

## Yüksek Öğretim Coğrafya Eğitiminde Öğrenci Merkezli Ders Uygulaması<sup>1</sup>

Nazan KARAKAŞ-ÖZÜR\*

### Öz

Bologna sürecinin işaret ettiği öğrenci merkezli öğretimde, öğrencinin sadece bilgi düzeyinde değil aynı zamanda analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzeylerde de aktif katılımı amaçlanmıştır. Başka bir ifade ile öğrencinin, bir içeriği analiz etme, yeniden yapılandırma, problem çözme, yeni ve özgün düşünceler üretme gibi üst düzey becerilere sahip olması hedeflenir. Tüm eğitim seviyelerinde öğrenci merkezli eğitimin yapılması yukarıda belirtilen hedeflere kısa süre içinde varılmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla, yükseköğretimde verilen derslerin de öğrenci merkezli uygulamalar içermesi, çağın gerektirdiği insan profilinin yetiştirilmesi için gereklidir. O halde yükseköğretimde öğrenci merkezli ders uygulamaları, hem hayat boyu öğrenmeyi geliştirecek hem de temel becerileri kazandıracak şekilde nasıl kurgulanabilir? Çalışmanın temel problemi bu soru olmuştur. Araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü'nde Coğrafi Keşifler ve Yeni Dünya Coğrafyası Dersinde 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde normal ve gece öğretiminde okuyan öğrencilerle başlayan, 2016-2017 döneminde ve 2017-2018 öğretim yılı güz dönemlerinde tekrarları yapılan, öğrenci merkezli ders uygulamasını konu alan bir durum çalışmasıdır. Veri toplama araçları katılımcı gözlem bilgi formları, öğrenci görev kağıtları ve öğrenci ders değerlendirme kağıtlarıdır. Öncelikle öğrenci merkezli ders etkinlikleriyle, buna uygun ölçme değerlendirme yöntemleri tasarlanmıştır. Bir dönem içinde 10 haftalık süreyi içerecek şekilde hazırlanan uygulama, hem ders sürecinde hem de sonucunda değerlendirilmiştir. Dönem sonlarında, öğrencilerden bir açık uçlu soru karşılığında dersi değerlendirmeleri istenerek görüşleri alınmıştır. Buna göre öğrencilerden, daha kalıcı öğrendikleri, derste konuşma, yazma, düşünme ve okuma becerilerinin geliştiği yönünde görüşler alınmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Coğrafya eğitimi, yükseköğretim, öğrenci merkezlilik, üst düzey beceri geliştirme.

<sup>1</sup> Bu makale daha önce II.Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan "Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezlilik: Coğrafi Keşifler ve Yeni Dünya Coğrafyası Dersi Öğretim Programı Tasarımı" adıyla sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

\*Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, nkozur2@hotmail.com. Orcid ID: 0000-0002-6626-3845.

## Student Centered Practise in Higher Education

### Abstract

The Bologna process, centering on lifelong learning and student centeredness in education, has launched a new era in higher education. The process that is included in 2010 sees student-centered education as a necessity for the training of individuals who have the equipment required for the age in higher education. In the student-centered teaching process, it is aimed to actively participate not only at the level of knowledge but also at higher levels. Thus, it is aimed that the student has high level skills such as analyzing a content, restructuring, problem solving, producing new and original thoughts. Therefore, it is necessary for the courses given in higher education to include student centered practices, to train the human profile required by the age. In this context, the case study focuses on student-centered course applications, which were repeated in the fall semesters of 2016-2017 and 2017-2018 academic year, which started in the fall semester of 2014-2015 academic year. Firstly, student-centered course activities based on the philosophy of cognitive science, appropriate measurement and evaluation methods are designed. The applications prepared for a period of 10 weeks are evaluated both in the course and in the course of the course. At the end of the semester, students were asked for an open-ended question. Accordingly, positive statements were received from the students that the more permanent learning, the development of speaking, writing, thinking and reading skills. It will that the application will be developed and maintained within the framework of the feedbacks from the students and observations of the lecturer.

**Key words:** Higher education, student centeredness, geography education, develop a high level skill.

### Giriş

Artan bilimsel bilgi üretimi ve bunların teknolojiye hızlı transferi, toplumun geniş kesimlerinin değişime adapte olma problemini de beraberinde getirmiştir. Bu durum ülkelerin, vatandaşları için yenilikçi yol haritaları belirlemelerini zorunlu kılar. Böylelikle, dünyada 1990'lı yıllarda, özellikle Avrupa Birliği merkezli olarak ve hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları ortaya çıkmıştır. Ülkeler, vatandaşlarını olası yeni bilgilere ayak uydurabilecek şekilde eğitime ihtiyacı ile harekete geçmişlerdir (Aksoy, 2013 s.28). Eğitimdeki gelişmeleri küreselleşme ile bilim ve teknolojideki gelişmelerden ayrı tutmak mümkün değildir. Özellikle de iletişim devrimi diye nitelenen 20. yy. başından itibaren yaşanan durum, eğitim öğretimi de etkilemiş, değiştirmiştir (Kaya, 2014a, s.93-95). Yeni eğitim anlayışında en tepedeki kavram, hayat boyu öğrenmedir. Kavram beraberinde öncelikle okullardaki eğitimin, sonrasında da yetişkinlerin eğitiminin planlaması gereğini doğurmuştur. Bu nedenle

zorunlu eğitim kapsamında okullarda hayat boyu öğrenebilen bireyler yetiştirilmesi, ardından da yetişkinlik devresinde desteklenmesi gerekmiştir. Ülkeler, hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi noktasında bazı temel başlıklar belirlemişlerdir. Bu başlıklar içinde belki de en kritik özelliğe sahip olanı *temel beceriler* konusudur. Eğitimde, bilgi öğretilmesinden ziyade; bilgiye ulaşma yollarını öğrenme, mevcut bilgiyi kullanma, problem çözme, yeni sorular üretebilme ve değişen şartlara hızla uyum sağlayabilme gibi temel becerilerin öğretilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç toplumun her kesimindeki insanlar için vatandaşlık eğitiminin temeli olarak düşünülmüştür. Söz konusu hedeflerin başarılabilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde de değişime gidilmesi zorunlu hale gelmiştir. Hayat boyu öğrenen ve temel becerileri edinmiş bireylerin yetişmesi için öğrenci merkezli bir eğitim modeli gerekli görülmüştür (Açıkgöz, 2004 s.17). Bu nedenle de *hayat boyu öğrenme, temel beceriler ve öğrenci merkezlilik* kavramları uygulamada birbirinin ön koşulu gibi düşünülebilir. Kapsamı çok geniş olan bu kavramlar, araştırmada, günümüz dünyasının eğitim sistemlerinde gün geçtikçe artan şekilde odaklanılan yükseköğretim bağlamında değerlendirilmiştir. Yükseköğretimde son yıllardaki global değişimler üç ana alanda toplamıştır. Bunlar “1.Yükseköğretim hizmetlerinin sunumu ve finansmanında değişim, 2.Yükseköğretim kurumlarının yönetimi alanında değişim, 3.Eğitim, Öğretim/Öğrenme metodolojilerinde paradigma değişimi” (Aktan, 2007, s.3)” şeklindedir. Buradaki üçüncü maddenin altında da üç önemli başlık yer alır. Bunlar, *öğrenci merkezli eğitim, yaşam boyu öğrenme ve disiplinler arası eğitim* ile ilgilidir. Bu esaslar dahilinde dünyada, yükseköğretimde gittikçe artan öğrenci hareketliliğinin sağlaması ve küresel bir yükseköğretim zemini meydana getirilmesi hedeflenmektedir. Bunun için ders programları, ölçme değerlendirme, akademik personel, altyapı ve kurumsal yeterlilikler gibi alanlarda ortaklık oluşturulması söz konusudur.<sup>2</sup> Türkiye’de yükseköğretimin, öğrenci merkezli modele henüz yabancı olduğu ve bu konudaki sınırlı uygulamaların sonuçlarının henüz tam olarak alınmadığı yönünde çeşitli düşünceler de vardır.<sup>3</sup> Yükseköğretimde hayat boyu öğrenen, temel becerilerle donanmış bireylerin yetişmesi için öğretim sürecinin, öğrenci merkezli olacak şekilde yürütülmesi gereklidir.

