



COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE AKTİF ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF ACTIVE LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN GEORAPHY TEACHING

^aFüsun AKŞİD & ^bCemalettin ŞAHİN

^aYrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, aksitf@erciyes.edu.tr

^bProf. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Bölümü, sahincemalettin@gmail.com

Özet

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

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, coğrafya öğretimi, akademik başarı, tutum

Abstract

The purpose of this research is to examine the effects of active learning methods and traditional teaching methods on the geography achievement, attitudes with these at geography lessons in climate unit. Pretest-posttest experimental design with control group was used for the research. Active learning techniques were used for the experimental group and traditional teaching methods were used for the control group. The research was carried out at a high school which has a middle class socio-economic level. The students have been chosen among the students of the teacher who is the volunteer in the research. The data of the research were gathered with achievement test and scale for attitudes towards geography course. Mean, standard deviations, two-way analysis of variance (repeated measures) were used to analyze the data. At the end of the research, it has been yielded that active learning methods add to the geography achievement of the students. Furthermore, active learning methods and traditional teaching methods do not differ significantly students' attitudes

towards geography course. This conclusion indicates that students' interest in and attitudes toward a course are resistant to change.

Keywords: Geography Teaching, Active Learning, Academic Achievement, Attitudes

GİRİŞ

Küreselleşme ve bilişim sektöründeki değişimin yirmi birinci yüzyıl eğitimine damgasını vurmaya aday olduğu söylenebilir. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği değerler genelde eğitimi, özelde de sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya derslerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Dünya eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimlerden en fazla etkilenen alanlardan biri de coğrafyadır. Nitekim, Öztürk ve Ofluoğlu (2003)'nin belirttiği gibi küreselleşmeyle birlikte çağdaş dünya sorunları arasında kabul edilen yer altı kaynaklarının rasyonel kullanımı, çevre sorunları, kıtlık ve açlık, nüfus artışı, doğal afetler gibi konular programda daha fazla yer almaktadır. Bilgi-iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler de mekân algısı ve mekân kullanımının değişmesine sebep olmaktadır. Tarihi süreçte insanlığın teknolojik alandaki ilerlemeleri doğadan yararlanma ve doğayla olan etkileşimini belirlemiştir. Dolayısıyla doğa-insan ilişkisinde insanlar doğadan her geçen gün daha fazla yararlanma imkanı bulmuştur. Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren doğa üzerinde giderek daha fazla baskının oluşması doğa-insan ilişkisinde olumsuzlukları ve çevre sorunlarını gündeme getirmiştir. Günümüzde de şu gerçek netleşmiştir; yaşanabilir bir dünya için insanoğlunun doğayla uyumlu hareket etmesi gerekir. Doğal afetler ve çevre sorunları günümüzde doğa-insan etkileşiminde son derece önemli konulardır. Coğrafya Dersi Öğretim Programında doğaya duyarlı ve bilinçli insan yetiştirmek temel amaçlardan biri haline gelmiştir.

Günümüzde dünyanın hemen her bölgesi karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bu anlamda ekolojik, ekonomik, kültürel ve siyasal olarak dünyada ülkeler arasındaki ilişkiler artmıştır. Dolayısıyla "dünya algısı" zaman ve mekânsal konuma göre değişmekte ve ilişkiler de buna göre şekillenmektedir. Bu anlamda coğrafya öğretiminde yaşanan ortamı, ülkeyi ve dünyayı algılama, öncelikli amaçlardandır.

Coğrafya, etrafımızdaki dünya hakkındaki soruların cevaplarını bulmamızı sağlayan bir arazi çalışmasıdır. Coğrafya gizemli bilgi koleksiyonu değildir. İnsan her yerde yeryüzünün özellikleri ve yaşadığı çevreyle ilgili bilgiye ihtiyaç duyar. Bu açıdan coğrafya mekânsal bir çalışmadır. Coğrafya, izole edilmiş olay ve olguları ezberlemekten daha çok soru sorma ve problem çözmeye odaklanır. Coğrafya modern dünyada faydacı bir değere sahiptir. Dünya bağlantılarını çabuklaştırmak için pratikte gerekli olan coğrafya bilgisi kritik hale gelir. Örneğin; hastalığı büyüten ve yayan doğal ortamı anlamadan onu tedavi eden bir doktor ya da dünya pazarlarına ve kaynaklarına duyarsız üretici ya da Gine ile Guyana'yı ayıramayan posta memuru gibi coğrafya bilgisinden yoksun birinin dünya bağlantılarını algılaması ve sorunları çözmesi mümkün değildir. Coğrafya insanların sadece yerel sorunları değil küresel ölçekteki sorunları da çözmesini sağlar (Bednarz ve diğerleri,1994).

Coğrafya, dünyayı fizikî ve beşerî boyutta bir araya getirip bütünleştiren bir disiplindir. Coğrafyanın konuları, yeryüzü ve ona şekil veren süreçler, insan ve doğal ortam arasındaki ilişki, mekân ve insan arasındaki bağlantıdır.

Coğrafya eğitimi, dünyadaki doğal ve beşeri problemleri farklı bakış açılarıyla incelemeyi ve farklı ölçekler kullanarak cevap bulmayı sağlar. Dünyayı genel ve yerel olarak anlamayı, haritaları anlamayı, araştırmacı anlayışı ve sınıf içinde ve dışında problem çözme becerilerini kazandırır. Coğrafya yardımıyla öğrenci, çevre hakkındaki sorunları anlamaya ve çözmeye odaklanır. Öğrenciler doğa ve sosyal bilimler arasında önemli bir bağ olan coğrafya konularını çalışırken farklı kültür ve toplumlarla karşılaşır. Böylece ulusların nasıl birbirlerine bağlı olduklarını kavrar. Bu onları, dünyada kendi ülkelerinin yeri, değerleri, hakları ve diğer insanlara karşı sorumlulukları hakkında düşünmeye sevk eder (GGEES, 1989).

