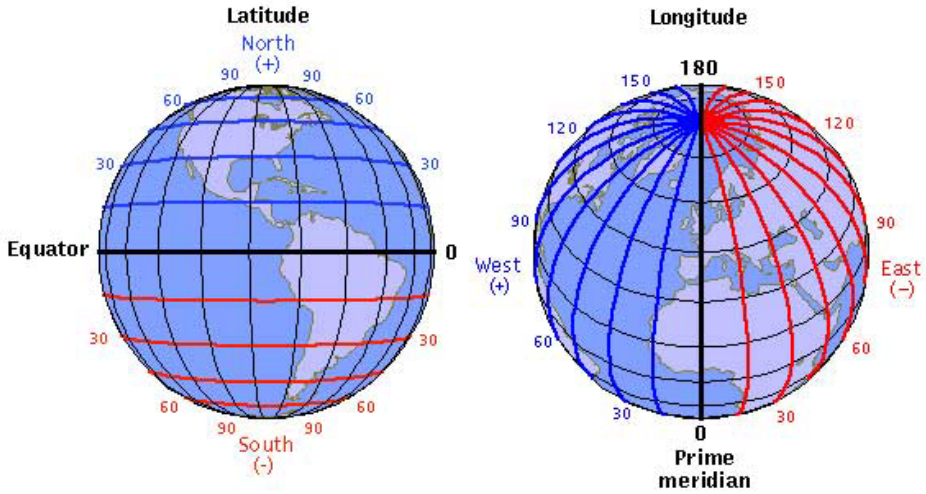


Enlem: Yerkürede herhangi bir noktanın ekvatora olan uzaklığının açı cinsinden değeridir.
Enlemin Etkileri:

- Güneş ışınlarının düşme açısı kutuplara doğru küçülür. Işınların atmosferdeki yolu uzar. Tutulma artar ve sıcaklıkta kutuplara doğru azalır.
- Denizlerin sıcaklığı ve tuzluluğu kutuplara doğru azalır.
- Matematik iklim kuşakları oluşur
- Bitki örtüsü kutuplara doğru aralıksız kuşaklar oluşturur.
- Tarımın yükselti sınırı, Toktağan kar sınırı (Daimi kar sınırı), Orman üst sınırı kutuplara doğru azalır.
- Gece gündüz arasındaki zaman farkı kutuplara doğru artar.
- Dünyanın çizgisel dönüş hızı kutuplara doğru azalır.

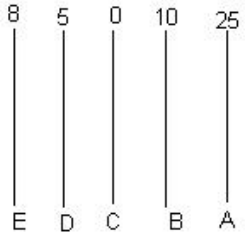
Boylam: Herhangi bir noktanın başlangıç meridyenine olan uzaklığının açı cinsinden değeridir.
Boylamın Etkileri:Boylamın tek etkisi yerel saat farkları oluşturmasıdır.

NOT:Yeryüzündeki harhangi bir noktanın derece, dakika ve saniye cinsinden enlem ve boylamla belirlenmesi mümkündür. Ancak yeryüzündeki tüm noktalardan paralel ve meridyenler geçmez. Paralellerle enlemler, meridyenlerle de boylamlar arasındaki fark esas itibariyle bununla ilgilidir.



YEREL SAAT HESAPLAMALARI

Yerel Saat: Bir yerin kendine özgü saatidir. Güneşin ufuk çizgisindeki konumuna göre belirlenir. Güneş ufuk çizgisinde en yüksek konuma geldiğinde o yerin yerel saati 12:00 dır. Cismin gölgesi en kısadır. İki meridyen yayı arasında 4 dakika zaman farkı vardır.



Aynı yarım kürede ise büyük olan meridyen derecesinden küçük olan çıkarılır. Farklı yarım kürelerde ise toplanır.