<sup>2</sup> Ayrıntı için bkz. YÖK (2010). Yükseköğretimde Yeni Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları. Ankara: Yükseköğretim Kurumu Yayınları; YÖK (2015). Avrupa yükseköğretim alanı/Bologna süreci 2015 bakanlar konferansı Erivan bildirisi. 24 Ağustos 2017 ‘de [http://yok.gov.tr/documents/10279/15644851/erivan\\_bildirisi.pdf/8bd7dc00-3b15-4b7f-b0a2-b13d84918b43](http://yok.gov.tr/documents/10279/15644851/erivan_bildirisi.pdf/8bd7dc00-3b15-4b7f-b0a2-b13d84918b43) adresinden alındı.

<sup>3</sup> Bu konu ile ilgili taranan literatürde, Kahraman ve Sakarya, 2012, s.403; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006,s.210; Aktan, 2007, s.24; YÖK, 2010; Coşkun ve Demirel, 2012, s. 116; Şahin, 2005, Şahin vd. 2004; Kuzu ve Demiralp, 2016, s.223’e bakılabilir.

Literatürde çalışmaya konu olan uygulamaya benzer başka bir çalışmaya rastlanmaması, öğretim üyelerinin kendi derslerinde yürüttükleri öğrenci merkezli ders planları ve buna bağlı olan uygulamaların var olup olmadığı sorusunu gündeme getirmiştir.<sup>4</sup> Öğrenci merkezli ders işleniş yöntem ve tekniklerinin paylaşılarak akademik tartışmalara açılması istenen niteliklerdeki bireylerin yetişmesi bakımından önemlidir.

Öğretim üyelerinin, derslerde çağın gerektirdiği insan profiline uygun nitelikte öğrenciler yetiştirmek için dersi nasıl planladıkları, bilgi iletiminden başka, öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilere dönük olarak hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları temel bir sorudur. Coğrafya literatüründe, öğrencileri merkeze alan hayatın değişik alanlarını da derse katan yeni yöntem teknik ve uygulamalar gittikçe çeşitlenmektedir (Karabağ ve Şahin, 2007; Özey ve İncekara, 2010; Doğanay, 2014; Sezer, 2017; Coşkun, 2011; Ünlü, 2014). Örneğin analogi yapma (Duman, 2016) üst düzey düşünme becerilerini geliştireceğinden yükseköğretim de kullanılabilir bir tekniktir. Bunun dışında coğrafyaya özgü beceriler üzerinde de çalışmalar vardır (Sibley, 2003). Yine yükseköğretimde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin tıp alanında uygulandığı ve başarı sağlandığı bilinmektedir (Açıkgöz, 2004). Bu gelişmelere paralel olarak değişime ayak uydurabilen, problem çözen ve yenilik üreten öğrenci yetiştirmek gereklidir. Amaç belirtilen hedefler doğrultusunda coğrafya alanında hem bir ders işleme yöntemi kurgulamak hem de uygulama yaparak gözlem sonuçlarını aktarmaktır.

Araştırmada yapılacak uygulamalar için, Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde okutulan “Coğrafi Keşifler ve Yeni Dünya Coğrafyası Dersi” özellikle seçilmiştir. Ders öğrencinin düşünme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini coğrafya kapsamında geliştirmeye dönük ilgi çekebilecek bir içeriğe sahiptir. Hazırlanan ders uygulaması dersi okutan öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Burada yöntem kısmına geçmeden çalışmanın amacının ve kurgulanan planın açıklanabilmesi için öncelikle tasarım sürecinde önemli görülen bazı temel kavramlar ve bunların çerçevesinde hazırlanan ders planı materyalleri üzerinde durulacaktır.

### **Teorik Arka Plan ve Tasarımda İlkeler**

Bu çalışmanın ana fikrini, öğrenci merkezli ders işleniş tasarlama düşüncesi oluşturur. Bu düşüncenin kuramsal temelinde hayat boyu öğrenme, temel beceriler ve öğrenci merkezlilik kavramları bulunur. Söz konusu kavramlar,

---

<sup>4</sup> Bu soruya, konusu zaten bu teknikleri öğretmek olan *öğretim yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri* dersleri dahil değildir.

burada sunulacak olan ders uygulamalarının tasarlanmasında etkin rol oynamışlardır. Hayat boyu öğrenme, günümüz eğitim sistemlerinin en temel kavramlarından biridir. Zira hızla artan bilginin sadece zorunlu eğitim kapsamında değil, hayat boyunca transferinin sağlanması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. İhtiyacın karşılanması için her eğitim basamağına olduğu gibi yükseköğretime de birçok görevler yüklenmiştir (DPT, 2000, s.4; ayrıca bkz. YÖK, 2010; YÖK, 2015). Burada öncelikle *hayat boyu öğrenme*, *temel beceriler* ve *öğrenci merkezlilik* ana kavramlarının konuyu nasıl şekillendirdiği açıklanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Uygulamaya temel teşkil eden ana kavramlar

### ***Hayat Boyu Öğrenme***<sup>5</sup>

Hayat boyu öğrenmede merkezde olan kavram *öğrenmedir*. Öğrenme, genel olarak birey ve çevresi arasındaki ilişki sonucu ortaya çıkan değişimler şeklinde tanımlanır (Senemoğlu, 2007, s.4). Bireyin yaşadığı süre boyunca bulunduğu çevresel koşullar öğrenmesini şekillendirir ve öğrenme en geniş anlamıyla yaşam boyunca gerçekleşen bir süreçtir. Bu açıdan hayat boyu öğrenme çok eski zamanlardan beri var olan ve bilinen bir kavramdır. (Beycioğlu ve Konan, 2008 s.373-374; Coşkun ve Demirel, 2012 s.108). Genel çerçevede böyle olmasına rağmen, burada söz konusu olan kavram, son yıllarda dünyada meydana gelen sosyal, ekonomik ve siyasi değişimler neticesinde ortaya çıkan bir toplum ihtiyacından dolayı gündeme gelmiştir. Kökleri I. Dünya Savaşı dönemine kadar dayanan kavram<sup>6</sup>, çeşitli dalgalanmalar ve arayışlarla birlikte şekillenmiştir. Avrupa’da 1980’li yıllarda eğitime ayrılan kaynaklardaki azalma eğilimleri, 1990’lı yıllarda tersine dönmeye başlamıştır. Özellikle eğitimde hayat boyu öğrenme yaklaşımının yaygınlaştırılmasında, iş çevrelerinin talebi önemli rol oynar. Nitekim 1990’lı yılların başından itibaren, birçok ülke eğitim sistemlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden yapılandırmak için harekete

<sup>5</sup>Hayat boyu öğrenme kavramı, literatürde aynı zamanda *yaşam boyu öğrenme* olarak da kullanılmaktadır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı strateji belgesinde de böyle ifade edildiğinden, birlik oluşturması adına ifade *hayat boyu öğrenme* olarak kullanılacaktır.