Coğrafyada ilk iş, beşeri ve fiziki özellikleri açıklayarak konum belirlemedir. Coğrafya, insanların fiziki ve kültürel çevrelerini nasıl şekillendirdiklerini dikkatle incelemektedir. Bu bilgi öğrencilerin bölgeleri karşılaştırma ve kavramasına, dünya kaynaklarını yönetme ve problemleri analiz etmesine yardımcı olur. Coğrafya eğitimi öğrencilere yaşadıkları yer ve

daha uzaktaki yerleri anlama ve araştırma fırsatları sunar. Ayrıca coğrafya eğitimi sayesinde öğrenciler sadece coğrafi bilgi kazanmayıp bunun yanında coğrafi bilgileri derleme, betimleme ve yorumlama için gerekli olan becerileri de kazanmış olacaktır (GGEES, 1989).

Ülkemizde orta öğretim düzeyinde coğrafya eğitimine ilişkin yapılan çalışmalar; coğrafya eğitiminde bazı sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunlar, okul eğitiminin genel sorunlarından ayrı düşünülemez. Eğitim politikaları, programlar, kalabalık sınıflar, öğretmen nitelikleri ve eğitimi, araç-gereç eksikliği, ders kitaplarıyla ilgili sorunlar diğer derslerde olduğu gibi coğrafya eğitimini de olumsuz etkilemektedir. Ancak coğrafya öğretiminin sorunlarının kaynağında bu sorunlardan çok, coğrafya öğretiminde geleneksel yaklaşımın yer aldığı söylenebilir.

Ülkemizde coğrafya derslerinde uygulanan yaklaşımlarla ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminden, orta öğretimdeki coğrafya derslerinin öğretimine kadar en çok kullanılan yöntemlerin anlatım ve soru-cevap olduğu görülmektedir (Alim ve Girgin, 2004; Bulut ve diğerleri, 2003; Demirkaya, 2003; Gardner ve diğerleri, 1997; Ilgar, 2006; Ünal ve Çelikkaya, 2004; Turan, 2004). Bu yaklaşıma göre öğretim, bilginin öğretmenin notlarından öğrencilerin notlarına fazla bir mantıksal çaba sarfetmeden transfer olmasıdır (Cottell ve Millis, 1993).

Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. Ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Tüm öğrenmeler zihindeki bir yapılandırma sonucu oluşur. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mülk etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar. Ayrıca öğrenciler öğrendiğini tekrar edebildiği sürece değil, sergileyebildiği takdirde başarılı kabul edilirler (Dimitrios, 2002; Yaşar, 1998). Okullarda bu yaklaşımın benimsenip, öğrenci merkezli öğretime geçilmesi öğrencinin anlamlı öğrenebilmesi için kaçınılmazdır.

William Ward “Vasat bir öğretmen anlatır, iyi bir öğretmen açıklar, nitelikli bir öğretmen gösterir, ideal bir öğretmen ise düşündürür” biçiminde izah ederek öğretmenin didaktik öğreticiden çok, öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olması gerektiğini vurgulamıştır. Doug Harris’a göre ideal öğretmenin, sadece bilgi aktarımını gerçekleştiren değil, öğrencileri harekete geçiren ve onların merakını cezbeden olduğu vurgulanmıştır (Doug, 1995).

“Okul ilköğretim veya kolej seviyesinde olsun, ortalama geleneksel Amerikan sınıfı; baskı altında fakat yarı baygın seyircileri olan tek kişilik gösteriye benzer.” şeklinde açıklamayla geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıf atmosferi betimlenmeye çalışmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, öğrencilerin ders anlatılırken zamanın % 40’ında dinlemedikleri tespit edilmiştir. Başka bir araştırma sonucunda da, Psikolojiye Giriş dersini öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle alan öğrencilerin dört ay sonra bu dersi hiç almayan kontrol grubundan sadece % 8 daha fazla hatırlayabildikleri tespit edilmiştir. (Bonwell, Eison, ve Bonwell, 2000)

Bu araştırmalar öğretimde anlatım yönteminin mümkün olduğu kadar az kullanılması gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Ancak ülkemizde yapılan çalışmalarda coğrafya derslerinde bu yöntemin çok kullanılması, öğrencilerin hepsinin işitsel öğrenen olarak kabul edildiğinin, görsel ve dokunsal öğrenen öğrencilerin göz ardı edildiğinin bir göstergesidir. Düz anlatımın “spesifik” bilgi aktarımında kullanılan en etkili yol olduğu doğrudur ancak anlatım yönteminin aynı zamanda en az akılda kalan olduğu da unutulmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alıp farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak, öğrencinin öğrenme sürecinde daha etkin olmasına ve sorumluluk üstlenmesine özen göstermelidir.

Sonuç olarak; coğrafya eğitimindeki bu sorun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gösterdikleri davranışların hedeflenen düzeyde olmamasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılabileceği öğrenme etkinliklerinin ve kendi öğrenme sorumluluklarını taşımada onlara hizmet edecek öğrenme stratejilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Diğer yandan gerek psikoloji bilimindeki gelişmeler gerekse eğitim biliminde yapılan çalışmalar, öğretim anlayışının değişmesine neden olmuştur. Öğrenme sürecinin merkezinde öğretmeni gören davranışçı psikolojinin etkisi altındaki geleneksel öğretim anlayışının yerini, öğrenme sürecinde öğrencinin rolünü temel alan bilişsel psikoloji ve bu anlayışa dayalı olarak geliştirilen aktif öğrenme modeli almıştır (Açıkgöz, 2003).