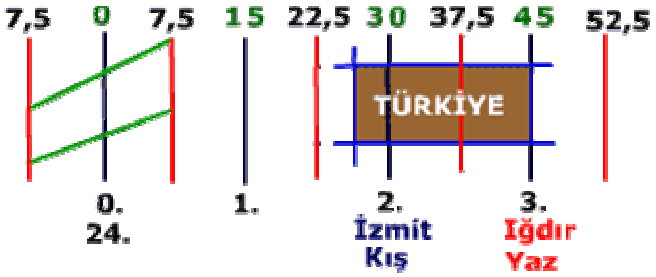
A-B=?
25-10= 15°
Meridyen farkı
15x4= 60 dk

E-D=?
8-5= 3º
Meridyen farkı
3x4= 12 dk

B+E=?
10+8= 18°
Meridyen farkı
18x4= 72dk=1:12

Not: Dünyamız kendi ekseni çevresinde batıdan doğuya doğru döndüğü için doğudaki bir merkezde güneş erken doğar, erken batar. Batıdaki bir merkezde ise geç doğar geç batar. Sonuçta doğudaki bir meridyenin yerel saati her zaman daha ileridir.

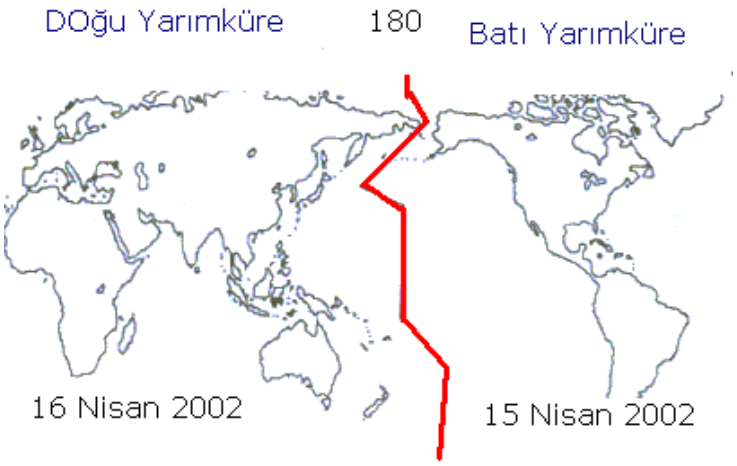
SAAT DİLİMLERİ VE ULUSAL SAAT



Günümüzde yerel saatlere göre hareket etmek hem ülke içinde hem de ülkeler arası ilişkilerde sıkıntılar meydana getirir. Bunu önlemek için uluslararası saat sistemine geçilmiştir. Bunun için dünyamız 15°'lik meridyen yayları şeklinde 24 saat dilimine ayrılmıştır. Her saat diliminde de tam ortadan geçen meridyenin yerel saati ortak kabul edilmiştir. Saat dilimlerinde de başlangıç olarak Greenwich'in 7,5° doğu ile 7,5° batı meridyenleri alınmıştır.

Türkiye, ikinci ve üçüncü saat dilimlerinde yer almaktadır. Ancak biz bunlardan sadece birini kullanmaktayız.1978 yılına kadar topraklarımızın çoğunun yer aldığı ikinci saat diliminin(30° Doğu meridyeni -İzmit) yerel saati ülkemizde ortak saat olarak kullanılmıştır. Bu tarihten sonra güneş ışığından daha fazla faydalanarak enerji tasarrufu sağlamak için ileri ve geri saat uygulamasına geçilmiştir. İlkbahar-yaz dönemlerinde ileri (45° Doğu meridyeni-Iğdır), sonbahar-kış dönemlerinde geri saat (30° Doğu meridyeni -İzmit) uygulaması yapılmaktadır.