<sup>6</sup>“*Hayat boyu öğrenmenin başlangıcını İngiltere’de 1919 yılında “Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği’nin kurulmasına kadar götürmek mümkündür* (Field 2001, s.5’den aktaran Aksoy, 2013, s.28).”Ayrıca bkz. Baskan, 2000, s.173-174; Beycioğlu ve Konan, 2008, s.376; Çelik, 2012, s.101.

geçmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, s.34-35; Beycioğlu ve Konan, 2008, s.373-375; Başkan, 2000, s.169-171; Kaya, 2014a, s.93-100; Soran, Akkoyunlu ve Konak, 2006, s.202). Türkiye’de de eğitimin gündemine giren bu konu, Milli Eğitim Bakanlığı’nda *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü* marifetiyle yürütülmektedir. “Mart 2000’de, 31 ülke ile Portekiz’de imzalanan Lizbon Stratejisi sonrasında, eğitim ve yetiştirme birliğine katılan Türkiye, 2002 Yaşam Boyu Öğrenme Kararı’nda da yerini almış, böylece ülkede kurumsal alt yapıların oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır (Kaya, 2014b s.95).” 2014 yılında çıkarılan stratejik plan ile konu ile ilgili 2014-2018 dönemi için yapılacak çalışmalar belirlenmiştir. Aynı planda, hayat boyu öğrenmenin tanımı da yapılmıştır. “Hayat Boyu Öğrenme, Türkiye’de bilinen bir kavram olan ‘beşikten mezara kadar’ tüm öğrenmelere atıfta bulunur ve örgün, yaygın ve serbest öğrenme etkinliklerini içerir. ‘Hayat boyu öğrenme’ bireyin olduğu her yerde gerçekleşebilen; yer, zaman, yaş, eğitim düzeyi gibi her türlü sınırlamayı ortadan kaldıran bir kavram olduğu için dünyada eğitim alanında yürütülen çalışmalar arasında öncelikli konuma gelmiştir (MEB, 2014 s.36).” Tanımdaki dünyada eğitim alanındaki çalışmalar içinde bu kavramın önceliğinin olduğunun belirtilmesi, aynı zamanda ülkelerin eğitim politikalarını bu kavram etrafında şekillendirdiklerinin göstergesidir. Böylelikle yükseköğretim sürecinde öğrencilerin kazanması istenen niteliklerden birinin de hayat boyu öğrenebilen bireyler yetiştirmek olduğu açıktır. Bu bağlamda çalışmanın teorik temelleri içinde sayılan hayat boyu öğrenme ve onun gerektirdiği öğrenci niteliklerinin kazandırılması burada belirtilen ders planı tasarlanmasında şekillendirici rol oynamıştır. Hayat boyu öğrenmenin bir yönü ile çok genel görünen durumuna karşın, eğitim sürecinde sınıfın içinde olanlara kadar inen bağlayıcı bir boyutu da vardır.

### ***Temel Beceriler***

Eğitimde, iş pratikliği ve bazı becerilerin kazandırılması ihtiyacına karşılık, bilgi alt yapısının sağlam kurulduğu ama hayatla bağlantı sağlayamayan bireylerin yetiştirilmesine itirazlar vardır (EU, 2012 s.2). Bu sorunun çözümü için ülkedeki tüm vatandaşlara kazandırılması gereken temel beceriler düşüncesi ortaya atılmıştır. Temel beceriler, adından da anlaşılacağı üzere, her vatandaş -yani temel eğitimden geçen herkes- için geliştirilmesi gereken veya asgari düzeyde sağlanmış olması beklenen becerilerdir. Bu beceriler, Lizbon Avrupa Konsey kararlarında da açıkça belirtilmiştir (Mahiroğlu, 2005, s.5). Görüldüğü gibi yükseköğretimde temel becerilerin kazandırılması tıpkı hayat boyu öğrenme gibi gelişmiş tüm dünya ülkelerinde ön planda tutulmaktadır. Bu çalışmada da temel becerilerin ders işlenişinde nasıl verilebileceği ana çıkış noktası olmuştur. Geliştirilen ders uygulamasında da temel becerilerden seçilen 4 beceri alanı ve alt alanları oluşturulmuştur. Çok genel olan temel beceriler konusu, burada bilişsel

alandaki üst düzey zihinsel becerileri oluşturan daha alt beceriler ile sınırlandırılmıştır.

### **Öğrenci Merkezlilik**

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı kavram olarak 20. yüzyılın başından itibaren olgunlaşmaya başlayan bazı felsefi akımların, buna bağlı ortaya atılan kuramların ve devamında geliştirilen uygulamaların bir ürünüdür. 1940'lı yıllardan sonra, psikoloji biliminin kat ettiği mesafe, gelişen ve değişen dünyada ortaya çıkan insan davranışlarına bağlı sorunların nedenlerinin, psikoloji ile açıklanmasının gerekliliğini doğurmuş, ancak davranışçı ekol bunları açıklamada yetersiz kalmıştır. Özellikle hayvanlar üzerinde yapılan deneylerin insan beyninin nasıl çalıştığını açıklamaya yetmeyeceğini savunan bilim adamları, *biliş* kavramı üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Biliş, “insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları algılamaya yönelik yaptığı işlerin tümü (Fidan, 1986, s. 65)” olarak tanımlanmıştır. Gelişim psikolojisinde meydana gelen gelişmelerin de etkisiyle, öğrenmenin tanımı, yeni bir şekil almaya başlamıştır. Davranışçıların öğrenmeye yükledikleri anlam dışında, öğrenme, gözlenemeyen içsel bilişsel bir süreç olarak görülmüştür. Öğrenmenin bir davranışı göstermede gerekli olacak yeterliliği artırdığı kabul edilmekle birlikte, öğrenmeyi sadece davranışlarla açıklamanın mümkün olamayacağı üzerinde durulmuştur. Bu yeni bir kuramın yani *Bilişsel Öğrenmenin* ortaya çıkışı ile sonuçlanır.

Bilişselciler, öğrenme ile ilgili bazı ilkeler ortaya atarak, aslında öğrenme süreçlerinde yapılacak pek çok uygulamanın nasıl olması gerektiğini de tanımlamışlardır. Örneğin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenenin merkeze alınması bunlardan biridir (Başaran, 2005, s.393). Öğrenci merkezli öğrenme ortamları hazırlamak, ders sürecini buna uygun tasarlamak ve sonuçların ölçülüp değerlendirilmesi, esasen en kritik noktadır. Bunun için öğrenme mekânının, öğrenenin, öğretmenin, öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve söz konusu ilkelerin sağlanmasına dönük olarak düzenlenmesi gerekir (Açıkgöz, 2004). Bu bağlamda, öğrencilerin kendini daha iyi tanıması, becerilerini fark etmesi, yeni beceriler kazanması, öğrenmeye açık olması ve bilginin kullanılacağı alanları bilmesi sağlanır. Öğrenci merkezli uygulamalarda yapılması gerekenler, kimin hangi rolü üstleneceği ve görev paylaşımı somut olarak şöyle belirlenmiştir. “Öğrenciler, dinlemenin ötesinde mutlaka yazmalı, okumalı, tartışmalı ve problem çözme sürecinde rol almalıdırlar. Öğrenci analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek bilişsel davranışları sergilemelidir (Bonwell and Eison, 2001).” Bunun için öğrencilerin yazan, okuyan, tartışan ve problem çözen bir sınıf ya da ortamda bulunması gerekir.

Yükseköğretimde yapılacak uygulamalarda ise öğretim üyesinin bu temelleri bilen ve gerekli eğitimleri almış biri olması önemlidir.

Söz edilen öğrenci merkezli uygulamalarda sürecin kontrolü ve değerlendirilmesi de önemlidir. Geleneksel olarak sonucu ölçme yaklaşımının yanında, süreci ölçecek ölçme araçları da geliştirilmelidir. Performans görevleri, ürün dosyaları (portfolyolar), kavram haritaları, projeler, dereceleme ölçekleri, öz değerlendirme ölçekleri gibi alternatif ölçme değerlendirme türlerinin de kullanılmasını gerektirir.

Yukarıda belirtilen ana kavramlara göre belirli nitelikte öğrenci yetiştirmek için yükseköğretimde öğrenci merkezli dersler yapılmalıdır. Bu bağlamda çalışma, yükseköğretimde okutulan bir dersin öğrenci merkezli bakış açısıyla hazırlanmış olan özgün öğretim süreci uygulamasını konu almaktadır.

Araştırma nitel bir çalışma olduğundan problem durumu “Coğrafya eğitiminde hayat boyu öğrenme ve temel becerilerin öğretilmesi için öğrenci merkezli öğretimi dikkate alan bir ders uygulaması hazırlama aşamaları ve uygulamasını konu almaktadır. Buna göre ders uygulamasının tasarlanması ile ilgili bir çerçeve belirlenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi nitel bir yöntem olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması “nasıl ve niçin sorularını temel alan araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren” bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.313). Genellikle sosyolojik olaylarda kullanılan bu desen, eğitim uygulamalarında da sıklıkla tercih edilmektedir. Bir konunun derinlemesine incelenmesinde, bütün olarak ve kapsamlı şekilde değerlendirilmesinde ve duruma yöneltilen *ne, nasıl niçin* sorularının cevaplanmasında önerilmektedir (Kaleli-Yılmaz, 2014 s.264).