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; iklim konusu öğrenilirken öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci yaratmaktır. Kısaca öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi gerektiği görüşü desteklenmektedir. Aktif öğrenmenin, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırarak onların doğru tahminler yapmalarını ve konuyla ilgili kişisel ilişkilerini ve değerlendirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı aktif öğrenme yöntemlerinin ezberciliği önleyen, düşünen, araştıran, üreten, sorun çözen ve eleştirel düşünen öğrencilerin yetişmesini sağlayacağına inanılmaktadır. “İklim” konusunun seçilmesinin nedeni ise her düzeydeki coğrafya öğrencilerinin bu konuda kavram yanılgılarına ve kavrama güçlüklerine sahip olduklarını belirten araştırmaların var olmasıdır. Ayrıca çalışmada, soyut olan bu konuların öğretiminde hangi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğine yönelik bir model geliştirme amaçlanmıştır. Bu çalışmada, “İklim” konusunun yabancı kaynaklardaki görsel materyaller (kullanılan resimleme, diyagram, grafik, harita ve deneyler vb.), aktif öğrenme teknikleri ve teknoloji kullanılarak deney grubuna anlatılmasının akademik başarı ve coğrafya dersine yönelik tutuma etkisi incelenmiştir.

Problem cümlesi

Araştırmada; “İklim” konusunu aktif öğrenme ilkelerine dayalı ve teknoloji destekli olarak gören öğrenciler ile böyle bir öğretim görmeyen (geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenen) öğrencilerin dersteki akademik başarıları ve coğrafya dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Alt problemler

- Aktif öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
- Aktif öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, “Aktif öğrenme” yaklaşımı ile hazırlanan programla öğretim alan öğrenci grubu (deney grubu) ile geleneksel öğretim alan öğrenci grubunun (kontrol grubu) başarı, tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılının, bahar ve güz yarıyılında Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Kayseri İli, Talas ilçesindeki bir lisenin öğrencilerinden 9. sınıfa devam etmekte olan 70 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 9. sınıfların arasından yansız atama yapılarak iki sınıf seçilmiş ve bu öğrencilere “İklim Ünitesi” konusunda hazırlanan başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği öntest olarak uygulanmış, öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Bu sınıflardaki öğrencilerin, tümünün araştırmaya katılımı sağlanmış olmakla birlikte devamsızlık nedeniyle ön veya son ölçümleri alınmayan, denel işlemler sırasında devamsızlık yapan öğrencilerden elde edilen veriler veri çözümlemesi sırasında dikkate alınmamıştır. Araştırma, deney grubunda 27, kontrol grubunda 32 öğrenci olmak üzere toplam 59 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın başlangıcında her iki gruba “İklim Elemanları Ünitesi Başarı Testi” ve “Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sürecinin sonunda her iki gruba İklim Elemanları Ünitesi Başarı Testi ve Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

a) *Birinci veri toplama aracı:*

Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutum ölçeği, adından da anlaşılacağı gibi, daha çok duyuşsal alanla ilgili bir ölçek şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada, ölçme aracının genel olarak geliştirilme aşamaları şöyledir;

Madde Havuzu Aşamasında öncelikle ölçek için bir literatür taraması yapılmış ve daha önceki çalışmalarda kullanılmış ölçekler yardımıyla konuyla ilgili maddeler yazılmıştır. Daha sonra *Uzman Görüşü Aşamasında* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde görev yapan bir profesör, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde görev yapan bir doçent, iki yardımcı doçent, Gazi Üniversitesinde görev yapan bir öğretim görevlisinden uzman görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda havuzdaki maddeler bir ön elemenden geçirilmiştir, gerekli düzeltmeler yapılmış ve toplam 22 olan madde sayısı 30'a çıkarılmıştır. Maddelerin 15'i olumlu, 15'i olumsuz tutum yansıtmaktadır.

Ön Deneme Aşamasında, toplam 30 maddeden oluşan ölçeğin ön denemesi 14/18.11.2005 tarihleri arasında Kayseri İli, Talas ilçesindeki Talas Lisesi ve F.K. Timuçin Anadolu Lisesi öğrencilerinden 9. ve 10. sınıflara devam eden 168 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra *Faktör Analizi Aşamasında*; öğrencilere uygulanan Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (CDYTÖ) toplanan verilerine ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca modele alınan faktör sayısının özdeğeri birden büyük olan faktörlerin sayısına eşit olduğu ve faktör yüklerinin en az .30 ve üzeri olduğu gibi durumların kabul edilmesi gerektiği yönündeki bilgiler (Büyüköztürk, 2005) değerlendirmede göz önüne alınmıştır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplama aşamasında, faktör analizi yapılarak son halini alan tutum ölçeğinin Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öncelikle yapılan temel bileşenler ve Varimax faktör tekniği ile yapılan dönüştürme işlemi sonunda, ölçekte özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük iki faktör bulunmuştur. Ayrıca faktör sayısının belirlenebilmesi için Cattell'in "Scree" sınaması "Scree" sınama grafiğinden, ölçekteki faktör sayısının ikiyle sınırlandırılabilceği kararlaştırılmıştır. İki faktörün tümü toplam varyansın % 47.90'ını açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan %41'in üzerinde olan bu varyans miktarının, ölçeğin iki faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Ekici, 2002; Kılıçoğlu ve Altun, 2002). Belirtilen bu ön değerlendirmelerden sonra, ölçek taslağındaki toplam 30 maddenin iki faktöre dağılımını görmek ve maddelerden hangilerinin ölçekte kalacak nitelikte olduğunu belirlemek amacıyla temel bileşenler ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Ölçeğe faktör yükü en az .50 ve üzeri faktör yüküne sahip maddeler kabul edilmiştir. Ayrıca bir maddenin bir faktörden aldığı yüksek yük değeri ile diğer faktörden aldığı yük değerlerinin farkının yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Faktör yükleri .30'un altında olan 3,9,12,16,17,26,27 numaralı maddeler testten çıkartılmıştır. Böylece faktörler arasındaki bağımsızlığın artırılması sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2005) ve ölçekte yer alan maddelerin sayısı 23'e düşmüştür. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçekler *İlgi Duyma* ve *Katılım* olarak adlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin ilgi duyma boyutu için güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha değeri .88, katılım boyutu için Cronbach Alpha değeride .88 olarak tespit edilmiştir. *Uygulama ve Değerlendirme Aşamasında*; Uzman görüşü, ön denemeler ve analizlerden sonra ölçek gerçek gruba uygulanmıştır. Ölçek 12 olumlu 11 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Buradaki maddeler bilgisayara "Çok Uygun=5", "Uygun=4", "Kararsızım=3", "Uygun Değil=2" ve "Hiç Uygun Değil=1" şeklinde girilmiş ve SPSS programında (Norussis 1993) olumsuz cümlelerin cevapları "Çok Uygun=1", "Hiç Uygun Değil=5" olacak şekilde yeniden kodlanmıştır. Burada tutum ölçeklerinde görülen iki durum için düzenleme yapılmıştır;