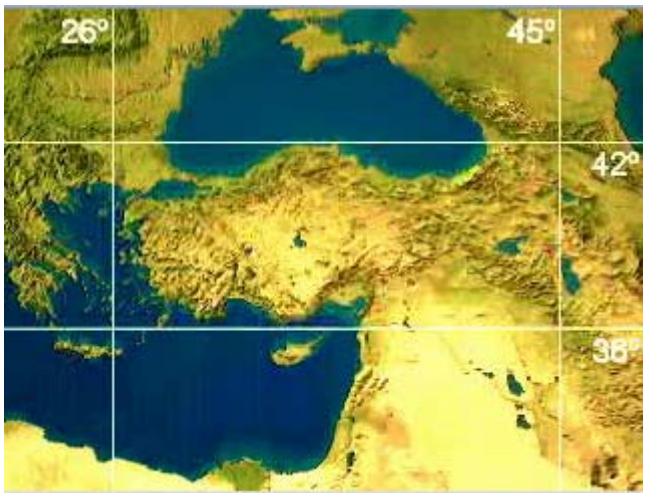
TARİH DEĞİŞTİRME ÇİZGİSİ



Tarih değiştirme çizgisi olarak 180° meridyeni kabul edilir. Bu meridyenin doğu tarafında batı meridyenleri, batı tarafında ise doğu meridyenleri bulunmaktadır. Dolayısıyla doğu meridyenlerinin olduğu batı tarafında bir gün ileri, batı meridyenlerinin olduğu doğu tarafında ise bir gün geridir.

Not: Tarih değiştirme çizgisi ve saat dilimleri ülke sınırlarına göre çizildiğinden meridyenlere tam uygun olarak uzanış göstermezler. Girinti-çıkıntı oluştururlar.

ETKİNLİK



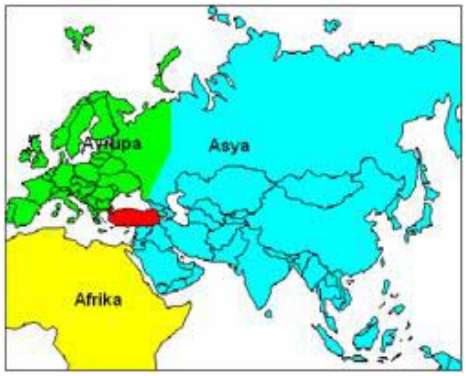
1- **Yukarıdaki haritaya göre Türkiye'nin matematik konumunu söyleyiniz.**

2- **Türkiye'nin en güneyi, 20 paralel daha kuzeyde olsaydı, Türkiye'nin matematik konumu ne olurdu? Türkiye için neler değişirdi? Tahmin ediniz.**

3- **Türkiye'nin en kuzeyi 40 paralel daha güneyde olsaydı, Türkiye'nin matematik konumu ne olurdu? Türkiye için neler değişirdi? Tahmin ediniz.**

4- **Türkiye'nin en batısı ile en doğusu arasında kaç dakika zaman farkı vardır? Hesaplayınız.**

5- **Türkiye topraklarının tamamının batı yarım kürede kalabilmesi için Türkiye'nin en az kaç meridyen batıya doğru hareket etmesi gerekir?**



6- **Yukarıdaki haritaya bakarak Türkiye'nin özel konumuyla ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?**

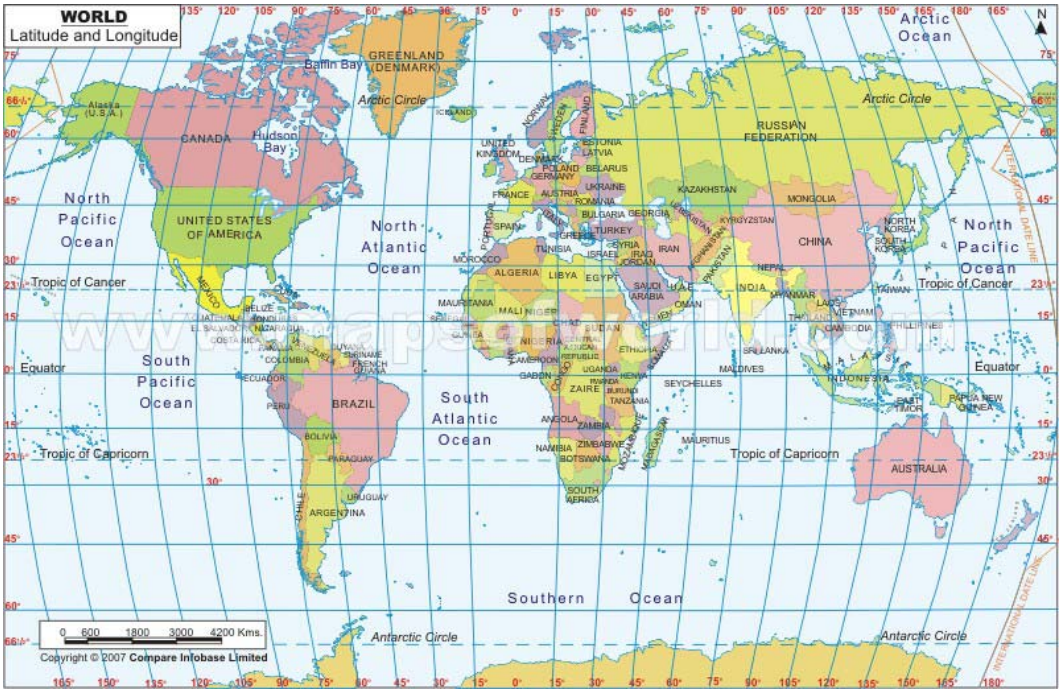
7- Aşağıdaki Türkiye haritasına bakarak İstanbul ve Van hakkında neler söylenebilir? Tabloda işaretleyiniz.