Bu çalışmada ilgili yönteme ait *bütüncül tek durum deseni* kullanılmıştır. Bu desen, iyi formüle edilmiş bir kuramın teyidi (ya da reddi), genel standartlara uymayan kendine özgü olan ve daha önce uygulanmamış durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.326; Öztürk, 2014 s.119). Burada da tasarım gereği önce teorik arkaplan olarak öğrenci merkezli eğitim kuramının gerekleri kısaca belirtilmiş, buna uygun özgün bir ders uygulaması tasarlanmış ve uygulanmıştır (Tablo 1).



Tablo 1

*Araştırma Deseni*

Problem Durumu	Coğrafya eğitiminde hayat boyu öğrenme ve temel becerilerin öğretilmesi için öğrenci merkezli öğretimi dikkate alan bir ders uygulaması hazırlama aşamaları ve uygulaması.
Yöntem	Durum Çalışması-Bütüncül Tek Durum Deseni-
Veri toplama araçları	Katılımcı gözlem formu Öğrenci görev kağıtları Öğrenci ders değerlendirme kağıtları
Süreç ve değerlendirme	Teorik yapı için literatür tarama yöntemi ana ilkelerin belirlenmesi Ders uygulaması materyalleri ve hazırlanması Uygulama süreci (ilk 2015-16; sonra 2016-17 ve son uygulama 2017-18 güz dönemi) Verilerin analizi ve değerlendirme

Burada analize konu olan birim yükseköğretim kurumu lisans düzeyi öğrencileridir. Lisans öğrencilerinin belirtilen esaslar çerçevesinde hazırlanan ders uygulamalarındaki durumları problemde belirlenen açılardan analiz edilmiştir. Nitel çalışmalarda analiz birimlerinin farklılığından ziyade veri toplama şeklinin aynılığı tavsiye edilmiştir (Patton, 2014, s.228). Bu bir durum çalışması olduğundan uygulama yapılan yere ve belirlenen evrene özgü sonuçlar çıkması beklenmektedir. Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu örneklem “araştırmacının belli isteklerini karşılayacak şekilde onun yargısına bağlı olarak (Öztürk, 2014, s.98)” oluşturulur. Araştırmaya katılanlar yükseköğretim lisans 3. sınıf öğrencileri normal ve ikinci öğretim öğrencilerinden oluşan aynı dersi alan iki gruptur (Tablo 2).

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Öğrenci Grupları*

Dönemi	Normal Öğretim	İkinci Öğretim
2015-16 Güz dönemi	28	26
2016-17 Güz dönemi	35	36
2017-18 Güz dönemi	29	30
Toplam	92	92 = <b>184 öğrenci</b>

*Veri Toplama Araçları*

Durum çalışmalarına getirilen eleştirilerden biri bilimsellikten uzak olabileceği ve yanlı olabileceğidir. Bu eleştirilere karşı, veri toplama yöntemlerinin birden çok ve çeşitli olması önerilmiştir (Kaleli-Yılmaz, 2014 s.264; Öztürk, 2014 s.119). Bu nedenle veri toplama araçları katılımcı gözlem bilgi formları, öğrenci görev kağıtları ve öğrenci ders değerlendirme kağıtlarıdır. Buna ek olarak uygulamanın tasarlanmasında ana eksenini oluşturan kavramların tanımlanması ve teorik yapının oluşturulması süreci için literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

### *Uygulama Materyalleri*

Genel olarak planın tasarlanma süreci, öğretim programlarında olduğu gibidir (Demirel, 2003). Burada önce öğretilecek bilgi, beceri tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Ayrıca rol alacak kişilerin görev ve sorumlulukları, eğitim öğretimin gerçekleştirileceği ortamın sahip olması gereken nitelikler, öğrenim çıktıları (kazanımlar), uygulama önerileri (örnekleri) tanımlanarak tasarıya dahil edilmiştir. Hazırlık aşamasında o dersin bağlı olduğu eğitim sisteminin rehber edindiği yaklaşımlar ve genel amaçlar belirleyici olmuştur. Türkiye’de yükseköğretim, yukarıda açıklandığı üzere öğrenci merkezli bir yaklaşım temel alınarak, yeniden şekillendirilmektedir. Buna bağlı olarak Bologna Sürecinin gerekleri ve yükseköğretimin temel amaçları<sup>7</sup> doğrultusunda, alanı ile ilgili bilgi-beceri donanımına sahip, yeni bilgi üretebilen ve bilimsel gelişmelere katkıda bulunan bireyler yetiştirmek bu çalışmanın hazırlanmasında yol gösterici olmuştur.<sup>8</sup> Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü seçmeli derslerinden biri olan *Coğrafi Keşifler ve Yeni Dünya Coğrafyası* dersi, yukarıda açıklanan ilkeler doğrultusunda seçilmiştir. Çalışma, dersin fakülte kurulundan geçen resmi olarak yürürlükte olan hedef ve çıktıları ile Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) yükü ve ölçme değerlendirme usulleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Yükseköğretimin genel amaçlarını coğrafya bölümünün hedefleri ve vizyonunu temel kabul eder. Uygulamanın hedefleri ise şöyle belirlenmiştir.

*1.Dersin içeriğini oluşturan konuların öğrenilmesi; 2. Öğrencilerin aktif kılınarak yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yardımcı olacak temel becerilerin, konuşma, yazma, okuma ve düşünme becerileri odağında basamaklı şekilde geliştirilmesi.*

Söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesine bağlı olarak ders sonunda kazanılması beklenen bilgi ve beceriler ise dersin çıktılarıdır. Dersin amacı “Coğrafyacı penceresinden, coğrafi keşifler ve sömürgeleşme hareketlerinin tarihsel süreçte gelişimini öğrenmek, keşiflerin neden ve sonuçlarını değerlendirerek günümüz dünyasının sosyal ve ekonomik yapısı ile ilişkilendirebilmek” olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak ders sonunda oluşacak öğrenim çıktıları ise, “1. Coğrafi Keşifler ve Coğrafya ilişkisini açıklar; 2.Coğrafi Keşifler ve sömürgeleşme hareketlerinin neden ve sonuçlarını değerlendirir”<sup>9</sup> olarak belirlenmiştir. Ders uygulaması açıklanan

---

<sup>7</sup> Bkz.2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda ikinci bölüm genel hükümler Madde 4.

<sup>8</sup> Bologna belgelerinde de öğretim programının nasıl hazırlanması gerektiği tanımlanmıştır (YÖK, 2010, s.28-31).

<sup>9</sup> ÇAKÜ, Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Coğrafi Keşifler ve Yeni Dünya Coğrafyası Ders Bilgi Paketi’nden alınmıştır.

gereçeklerle, pragmatist bir bakış açısıyla yapılandırmacı bir eğitim anlayışını benimser. Bu anlayış, “Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır (Erdem ve Demirel, 2002, s.82).” Bu konuyla ilgili olarak da coğrafya eğitimi alanında başka ders planları da geliştirilmiştir (Karabağ ve Şahin, 2007; Duman ve Şeyihoğlu, 2018; Şahin, 2010).

Verilen öğrenim çıktılarındaki *değerlendirme* fiili üst düzey becerileri içeren bir eylemdir. “Değerlendirme bilişsel alanın son basamağıdır (Sönmez, 1994, s.60)” ifadesinden de anlaşılacağı üzere, kavram, bilgi, kavrama, analiz, sentez gibi basamaklarda gerçekleşen bilişsel süreçlerin daha üstünde yer almaktadır. Bu anlamda bir dersin değerlendirme yapmayı hedefleyen öğrenim çıktısı varsa, birçok bilişsel becerinin kullanılması gerekir. Sönmez (1994), değerlendirme basamağında “karşılaştırıp gerekçesi ile yazma/söyleme, tutarsızlıkları gösterip söyleme/yazma, doğru ya da yanlış olduğunu kanıtlayıp yazma/söyleme, ilke, kuram, kural ve ölçüte uygunluğunu araştırıp yazma/söyleme (s.61)” eylemlerinin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Çalışmada tasarlanan ders etkinliklerinde, söz konusu düşünme, yazma, konuşma ve okuma becerilerinin edinilmesine yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Böylelikle temel becerilerin bilişsel alana yansıyan kısımlarının kazandırılması hedeflenmiştir.