- İstenen durumlar için olumlu cümleler yazılmıştır
- İstenmeyen durumlar için de olumsuz cümleler göz önüne alınarak, olumlu durumlar gibi eşit puan almaları sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği ile elde edilebilecek en yüksek toplam puan ilgi duyma alt boyutunda 60, katılım alt boyutunda 55'tir , en az toplam puan ise sırasıyla 12 ve 11'dir. Ölçekte yer alan "kararsızım" seçeneği işaretlenerek elde edilebilecek toplam puan ilgi duyma alt boyutunda 36, katılım alt boyutunda ise 33'tür. Tüm bunlar dikkate alındığında ilgi duyma alt boyutunda 36, katılım alt boyutunda 33'ün üzerindeki puanlar coğrafya dersine yönelik olumlu tutumların, bunların altındaki puanlar ise coğrafya dersine yönelik olumsuz tutumların göstergesi olarak kabul edilebilir.

b) *İkinci veri toplama aracı:*

Araştırmanın deneysel uygulaması lise dokuzuncu sınıf düzeyinde, coğrafya dersi "İklim" ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek için ünite ile ilgili başarı testi geliştirilmiştir. "İklim" başarı testi geliştirilirken önce ünite analizi yapılmış, coğrafya dersi programı doğrultusunda hedef ve davranışlar belirlenmiş, belirtke tablosu hazırlanmıştır. Sonra testin kapsam geçerliliği dikkate alınarak 40 soruluk çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için üç öğretim üyesinin ve test tekniğinde daha tecrübeli olduğu düşünülen Kayseri'de özel bir dershanede çalışan coğrafya bölüm başkanının uzman görüşü alınmış, sorularda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.

Deneyisel işlem yolu

Araştırmada aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı grupta normal öğretim programı ile aktif öğretim iş ve tekniklerinden, deney, şiir yazma, slogan bulma, kavram haritası oluşturma, animasyon vb. etkinlikler ve teknik donanımlar (projeksiyon ve bilgisayar) kullanılırken kontrol grubuna sadece geleneksel öğretim (öğretmen merkezli öğretim) modeli uygulanmıştır.

Verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel teknikler

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 13.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmada, araştırmanın alt problemlerine

uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (repeated measures)” testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi iklim ünitesi başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin iklim ünitesi başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin İklim Ünitesi Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	27	8.04	2.30	27	16.52	3.66
Kontrol	32	9.22	2.18	32	10.94	3.90

Tablo 1’de görüldüğü üzere, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi iklim ünitesi başarı testi ortalama puanı $\bar{X}=8.04$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=16.52$ olmuştur. Geleneksel öğretim yöntemlerinin (öğretmen merkezli programın) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=9.22$ ve $\bar{X}=10.94$ ’tür. Buna göre hem aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin iklim ünitesi başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir. İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin iklim ünitesi başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İklim Ünitesi Öntest - Sontest Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

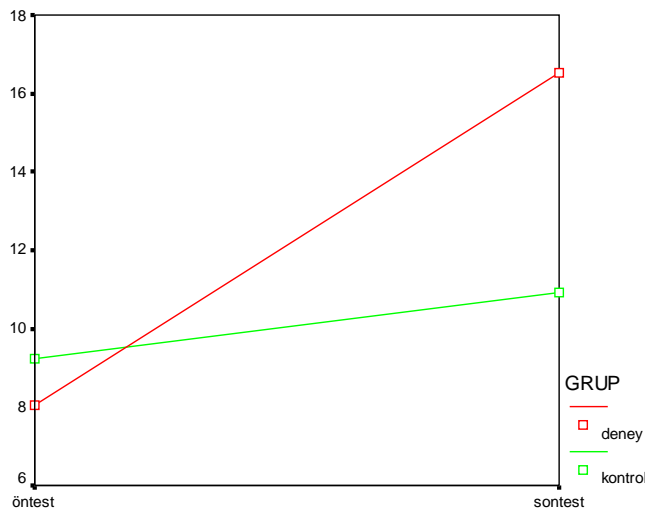
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	689.153	58			
Grup (D/K)	141.710	1	141.710	14.755	.000
Hata	547.443	57	9.604		
Gruplarıçi	1654.294	59			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	761.819	1	761.819	77.875	.000
Grup* Ölçüm	334.870	1	334.870	34.231	.000
Hata	557.605	57	9.783		
Toplam	2343,447	117			

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın daha önce belirtilen hipotezlerine ilişkin bulgular aşağıda verildiği şekilde açıklanabilir.

- Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam iklim ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-57)} = 14.755$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin iklim ünitesi başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını gösterir.
- Öğrencilerin iklim ünitesi başarıları ile ilgili olarak, öntest – sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-57)} = 77.875$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin iklim ünitesi başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.
- Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iklim ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin iklim ünitesi testi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-57)} = 34.231$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, aktif öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim (düz anlatım, soru-cevap) yöntemlerini uygulamanın öğrencilerin iklim ünitesine ait başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iklim ünitesine ait başarıları

denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak iklim ünitesi başarıları değişmektedir. Öğrencilerin iklim ünitesi başarılarında gözlenen bu farklılıkların öğrenci merkezli bir model olan aktif öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir. İklim ünitesi testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen aktif öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin iklim ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İklim Ünitesine İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram



İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ölçeğinden ilgi alt boyutunda aldıkları öntest – sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İlgili Alt Boyutuna İlişkin Öntest - Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖNTEST			SONTEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	27	47.85	8.50	27	47.85	9.02
Kontrol	32	48.19	7.48	32	48.44	8.79

Tablo 3'te görüldüğü üzere aktif öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği ilgili alt boyutu ortalama puanı $\bar{X}=47.85$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=47.85$ olarak kalmıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ilgili alt boyutu ortalama puanları ise deney öncesinde $\bar{X}=48.19$ iken, deney sonrasında $\bar{X}=48.44$ 'tür. Buna göre hem aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik ilgi düzeylerinde önemli bir artış gözlenmediği söylenebilir.