	Aynı	Farklı
Başlangıç meridyenine uzaklıkları		
Nem oranları		
Paralel numaraları		
Başlangıç paraleline uzaklıkları		
Nüfus özellikleri		
Çizgisel hızları		
Yerel saatleri		
İklim özellikleri		
Güneş ışınlarının geliş açısı		
Bitki örtüsü		
Gece gündüz arasındaki fark		
Kalıcı kar sınırı		
Güneşin doğuş ve batış saati		

ETKİNLİK

Aşağıdaki dünya haritasına bakarak soruları cevaplayınız.



a) Kanada'nın özel konumuyla Fransa'nın özel konumunu karşılaştırınız.

b) Zaire'de ekvatordan hareket eden bir uçak Rusya'da 60º paraleline iniş yapmıştır. Bu uçak kuş uçuşu olarak ne kadar yol gitmiştir?

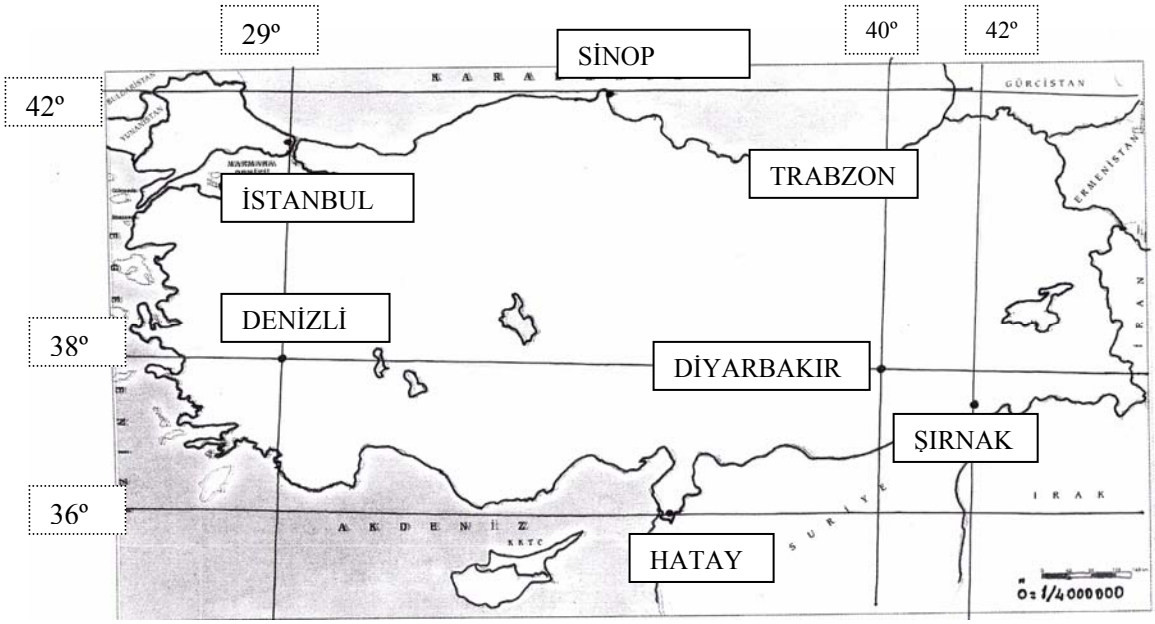
c) Brezilya'da 15ºG ve 45ºB koordinatlarındaki bir şehirde saat 15:00 da başlayacak olan futbol maçını 30ºK ve 30ºD koordinatlarındaki Mısırlılar saat kaçta seyredebilir?