Hedeflenen temel beceriler belli bir hiyerarşi gözeterek taksonomi oluşturma kuralları dikkate alınarak basitten zora doğru sıralanmıştır (Saban, 2004, s.140-141; Sönmez, 1994, s.27-28). Beceri oluştururken ve sıralarken uygulamanın yapıldığı sınıfın öğrenci profili de dikkate alınmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

*Uygulamanın Temel Beceri ve Alt Becerileri*

DÜŞÜNME	YAZMA
1.Serbest düşünme-Çağrışımlı düşünme	1.Olay ve olguları ayırt etme
2.Aksini düşünme	2.Konunun ana hatlarını çıkarma
3.Nedenini bulma ve ilişkilendirme	3.Konuyu özetleme
4.Yeni bir durum düşünme	4.Kendi ifadelerini oluşturma
5.Bir soruna çözüm üretme	5.Kendi metnini yazma
KONUŞMA	OKUMA
1.Bir konuyu/olayı açıklama/anlatım	1.Yüksek sesle okuma/vurgu tonlama
2.Bir fikri açıklama/savunma	2.Önemli cümlelerin altını çizme
3.Gruba hitap etme	3.Hızlı okuma
4. Diyalog/tartışma/soru sorma/cevap verme	4.Okuduğunu akılda tutma
5.Grup tartışması	5.Okuma eleştirisi/Metin eleştirisi

Uygulama 10 haftalık olarak planlanmıştır. Bilindiği gibi yükseköğretimde bir dönem 14 haftadan oluşmaktadır. Bu uygulamadan artan 4 haftanın biri ara sınav haftasıdır. İlk ders, dersin tanıtımı ve uygulamaların anlatılması için anlatım yöntemi kullanılarak yürütülür. Hemen sonrasında başlayan uygulama 12. haftada sona erer, 13. hafta içerik ile ilgili olarak tamamlayıcı bir sunum ile pekiştirme yapılır, 14. haftada ise öğrencilerin ders değerlendirmesi yapmaları istenir (Tablo 4).

Tablo 4  
*Her Ders İçin Tasarlanan Haftalık Görevler*

Hafta/ Grup	OKUMA	YAZMA	KONUŞMA	DÜŞÜNME
I. -VI.	Verilen metni çeşitli vurgular kullanarak yüksek sesle okuyun.	Metindeki olay ve olguları listeleyin	Metinde verilen bilgileri kısaca anlatın/açıklayın	Verilen metin üzerinde düşünerek sizde ne çağrıştırdığını bir cümle ile yazın.
II. -VII.	Metindeki en önemli üç cümlenin altını çizerek nedenini açıklayın.	Metnin ana hatlarını çıkarın.	Metinden seçilen bir fikri açıklayın/savununun gerekçelendirin.	Metinden bir olay ya da durum seçerek aksini düşünün. Öyle olsaydı ne olurdu açıklayın.
III. -VIII.	Verilen metni 5 dakikada okuyun. Aklınızda kalanları not edin.	Konuyu özetleyin. İlgili alanın taslak haritasını çizin	İlgili konuyu harita kullanarak sınıfa anlatın.	Metindeki bir olayın nedenlerini ve sonuçlarını akış diyagramında açıklayın.
IV. -IX.	Okuduğunuz metinden yaralanarak şeridi hazırlayın.	Metindeki bazı bölümleri/ cümleleri kendiniz yeniden yazın. Metne de atıfta bulunarak ve alıntı yaparak.	Metinle ilgili sorular hazırlayarak soru cevap çalışması yapın.	Metinle ilgili yeni bir durum düşünün. Bu durumun sebep ve sonuç örüntüsünü çıkarın.
V. -X.	Okuduğunuz metni eleştirin. Şekilsel ve içerik olarak.	Kendi metnizi yazın. Haritalara da yer verin.	İkiye ayrılıp bir münazara yapın. Harita da kullanın	Metinde var olan bir soruna çözüm üretin. Harita veya diğer görseller kullanın

Her ders kendi tercihleri doğrultusunda gruplara ayrılan öğrenciler tablo 3’de belirlenmiş görevleri, ilk 20 dakika içinde gerçekleştirirler. Görevde istenen çalışma kısaca görev kağıdına yazılır. Devamında sınıftaki her öğrenci sırası ile görevini söyler ve yaptığı çalışmayı paylaşır. Paylaşım tüm sınıfın söz alarak konu ile ilgili görüş bildirebileceği bir ortamda gerçekleşir. Haftalık olarak üzerinde konuşulacak konular önceden belirlenmiştir. Bu konuları öğrencilerin derse gelmeden okuyup gelmesi gerekmektedir. Her hafta, bir sonraki haftanın konuları öğrencilere duyurulur, ilgili kitaptan (Özür, 2015) okuyarak gelmeleri için ödev verilir (Tablo 5).

Tablo 5

*Haftalık İşlenecek Konular*

KONULAR (Ders kitabı içinden seçilen bölümler)
1.15.Yüzyıla kadar farklı toplumlarda keşifler-Ortaçağ keşifleri-49-62
2.Ortaçağ keşifleri-Keşifler öncesi Avrupa-62-81
3.Keşifler öncesi Avrupa-15. Yüzyıl keşifleri-82-101
4.Ümit Burnu ve Hindistan Yolunun Keşfi-Amerika'nın keşfi-105-130
5.Amerika'nın keşfi-Conquistadorlar-131-161
6.Conquistadorlar-Keşiflerin sonuçları-161-82
7.Haritacılık-Ekonomi-185-211
8.Ekonomi-Kölelik-211-240
9.Kölelik-Hastalıklar-240-255
10.Hastalıklar-Bağımlılık-Doğanın değişimi-255-279

Değerlendirme, öğrencilerin derse katılımları, her ders verdikleri görev kâğıtlarının değerlendirilmesi, görev tamamlandıktan sonra sınıfta yaptıkları paylaşımlara dair yapılan gözlemlerden oluşacak bir dizi puanı içerir. Bu değerlendirmeler için rubrikler (dereceli puanlama anahtarları) hazırlanmıştır (Tablo 6-7).

Tablo 6

*Görev Kâğıtları Değerlendirme Kriterleri*

Değerlendirme kriterleri	Kötü (-30)	Gelişebilir (31-40)	Orta (41-60)	İyi (61-70)	Çok iyi (71-100)
1.Öğrenci verilen görevi tam olarak yerine getirdi					
2.Öğrenci temiz düzenli ve yazım kurallarına uygun bir çalışma yaptı					
3.Öğrenci zamanında teslim etti					
4.Dersteki sunumlara katıldı					
5.Özgün ve orijinal fikirler üretti					

Tablo 7

*Derse Katılım Değerlendirme Kriterleri*

Değerlendirme kriterleri	Kötü -30	Gelişebilir 31-40	Orta 41-60	İyi 61-70	Çok iyi 71-100
1.Öğrenci verilen görevi tam olarak yerine getirdi					
2.Görevini sınıfta anlaşılır şekilde açıkladı					
3.Zamanı etkili kullandı					
4.Özgün ve orijinal fikirler üretti					
5.Diğer konuşmalara katkı sağladı					

Kriterlere göre belirlenen puanların aritmetik ortalaması alınır ve ara sınav notu oluşturulur. Yıl sonu sınavında ise, bilgiyi sorgulayan kısa cevaplı

tanımlayınız, açıklayınız sıralayınız gibi soruların yanısıra, akış diyagramı tamamlama, haritada rota belirleme, verilen kelimeleri kullanarak metin yazma, bu durumda siz olsaydınız ne yapardınız gibi açık uçlu sorularla, derste üzerinde durulan düşünme ve yazma becerilerinin kazanılıp kazanılmadığı sorgulanır.