İki ayrı deneysel işlemin uygulandığı öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgilerinde, deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İlgili Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	7015.78	58			
Grup (D/K)	6.215	1	6.215	.051	.823
Hata	7009.565	57	122.975		
Gruplarıçi	1118.916	59			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.458	1	.458	.023	.879
Grup* Ölçüm	.458	1	.458	.023	.879
Hata	1118.000	57	19.614		
Toplam	8134.696	117			

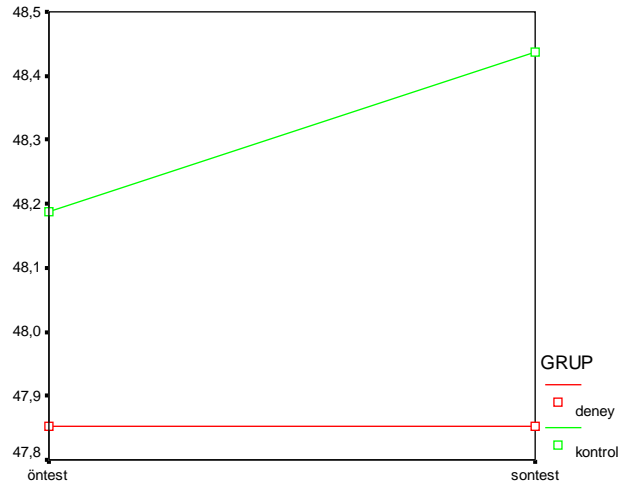
Tablo 4 incelendiğinde, araştırmanın daha önce belirtilen hipotezlerine ilişkin bulgular aşağıda verildiği şekilde açıklanabilir.

- Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam coğrafya tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-57)} = .051$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin tutumlarının ilgi alt boyutunda ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapılmadığında farklılaşmadığını gösterir.
- Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgileri ile ilgili olarak öntest – sontest ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-57)} = .023$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının grup ayrımı yapılmadığında, uygulanan öğretim modeline bağlı olarak farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-57)} = .023$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgilerinin değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu

sonuçlar, aktif öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgilerini geliştirmede herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Grafik 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersine Yönelik Öntest - Sontest İlgili Puanlarını Gösteren Diyagram



Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının katılım boyutu, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği katılım boyutundan aldıkları öntest – sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Coğrafya Dersine Yönelik Katılımlarına İlişkin Öntest - Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	27	37.26	8.59	27	37.41	8.34
Kontrol	32	38.22	7.81	32	37.88	8.23

Tablo 5'te görüldüğü üzere aktif öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi coğrafya dersine yönelik katılım boyutu ortalama puanı \bar{X} =37.26 iken, bu değer deney sonrasında \bar{X} =37.41 olmuştur. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin katılım boyutu ortalama puanları ise deney öncesinde \bar{X} =38.22 iken, deney sonrasında \bar{X} =37.88'e düşmüştür. Buna göre aktif öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik katılım puanları ortalaması hemen hemen aynı kalırken, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında bir düşüş olduğu söylenebilir.

İki ayrı deneysel işlemin uygulandığı öğrencilerin coğrafya dersine yönelik katılımlarında, deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Katılım Alt Boyutu Öntest - Sontest Puanlarının ANOVA

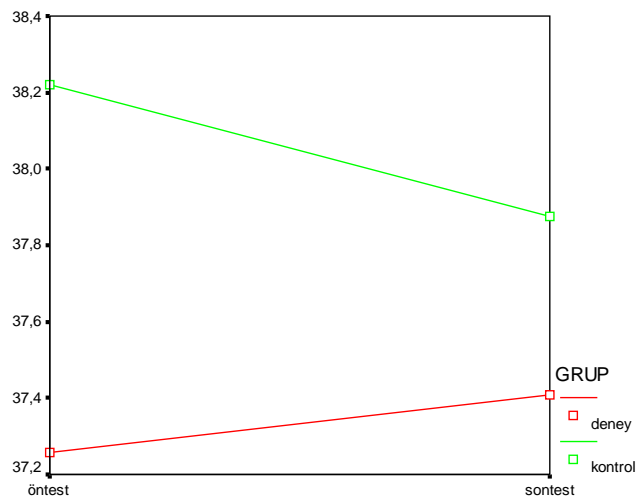
Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	6280.271	58			
Grup (D/K)	14.912	1	14.912	.136	.714
Hata	6265.359	57	109.919		
Gruplarıçi	1447.365				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.280	1	.280	.011	.917
Grup* Ölçüm	1.772	1	1.772	.070	.792
Hata	1445.313	57	25.356		
Toplam	7727.	59			

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmanın daha önce belirtilen hipotezlerine ilişkin bulgular aşağıda verildiği şekilde açıklanabilir.

- Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam coğrafya katılım puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(1-57)} = .136$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin katılımlarının ölçüm ayırımı (deney öncesi ve sonrası) yapmaksızın farklılaşmadığını gösterir.
- Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik katılımları ile ilgili olarak öntest – sontest ortalama katılım boyutu puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. [$F_{(1-57)} = .011$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik katılımlarının, uygulanan öğretim modeline bağlı olarak grup ayırımı yapmaksızın farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine ait katılım boyutu puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin coğrafya dersine ilişkin katılımları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1-57)} = .070$; $p > 0.05$]. Bu bulgu, aktif öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamanın öğrencilerin coğrafya dersine ait katılımlarını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin katılımları denemelere bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Grafik 3 Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Öntest - Sontest Katılım Puanlarını Gösteren Diyagram



TARTIŞMA VE YORUM

Orta Öğretim lise birinci sınıflarda coğrafya dersi “İklim” ünitesinin öğretiminde, bilişsel ve duyuşsal kazanımları arttıran “Aktif Öğrenme” yaklaşımı ile “Öğrenci merkezli öğretim (düz anlatım, soru-cevap) yöntemlerinin, öğrencilerin coğrafya dersine ait başarılarına ve coğrafya dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumlanmasından şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme, yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin coğrafya dersinde başarısını artırma konusunda etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermekte ve aktif öğrenmenin farklı öğretim düzeylerinde ve farklı konu alanlarında başarıyı arttırdığını saptayan çeşitli araştırmaları da desteklemektedir. Yüksek öğretimde Açıkgöz (1993), orta öğretimde Graham (2006), kimya öğretiminde Nakiboğlu (2001), Dempsey ve diğ. (1990), fizik öğretiminde Selçuk (2004), biyoloji öğretiminde Alkire, Grosman (1999), Sucuoğlu (2003), Altıparmak M, Nakiboğlu M (2005) Knight ve Wood (2005), Kumar (2005), Hevedanlı ve Akbay (2006), matematik öğretiminde Kara (1994), Erçelebi (1995), Gür (1999), Nakiboğlu (2001), Sarıtaş (2002), Ellez (2004), sosyal bilgiler öğretiminde Öcal (1997), Lampe ve Rooze (1996), Oral (2000), Özkal (2000) ve Gökdağ (2004) Türkçe öğretiminde Kılıç (2004), fen bilgisi öğretiminde Kasap (1996), Bilgin İ, Geban Ö (2004), Altınok (2004), Bilgin ve Karaduman (2005), Aykaç (2005), tarih/coğrafya dersinde Luzon (1997), coğrafya alanında Vanderstelt (1995), Holliday (1995), Kay (2002), Sezer ve Tokcan (2003), anaokulunda Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001), hemşirelerin eğitiminde Bowles (2006), mühendislik eğitiminde Weir (2005)'in çalışmalarından destek bulmuştur.

Türkiye’de coğrafya dersleri büyük bir çoğunlukla düz anlatım tekniği kullanılan ve öğretmenin aktif olduğu, öğrencinin pasif alıcı olarak katıldığı bir şekilde işlenmektedir. Bu yöntem derslerin monoton, ezbere dayalı olmasına ve sevilmemesine neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar, bu monotonluğun ilköğretim sosyal bilgilerden başlayıp, orta öğretimin sonuna dek böyle devam etmesi, derse karşı olan tutumu olumsuz etkilediğini

göstermektedir. Bu nedenle aktif öğrenme yöntemleri öğrencinin ilgisini çekmiş, görsel materyaller kullanılarak işlenen dersler soyut konuların somutlaşmasını sağlamıştır.

Genellikle coğrafya derslerinde pek kullanılmayan bir yöntem olan deney yöntemi kullanılmış, öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılarak olayları gözlemleyip, açıklamaları istenmiştir. Böylece öğrenci olaylar arasındaki neden sonuç ilişkisini gözlemleyerek anlamlandırmış, ezberden uzaklaşmıştır.

Derslerde her konunun farklı yöntem, teknik, öğretimsel işler ve taktiklerle işlenmesine özen gösterilmiştir. Hiçbir strateji, yöntem veya tekniğin mükemmel olmadığı hepsinin yararları ve sınırlılıkları olduğu düşüncesiyle her derste farklı aktif öğrenme teknik ve işleri kullanılmıştır. Bu amaçla, çalışma kağıdı, kavram haritaları, deney yöntemi, şiir yazma yöntemi gibi farklı etkinlikler uygulanmıştır. Bunun yanında her derste ortak olan tek nokta dersin projeksiyonla işlenerek görselleştirilmesidir. Bu amaçla dersler laboratuarda işlenmiştir. Öğrenciler U şeklinde oturdukları için yüz yüze etkileşimleri de sağlanmıştır.

Yapılan çalışmada aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde önemli etkilerinin olmadığı belirlenmiştir. Bloom'a göre duyuşsal giriş özellikleri olan, ilgiler, tutumlar ve kendi kendini görüşlerin makro düzeyde etkili olduğuna yani, öğrencinin bütün bir ders ya da okulda öğrenme programındaki öğrenmelerini etkilemekte olduğuna inanılmaktadır. Duyuşsal giriş özelliklerinin öğrencinin hem belli bir öğrenme ünitesini hem de az sayıdaki birbiriyle ilişkili öğrenme ünitelerini öğrenmesini önemli derecede etkilemekte olduğuna inanılmaktadır.

Bir derse karşı olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik ile karşı karşıya bulunduğunu göstermektedir. Bu nitelik, kişinin bir dersi almayı arzu edip etmediği, bu alandaki çalışmalarını sürdürmek isteyip istemediği, bu dersle ilgili olarak neleri sevip neleri sevmediği ve bu dersle ilgili

duyuşsal özelliklerini bir dereceye kadar gösterme gücünde olduğu bilinen görüş, düşünce ve beğeniler üzerinde duran soru listesi yaklaşımları ile ölçülebilir.

Bireyin başarmış olduğuna ya da başaracağına inandığı etkinliklerden hoşlanma eğilimi göstereceği sanılmaktadır. Kişi neyin bir başarı olduğuna ilişkin kanısını, eldeki üniteye benzer ya da onunla ilişkili gördüğü diğer ünitelerde elde etmiş bulunduğu sonuçlara ve bu üniteye ya da benzerlerindeki kendi çalışmalarına ilişkin olarak öğretmen, anne-baba ve arkadaşları gibi kişilerden aldığı yankılara dayandıracaktır. Daha önceki ilgili üniteleri başarı ile bitirmiş olduğuna inanan bir kişinin, daha sonraki üniteye bir dereceye kadar da olsa olumlu duyuşsal yönelimlerle girmekte olması beklenir. Bu tür ünitelerde daha önce başarısız olduğuna inanan bir kişinin ise, daha sonraki üniteye bir dereceye kadar da olsa olumsuz duyuşsal yönelimlerle girmesi beklenir.