d) 30ºD meridyenindeki İzmit'te oturan Ayşe ABD'nin 120ºB meridyenindeki bir şehirde oturan halasına 30 Eylül Perşembe günü sabah saat 08:00'de telefon etti. Halası ABD'de telefona cevap verdiğinde saat kaçtır ve hangi gündür?

e) Aşağıda koordinatları verilen 4 noktadan aynı anda batıdan doğuya doğru hareket eden, aynı hızdaki 4 uçak Dünyayı dolaşarak başladıkları noktaya geri gelmişlerdir. Bu uçaklar yolculuklarını kaçıncı olarak tamamlamışlardır? Sıraya diziniz ve nedenini açıklayınız.

	Başlangıç Noktası	Kaçıncı oldu?	Neden?
I. Uçak-	120ºD - 30ºK		
II. Uçak-	120ºD - 30ºG		
III. Uçak-	120ºD - 0º		
IV. Uçak-	120ºD - 45ºG		

ETKİNLİK



Aşağıdaki soruları yukarıdaki haritanın yardımı ile cevaplandırınız.

1. Güneşin en erken doğduğu ilimiz hangisidir? Niçin?

2. Güneşin doğuş ve batışını uzun süre seyretmek isteyen bir kişi hangi ile gitmelidir? Niçin?

3. Denizli'nin ekvatora olan kuş uçuşu mesafesini bu haritadaki bilgilere göre bulabilir miyiz? Yanıtınız evet ise hesaplayınız.Hayır ise nedenini yazınız.

4. Yıl içerisinde gece ve gündüz süre farkının en az olduğu ilimiz hangisidir? Niçin?

5. Kış saati uygulamasına geçildiğinde hangi ilimizin yerel saati ile ulusal saatimiz arasındaki fark en fazla olur? Niçin?

6. Denizli'nin İstanbul'a olan kuş uçuşu uzaklığını bu haritadaki bilgilere göre bulabilir miyiz? Yanıtınız evet ise hesaplayınız. Hayır ise nedenini yazınız.

7.Çizgisel hızın en fazla olduğu ilimiz hangisidir? Niçin?

8. Tüm illerimizde yıl içerisinde gölge yönü daima kuzeyi gösterir. Niçin?

9. Yerel saati başlangıç meridyeninden 2 saat 40 dakika ileri olan ilimiz hangisidir?

10. Denizli'de güneşin Şırnak'tan daha önce batması için hangi koşulun gerçekleşmesi gerekir?

11. Hatay'da gölge boyu hiç sıfır olur mu?Niçin?

14.Ekvator ile arasında kuş uçuşu 4218 km mesafe olan il ya da illerimiz hangileridir?

15- Haritada yer alan illerin yerel saatleriyle ilgili bir problem oluşturun ve çözümleyin.

Ek-8
Araştırma İzni Resmi Yazı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 92843 07.../10/2008
KONU : (araştırma izni) Saliha Akarsu BAKIR

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 21/08/2008 tarih ve 00/3133 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Öğretmenliği Doktora öğrencisi Saliha Akarsu Bakır'ın **"Coğrafya Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşımla Geliştirilen Etkinliklerin Uygulamadaki Etkinliği "** konulu tezi ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak ölçeklerin (19 sayfa 70 soru) ek listede belirtilen okullarında, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat Bey BALTA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/10/2008
Mehmet KURDOĞLU
Vali
Vali Yardımcısı

EK 1- Anketler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
Strateji Geliştirme Bölümü
Bilgi İçin: Kamil COŞGUN
Tel: 215 15 43-413 36 66- 212 66 40/110
Fax: 215 15 43
e-mail : strateji06@meb.gov.tr