### **Uygulama Süreci**

Öğrencilere ilk derste dersin nasıl işleneceği ile ilgili bilgi verilerek uygulama konusunda onay ve görüşleri alınır. Özellikle gruplara ayrılma, haftalık ders takibi, ders süresinin 90 dakika olacağı, sınıf içindeki roller, ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve öğrencilerin ders öncesi görevleri konuları açıklanır. Derse gelirken yanlarında yarım A4 kâğıtları, kalem ve okuma görevi verilen ders kitabı/bilgi notunun bulunması gereklidir. Ders öncesi görevinin, ders görevlerini başarmada öncelikli ve zorunlu olduğu vurgulanır.

*Ders öncesinde:* Öğrencilerin derse ilgili metni okuyarak gelmeleri için, derste konu olacak içerik önceden ellerine verilir. Bu içerik, derste kullanılan ders kitabının ilgili sayfa aralığı, bir makale ya da izlenmesi gereken bir film olabilir. İçeriği ise derste işlenecek olan konu ile ilgili temel kavram ve olayları kapsar.

*Ders süreci:* Belirlenen hedefler bağlamında, tasarlanan öğrenme öğretme süreçleri aktif öğrenmeye dayalı ders tasarımlarıdır. Buna göre öğrencilerden seçilen dört temel beceri ekseninde bazı görevleri başarmaları istenmiştir. Her ders, dersin konusuna ve beceri grubunun özelliğine göre değişen bu görevler dersin başında öğrencilere verilmekte ve 20-30 dakikada bitirmeleri istenmektedir. Öğrencilerin ders öncesi hazırlıkları, bir hafta öncesinden verilen ilgili metni okuma ödevi şeklindedir. Okuma görevini yapmadan gelen öğrenci verilen ders görevini istenen sürede başarmakta güçlük çekeceğinden süreci tamamlaması zorlaşır. Bu durum uygulamada bulunan aynı zamanda katılımcı gözlemci olan öğretim üyesi tarafından not edilmelidir. Öğrenciler derse geldiklerinde, sınıfta daha önceden yerleştirilmiş olan 4 ayrı grubu temsil eden tabelalardan birini seçerek otururlar (Şekil 2).



Şekil 2. Uygulama öncesi sınıf düzeni

Tabela seçimi gönüllülük usulüne dayansa da 10 hafta için planlanan uygulama sürecinde, bir grupta en fazla iki kez bulunma kuralı getirilmiştir. Böylece ne zaman hangi grupta olacaklarına kendileri karar verirken, her öğrenci iki kez her grupta yer alır. Öğrencilerin hangi grupta ne zaman buldukları yoklama kâğıtları ile birlikte dağıtılan grup takip çizelgeleri ile kayıt altına alınır (Şekil 3).

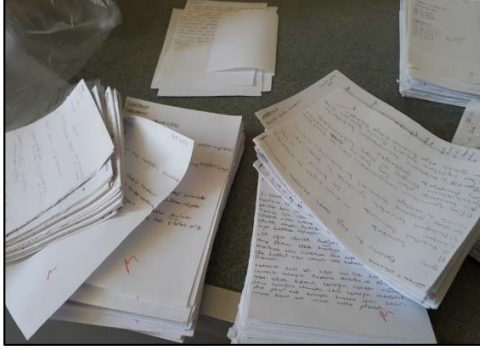


Şekil 3. Grup takip çizelgeleri

Öğrenciler seçtikleri grupta kendilerine verilen görevleri yaklaşık 20-30 dakikada bitirirler. Bu bir grup çalışması değil ilgili beceri alanında bireysel yapılan bir çalışmadır. Sonrasında kalan zamanda sınıftaki her öğrenci gerçekleştirdiği görevi sıra kendisine geldiğinde sınıf ile paylaşır. Ders sürecinde öğretim üyesi grupları gözlemler, onların faaliyetlerini izler

ve gerektiğinde yardımcı olur. Öğrencilerin görevlerini başarabilmeleri için çeşitli ipuçları verir. Bu esnada öğrencilerin derse katılımlarını, materyal getirip getirmediklerini ve ders öncesi gerekli okumayı yapıp yapmadıklarını da belirleme şansı olur. Öğrenciler derste birbirleri ile konuşabilir, sınıfta dolaşabilir. Öğrencilere sınıftaki davranışları hakkında dersin başında gerekli açıklamalar ve uyarılar yapılır.

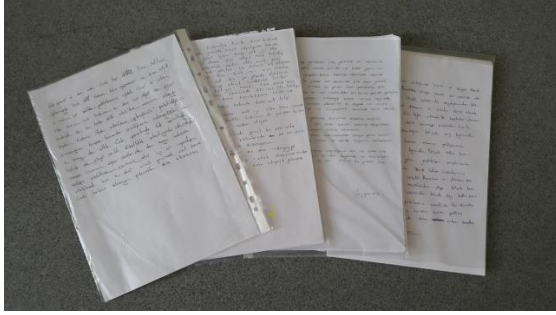
*Ölçme değerlendirme süreci:* Ölçme değerlendirme sürecinde, öğrencilerin derse katılımları, her hafta verdikleri görev kağıtları ve ders sırasında görevlerini açıklarken yaptıkları sunumlar dikkate alınır. Bunlar öğretim üyesi tarafından değerlendirilir. Bu çalışmanın veri toplama araçlarında ders başarısının değerlendirildiği sınavlar yer almamaktadır. Dersin akademik başarısı başka bir çalışmada ölçülebilir (Şekil 4).



Şekil 4. Ders sonunda değerlendirmesi yapılan öğrenci görev kağıtları

Araştırma, gerekli teorik ön hazırlıklardan sonra, ÇAKÜ Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü'nde açılan, *Coğrafi Keşifler Ve Yeni Dünya Coğrafyası* dersinde, araştırmacının katılımıyla yapılan (2 dönem ön hazırlık ve 1 dönem asıl uygulama olmak üzere) 3 dönemlik uygulamaları içermektedir. Veriler uygulayıcı tarafından tutulan katılımcı gözlem notları, görev kağıtları, derse dair görüş ve düşüncelerin açıklandığı ders değerlendirme kağıtlarıdır. Bu veriler problem ifadesi çerçevesinde “uygulama nasıl olmalıdır” anahtar teması ile oluşturulan kriterler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme nitel veri analizi şeklinde ve betimsel çözümlenmeler halinde bulgular kısmında sunulmuştur (Şekil 5).





Şekil 5. Ders değerlendirme kağıtları

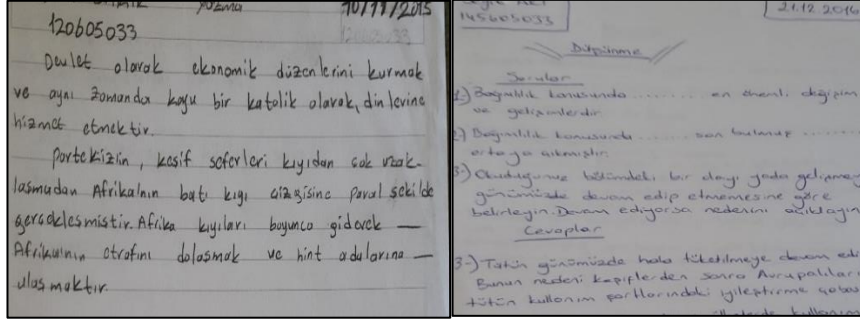
### Bulgular

Çalışmada, “Coğrafya eğitiminde hayat boyu öğrenme ve temel becerilerin öğretilmesi için öğrenci merkezli öğretimi dikkate alan bir ders uygulaması hazırlama aşamaları ve uygulaması” araştırılmıştır. Yapılan literatür taraması ve oluşturulan tasarım ilkeleri giriş bölümünde yer almaktadır. Tasarımda ana ilkeler hayat boyu öğrenme, temel beceriler ve öğrenci merkezlilik temaları çerçevesinde daha önce literatüre dayalı olarak belirlenmiştir. Bu ilkelere göre tasarlanacak planın, öğrencilerin, derste sadece *dinleme* ya da *yazma* değil, *konuşma* ve *düşünme* eylemlerini de gerçekleştirmesi gerekir. Burada yukarıda belirtilen hedeflere dönük bir ders uygulaması hazırlanmıştır. Uygulamalar planlanan hali ile sonuçlandırılmıştır. Bulgular katılımcı gözlem, öğrenci görev kağıtları ve öğrenci ders değerlendirme kağıtlarından elde edilenler şeklinde sırasıyla verilecektir.