Uluslararası Matematik dersi değerlendirme araştırmasında matematik dersiyle ilgili duyuşsal özellikler ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, başarıda gözlenen toplam değişkenliğin %12-20 arasındaki bir kısmı dersle ilgili duyuşsal özelliklerdeki farklarla açıklanmaktadır. Matematik dersinde, ölçülmüş olan duyuşsal özelliklerle başarı arasındaki korelasyonlar öğrencilerin bu dersle ilgili yaşantıları arttıkça bir yükselme göstermiştir. Buna rağmen elde edilen sonuçların dönem başındaki duyuşsal özelliklerle dönem sonundaki başarı ile elde edilenlere benzemekte olduğu görülmüştür. Duyuşsal özelliklerle başarı arasındaki korelasyonun belli bir sınıf ya da okul yılında çok az bir değişme göstermesi, bir dersle ilgili birkaç yıllık yaşantı ile bir kez gelişen duyuşsal özelliklerin bundan sonra artık çok az bir değişmeye uğrayabileceğini gösterir gibidir. Bu sonuç, dersle ilgili ilgi ve tutumların değişmeye dirençli olması yanında bir dereceye kadar da başarının bir yıldan diğerine kararlılık göstermesinden etkilenmekte olabileceğini göstermektedir.

Bir dersteki başarı ile bu dersle ilgili duyuşsal özelliklerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve bunların karşılıklı olarak birbirini etkilediği açıktır. Gerçekten ya da algılanan hali ile yüksek bir başarı olumlu duyuşsal özellikleri arttırmakta; artan olumlu duyuşsal özellikler öğrenciyi

daha yüksek bir başarı düzeyine götürmekte ve yükselen başarı düzeyi de daha da olumlu duyuşsal özelliklere yol açmaktadır. Aynı şekilde, düşük başarı olumlu duyuşsal özellikleri azaltmakta; azalan olumlu duyuşsal özellikler sonraki başarıyı düşürmekte ve düşen başarı ise olumlu duyuşsal özellikler de daha çok azalmaya yol açmaktadır (Özçelik,1995). Öğrencinin okulda geçen yılları arttıkça, öğrenme özgeçmişini oluşturan yaşantılar da artmakta ve bu konudaki kendisiyle ilgili yargısı kararlılık göstermektedir. Bu nedenle, eğitim düzeyi yükseldikçe akademik özgüveni ve başarı arasındaki ilişkiler de yükselmektedir.

Senemoğlu (2002)'na göre; duyuşsal giriş özellikleri öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin %25'ini açıklama gücündedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farklar %25 oranında azaltılabilir. Duyuşsal özellikleri, özellikle öğrencinin akademik özgüvenini öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirmek mümkündür. Bunu sağlamanın önemli bir koşulu, eğitim durumunda öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılamaktır. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir. Bu amaçla da her öğrencinin bireysel hızına uygun, seçim yapabileceği, çok çeşitli öğretme- öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak verilmelidir. Toplu öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesine yardım edecek ek öğretme-öğrenme etkinlikleriyle her öğrencinin başarılı olması ve akademik özgüvenini kazanmasının sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada öğrencinin derse karşı tutumu hazırlanan bir ölçekle belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmaya başlandığında aktif öğrenme teknik ve işleri ile görsel materyaller kullanılarak yapılan derslerin deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında hem ön ve son ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın hem de (düz anlatım ve soru-cevap yönteminin kullanıldığı) kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu arasında anlamlı farklılığın olacağı düşünülmüştür. Ancak grup içinde ve gruplar arasındaki ön ve son tutum ölçümlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı yapılan çift yönlü varyans analizi sonuçları ile belirlenmiştir. Sonucun anlamlı olmamasının temel

nedeni; Bloom ve Senemoğlu'nun (2002) belirttiği gibi ilgi ve tutumların değişmeye dirençli olması, bu değişimin gerçekleşebilmesi için de öğrencinin belli tipten öğrenme üniteleriyle ilgili yaşantılarının artması, öğretim hizmetinin niteliğini, öğrencilerin çoğunluğunu başarılı kılarak onlara bu hissi verebilecek bir düzeye çıkarmak, öğrencinin ünitedeki başarısından tatmin duymasını sağlayacak şekilde onu ödüllendirmek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, başarılı yaşantıların başarısız yaşantılara oranını yüksek tutan ve yüksek başarıyı vurgulayan öğretim ve not verme uygulamalarının sonraki öğrenme üniteleri için daha olumlu duyuşsal giriş özellikleri sağlaması beklenmektedir. Ancak bu çalışma dokuz hafta sürmüştür ve derse karşı tutum ön test ve son testle değerlendirilmiştir. Hatta tutum ölçeği, coğrafya başarı ölçeğinden daha önce uygulanmıştır. Ünite içinde sınavlar yapılarak öğrencinin başarıyı tatmasına fırsatlar verilmemiştir. Doğal olarak başarıyı tatmayan bir öğrencinin derse karşı tutumunun kısa sürede değişmesi de mümkün olamamıştır. Yukarıda verilen çalışmalarda da görüldüğü gibi duyuşsal özelliklerle başarı arasındaki korelasyon belli bir sınıf ya da okul yılında çok az bir değişme göstermektedir. Bu çalışmada, dokuz hafta gibi kısa bir süre sonunda coğrafya dersine yönelik tutumda değişme gözlenememesinin nedeninin, dersle ilgili ilgi ve tutumların değişmeye dirençli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sontest uygulandığı gün deney grubu öğrencilerine dokuz haftalık dersler boyunca yapılan etkinlikler hakkında neler düşündükleri bu derslerden zevk alıp almadıkları ya da aksayan yanlarının neler olduğu sorulmuş ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Alınan değerlendirmelerde deney grubundaki öğrencilerin çoğunun derste yapılan etkinliklerden zevk aldıklarını, görsel materyal kullanımının ve deneylerin anlamalarını kolaylaştırdığını ancak derslerde sınıftaki gürültüden rahatsız olduklarını kimi zamanda gürültü nedeniyle konuya konsantre olmakta güçlük çektiklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Gömleksiz ve Yıldırım(1996), Yeşilyaprak (1994), Özkal (2000) ve Ross'un (2003) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin olumlu tutumlarını arttırmada işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin uygulandığı gruplar arasında önemli farklılıklar bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre bu konuyla ilgili daha uzun süreli ve farklı konularda daha fazla araştırmaya

ihtiyaç vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya derslerinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme ürünlerini olumlu etkilemektedir. Derslerde öğrencinin aktif olabileceği aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmelidir. Öğrenci başarısı arttıkça derse karşı olumlu tutum geliştirecektir, olumlu tutum geliştirdikçe de başarısı artacaktır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak program geliştirmeciler, öğretmen yetiştiren kurumlar, sınıf öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri ve araştırmacılar için şunlar önerilebilir;

- Aktif öğrenme yaklaşımı coğrafya derslerinde daha büyük gruplarda uzun süre uygulanabilir. Bunu uygulamak için pilot okullar seçilerek gerekli ortamların hazırlanması ve öğretmenlerin bu konuda önceden eğitilmeleri önerilmektedir.
- Aktif öğrenmenin coğrafya dersine yönelik olarak öğrencilerin tutumları ve benlik kavramları düzeylerine olan etkilerini belirlemek amacıyla daha farklı gruplarda ve daha uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
- Coğrafya öğretmeni yetiştiren kurumlarda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri konusuna yer verilmelidir. Çalışmakta olan coğrafya öğretmenlerine de aktif öğrenme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Coğrafya öğretmenlerinin, sınıflarında aktif öğrenme yöntem, teknik ve işleri uygularken karşılaştıkları güçlükler araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alim, M. ve Girgin, M. (2004). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ix. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9 (12), 25-42.
- Altınok H (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı Ve Tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M. (2005). Lise biyoloji laboratuvarlarında işbirlikli öğrenme yönteminin tutum ve başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1),36-52.

Aykaç, N. (2005). *İlköğretimde Aktif Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Eğitim Ortamını Düzenleme Durumunun, Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına, Sınıf İçi İletişim Becerilerine, Erişi Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Bednarz, S. W., Bettis, N.C., Boehm, R.G., De Souza, A.R., Downs, R.M., Marran, J.F. ve diğerleri (1994). *Geography For Life, National Standards in Geography*. Washington, D.C. National Geographic Society. USA.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 244-254.

Bilgin, İ. ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 4(2), 32-45

Bloom, S. B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğretim*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Bonwell, C. and Eison, J., (2000). *Active Learning: Creating Excitement In The Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report Series (AEHE). <http://learningforlife.fsu.edu/ctl/explore/onlineresources/docs/Chptr8.pdf> Accessed February 2, 2006.

Bowles, D. J. (2006). Active Learning Strategies...Not for the Birds! *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 3 (1) , 1-11.

Bulut, İ., Artvinli, E, Kılıçaslan, A.(2003). Trabzon'daki liselerde coğrafya öğretmenlerinin etkili öğretme ve ders işleme becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8(10), 21-41.

Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya Öğretiminde 4mat Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı Ve Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Doug, H. (1995). *Cognitive Learning and Memory* <http://comp.uark.edu/~jdharris/cogmem.html> 08 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.

Ellez, M. A. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü Ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Erçelebi, E. (1995). *Geleneksel Öğretim Yöntemi İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Felder, R.M., Brent, R. (2003). Learning By Doing. North Carolina State University Raleigh, NC 27695, *Chemical Engineering Education*, 37(4), 282-283.

Gökdağ, M. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı Ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Guidelines for Geographic Education Elementary and Secondary Schools, Prepared by the Joint Comitte on Geographic Education of the National Council for Geographic Education and the Association of American Geographers.

Gür, H. (1999). *Matematik Öğretmen Adayının Aktif Öğrenme Metodunu Kullanarak Matematiği Öğretmeyi Öğrenmesi*. Unpublished PhD Thesis, The University of Leicester School of Education, UK.

Hevedanlı, M. ve Akbay, H.(2006). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Başarı, Hatırda Tutma Ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 21-31.

Holliday D. C. (1995). *The Effects Of The Cooperative Learning Strategy Jigsaw II On Academic Achievement And Cross-Race Relationships In A Secondary Social Studies Classroom*. Unpublished PhD Thesis, The University of Southern Mississippi.

Kara, Z. (1994). *İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. I. Eğitim Bilimleri Kongresi Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları Ve Öğretimi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildirileri, 2, 494-507.

Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri Ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kay L. (2002). *Cooperative Techniques Versus Lecture in The High School Social Studies Classroom in Forsyth County, Georgia*, Capella University, pp. 117; AAT 3058570.

Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kumar, A. (2005). *Teaching Systems Biology: An Active-learning Approach*. Department of Molecular, Cellular, and Developmental Biology and Life Sciences Institute, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109-2216 <http://www.lifescied.org/cgi/content/full/4/4/323> 27 Nisan 2006 tarihinde alınmıştır.

Lampe, J.R., Rooze, G.E (1996). Effects Of Cooperative Learning Among Hispanic Students in Elementary Social Studies. *Journal of Education Research* 89, 187-201.

Nakiboğlu, C (2001). Maddenin Yapısı Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3),131-143.

Özkal, N (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. II. Baskı, Pegem A yayıncılık, Ankara.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi, Ankara .

Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 227-242.

Turan, H (2004). Lise Ülkeler Coğrafyası Eğitiminde Verimliliği Yükseltmenin Başlıca Yöntem Ve İlkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 211-222.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 155-163.