Öğrencilerin 10 hafta boyunca teslim ettikleri görev kağıtlarında, yazma, düşünme ve okuma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Konuşma becerilerindeki gelişim ise katılımcı gözlemci olan araştırmacı tarafından özellikle not edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmının başlangıçta sınıf huzurunda konuşmak istememeleri, heyecanlanmaları, konuşma süresini tamamlamadan oturmak istemeleri gözlenmiştir. İlerleyen haftalarda öğrencilerin tekrar konuşma sırası geldiğinde kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve bunu da yazılı olarak ders değerlendirme kağıtlarında beyan ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler lisans 3. sınıf öğrencileri olmalarına rağmen, okuma, yazma, konuşma ve düşünme becerilerindeki görevleri ilk kez yapıyor olmanın şaşkınlığını yaşamışlardır. Örneğin bir metnin ana hatlarını çıkarma görevinde ya da bir olayın tersini düşünüp yeniden kurgulamada zorlanmışlardır.

Öğrenci görev kağıtları araştırmacı tarafından dönem sonunda incelenmiştir. Burada, derse dair akademik başarı, beceri edinim durumunun ölçülmesi gibi konulara yer verilmeyecektir. Hazırlanan ders uygulamasının

deneysel başka bir çalışma ile bu boyutlarının da ölçülmesi gerekir. Ancak burada sadece veri toplama araçlarının sınırladığı ölçüde bulgular paylaşılacaktır. Görev kağıtlarının tablo 4'te verilen ölçütlere göre değerlendirmesi yapılmıştır (Şekil 4).



Şekil 6. Ders sonunda değerlendirme yapılan öğrenci görev kağıtları

Buna göre öğrencilerin haftalar arasında doğrusal bir gelişimle, derse etkili katılım, görevi tam olarak yerine getirme, zamanında bitirme gibi konularda artan şekilde başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin derste uyguladıkları ve görev kağıtlarına aktardıkları çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği, aldıkları puanlardaki artıştan anlaşılmıştır. Görev kağıtlarının değerlendirme hazırlanan tablolar üzerinde elle yapılmış herhangi bir istatistik işleme tabi tutulmamıştır.

Öğrenci ders değerlendirme kağıtları yine dönem sonunda analiz edilmiştir. Öğrencilerin isim belirtmeden uygulamaya dair yazdıkları görüş ve önerilerde en çok altı çizilen konunun, dersin işleniş konusunda duyulan memnuniyet olduğu görülür. Öğrenciler konuşma, okuma, yazma ve düşünme becerilerinin farkına vardıklarını, eksikliklerini gördüklerini, derste işlenen konunun bu sayede daha kolay anlaşıldığını ve akılda kaldığını belirtmişlerdir. Konu üzerinde düşündüklerini ve ders konularının bu yolla daha kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden alınan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

A. "bu dersin ilk zamanlarda çok gereksiz ve manasız olduğunu düşünüyordum. Daha sonra ne kadar yanlış ve ön yargılı davrandığımı fark ettim. Öncelikle dersin münazara şeklinde olması eğlenceli geldi. Bu yüzden her defasında sıra bana gelir korkusuyla dersi dikkatli dinledim."

B. "İlk defa bir ders kitabını bu şekilde baştan sona okuyorum."

C. "Tahtaya çıkıp konuşmak çok zordu ilk başlarda. Ancak iyi ki yapmışız."

D. "Bir dersin böyle de işlenebileceğini görmüş oldum."

E. *“Daha önce arkadaşlarımın önünde konuşurken çok heyecanlanıyordum. Bu derste bu heyecanımı yendim.”*

F. *“bu yöntemle dersi daha iyi anladım. Bu derste öğrendiklerimi unutmayacağım.”*

Bu uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının -bir öğrenci hariç- uygulama ile ilgili olumlu görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Burada öğrencilerin derslerde sadece konferans sistemi, sunum ya da kürsüden hitap yerine, derste aktif olabilecekleri bir ortamı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Uygulamanın 3 dönem tekrarının yapılması sonucunda hep aynı olumlu düşüncelerin paylaşıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin derse katılım oranlarının yüksek olması sonucu derse karşı olumlu tutum geliştirmiş olmaları ve işlenen konunun her ders aktif şekilde üzerinde durulması akademik başarıyı da artırmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Çalışmanın amacı sadece oturup dinleyen değil düşünen ve bir şeyler üreten öğrenci profili yetişmesine katkı sağlayabilecek öneriler geliştirmektir. Bunun için ders uygulaması tasarlanmış, planın işleyişini görmeye dönük uygulama yapılmış ve sonuçlar paylaşılmıştır. Uygulama sırasında sınıf ortamının sabit sıralardan oluşması kısmen zorluk oluşturmuştur. Buna rağmen uygulama başka bir zorluk olmadan gerçekleşmiştir. Dersin konusu çerçevesinde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri demokratik sınıf ortamı oluşturulmuştur (Doğanay, 2008, s.283).

Çalışmaya konu olan beceriler duyuşsal ya da devinişsel alan değil tamamen bilişsel alan becerilerini hedefler. İlgili alanda açıklandığı üzere bu becerilerin gelişimi için konuşma, yazma, okuma alanlarında farklı etkinlikler tasarlanmış ve 10 hafta boyunca kolaydan zora doğru giden bir sistematikte uygulanmıştır. Anlatılan bu süreçte yapılan tüm uygulamalarda düşünme becerilerinin gelişmesi temel hedef olmuştur. Düşünme becerileri yaşam boyu öğrenme ve temel becerilerin edinilmesinde aktif rol alan bir alt beceridir. Bu noktada uygulama, öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirmede başarılı olmuştur. Ancak bu konuya özel ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu konu özelinde başka çalışmalar da yapılması gereklidir. Düşünme becerilerinin edinilmesi yetişkin eğitiminde kolay ve zor yanları bakımından değerlendirilmelidir. Zira öğrencilerin daha önceki okul, sınıf ve ders deneyimleri burada yapılan çalışmalarla benzerlik göstermemektedir. Bu bağlamda daha önce hiç bir metnin ana hatlarını çıkarmamış, bir olayın aksini düşünerek yeniden mantıklı bir kurgu yapmamış veya bir konu ile ilgili ikna edici konuşma tasarlamamış öğrencilerin bu uygulamada

zorlanmaları doğal karşılanmıştır. Araştırmacı bu tür eksiklerin giderilmesinde öğrencilere yol göstermiştir.

Öğrencilerin bu ders kapsamında bazı becerilerle tanışmaları sağlansa da eğitim hayatları boyunca gelen yerleşmiş alışkanlıkların değiştirilmesinde güçlük yaşanmış olmasıdır. Bu güçlüklerin başında, düşünme görevleri gelmektedir. Kendilerine verilen bir düşünme görevi gereği, sadece oturup bir süre düşünmeleri istediğinde, öğrenciler bunu okuma ya da yazma eylemine dönüştürmeye çalışmışlardır. Zira, en çok uyum sağladıkları görevler, metne bakarak aynısını yazma ya da okuma eylemleridir. Bir konu ile ilgili kendi kendilerine nasıl düşünecekleri ise, derste tam bir muamma! olmuştur. Öğrenciler düşünme gruplarına geçtiklerinde, oldukça zorlanmışlar sadece bir süre oturup konu ile ilgili düşünmek ve düşüncelerini sözel olarak iletmek görevi için öğretim üyesinin kılavuzluğuna ihtiyaç duymuşlardır. Konu ile ilgili düşüncelerini, sadece bir cümle ile ifade etme zorlandıkları ikinci görev olmuştur. Bu noktada öğrencilerin basit olduğu düşünülen bu görevlerde bile zorlanmaları tartışılması gereken bir konudur. Saban (2004, s.147) düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük öğretim stratejileri önermiştir. Buna göre sınıflarda bu becerinin geliştirilmesine imkan verecek öğrenci merkezli çalışmaların ilköğretim ve orta öğretim seviyelerinde kazandırılması gerekir (Parks and Black, 2014). Buna uygun örneklerin çoğalmasında bir başka faktör öğretmen eğitimlerinde konunun gündeme gelmesidir.

Yükseköğretim bu becerilerin ilk defa edinilmesi için geç bir eğitim seviyesidir. Yükseköğretime ilişkin yeni beceriler tanımlayabilmek için öncelikle daha alt seviyelerdeki eğitim süreçlerinde beceri eğitiminin tamamlanmış olması gereklidir. Bu sayede akademik başarı ve bu becerilerin edinilme durumları için ölçme araçları geliştirilebilir. Zira bu çalışmada beceri edinim durumları ölçülememiştir. Farklı okullardan gelen öğrencilerin bulunduğu yükseköğretim kurumları için böyle bir ölçme değerlendirme yapmak için öğrencilerin daha uzun sürelerde bu tür dersler almaları gerekir. Burada yapılan sadece bir başlangıç çalışması olabilir. Belirtilen becerilerin geliştirilmesi konusu Doğanay (2008, s.284)'de ayrıntılı şekilde tartışılmış ve sınıfta okuma, yazma, düşünme ve konuşmayı da içine alan üst düzey becerilerin öğretilmesi için Bayer'den 5 özellik alıntılanmıştır. I. Uygun sınıf ortamı oluşturma; II. Düşünmenin görünmez yapısını görünür ve açık hale getirme; III. Öğrencilere klavuzluk etme; IV. Doğrudan öğretim konu alanı bilgisiyle öğretimi birleştirme. Bu çalışma önerilen özelliklere uygun olarak tasarlanmıştır. Ancak tüm düzenleme ve uygulamalara rağmen yine de akademik başarı, beceri gelişimi ve tutumları belirleyecek ölçeklerle yapılacak deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmanın temel sorusu coğrafya eğitiminde hayat boyu öğrenme, temel beceriler ve öğrenci merkezli öğretimi dikkate alan bir ders uygulaması nasıl

olmalıdır? şeklindedir. Buna uygun olarak geliştirilen araştırma deseninde önce teorik çerçeve çizilmiş daha önceki çalışmalara ve kuramlara dayanarak bir ders uygulaması oluşturulmuştur. Bu uygulama araştırmacının katılımcı gözlemi ile gerçekleştirilmiş sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu uygulamanın öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olduğu, öğrencilerin derse katılımında ve derse karşı tutumlarından olumlu gelişmeler olduğu, öğrencilerin ders sonunda kendilerindeki değişimi ve gelişimi beyan ettikleri görülmüştür. Özellikle, soru sorma, sınıfa hitap etme, yazma ve okuma becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Bu uygulama ile öğrencilerin bir konu üzerinde çok boyutlu düşünceleri, problemleri fark edip çözüm önermeleri, ifadelerini, sözlü-yazılı olarak iletebilmeleri ve tüm bunları, kendi aralarında iletişim kurarak yapmaları sağlanmıştır.

Düşünce becerilerinin geliştirilmesi için bu tarz ders uygulamalarının yaygınlaşması gereklidir. Bu becerilerin okullarda elde edilmesi ise sanıldığı gibi aksine oldukça zahmet isteyen zor bir süreci gerektirir. Oysa düşünme becerilerinin, çağımız insanında olması gereken bir donanım olduğu açıktır. O halde geleceğe dönük planlanan eğitim sistemlerinde düşünme becerilerinin gelişmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması, öğretim programlarının uygulama durumlarında bu hususun dikkate alınması gerekir.

Bu bağlamda, özellikle üniversitelerde, yani yetişkinler için verilen derslerde ders planlaması yapılırken, anlatım dışında, diğer tekniklerin de uygulanması önerilmiştir. Burada sunulan, bunun sadece küçük bir parçasıdır. Araştırmanın yeni çalışmalara konu olması, akademik başarı, tutum ve beceri durumlarının farklı çalışmalarla tekrar tekrar ölçülmesi gereklidir. Ayrıca bu tür uygulamaları yapacak uygulayıcıların eğitilmesi, mekanın özelliklerinin belirlenmesi ve ilgili materyaller konusunda araştırmalara ihtiyaç görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksoy, M. (Kış-2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni, *BİLİG*, 63, 23-48.
- Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. C.Can Aktan, *Değişim Çağında Yükseköğretim*, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. 11. Baskı, İstanbul:Atlas Yayıncılık.
- Başkan, G. (Bahar-2000). Yirmibirinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim ve Denetimi*, 22, 167-189.

- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (Bahar-2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382. 06 Temmuz 2017'de <<http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6140>> adresinden alındı.
- Bonwell, C. and Eison A.J. (2001). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, 11 Ocak 2018'de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> adresinden alındı.
- Coşkun, M. (Yay.Haz.). (2011). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı coğrafya öğretimi*. İstanbul: Marmara Kitap Merkezi.
- Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Çelik, Z. (Ağustos-2012). Bologna sürecinin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 100-105.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, H. (2014). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duman, N. (2016). An example of the use of personel analogy in the teaching geography: If i were a mineral. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 721-731.
- Duman, N. ve Şeyihoğlu, A. (2018). Coğrafya öğretiminde drama ile desteklenmiş yapılandırmacılık 5E modeli ders planı ile ilgili görüşler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 25-46.
- DPT. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. DPT YÖK Özel ihtisas komisyonu raporu*, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 12 Temmuz 2017'de <http://ekutup.dpt.gov.tr> adresinden alındı.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 23, 81-87.
- EU. (2012). European union (Scrutiny) act 2002 report by the minister for education and skills on developments in the EU in the area of education & Training during the polish presidency. 1 July – 31 December Report. [https://www.education.ie/en/The-Education-System/International/European-Union-Scrutiny-Act-2002.pdf11.01.2018 de 8:52](https://www.education.ie/en/The-Education-System/International/European-Union-Scrutiny-Act-2002.pdf11.01.2018%20de%208:52) den alındı.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Kahraman, E. ve Sakarya, O. (2014). Student Participation in Bologna Process: A case study from Turkey. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 385-420.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. Mehmet Metin (Ed.) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (s. 261-285). Ankara: PegemAkademi Yayınları.
- Karabağ, S. ve Şahin S.(ed). (2007). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaya, H. E. (2014a). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9 (2), 91-111.
- Kaya, H. E. (2014b). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara University Journal of Educational Sciences*. 47 (1), 81-102.
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2016). Faculty members views on effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research Issue*, 63, 205-224.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, Özel sayı, 167. 11 Ocak 2018 'de  
<[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/orta3-mahiroglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/orta3-mahiroglu.htm)> adresinden alındı.
- MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018). 12 Temmuz 2017 tarihinde  
<<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>> adresinden alındı.
- Özey, R. ve İncekara S.(ed).(2015). *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*.2. baskı, Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara:PegemAkademi Yayınları.
- Özür, N. (2015). *Keşifler ve Coğrafya*. İstanbul:Yeditepe Yayınları.
- Parks, S. and Black H. (2014). *Düşünme becerilerini geliştirme*. İstanbul: Üze yayınları.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Çev.Mesut Bütün, Selçuk Beşir, 3.baskı, Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sezer, A. (2017). *Coğrafya öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sibley, S. (2003). *Teaching and assessing skills in geography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşamboyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şahin, K. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlilikleri (Ankara İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Şahin, N., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin B.(2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), s.113-128.
- Şahin, S. (2010). Coğrafyada çağdaş öğretim yöntemleri. R.Özey ve S.İncekara (Ed), *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler*. (s.127-161). Ankara:Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*. 9.baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda bologna süreci uygulamaları*. Ankara: Yükseköğretim Kurumu Yayınları.
- YÖK. (2015). *Avrupa yükseköğretim alanı/Bologna süreci 2015 bakanlar konferansı Erivan bildirisi*. 24 Ağustos 2017 'de [http://yok.gov.tr/documents/10279/15644851/erivan\\_bildirisi.pdf/8bd7dc00-3b15-4b7f-b0a2-b13d84918b43](http://yok.gov.tr/documents/10279/15644851/erivan_bildirisi.pdf/8bd7dc00-3b15-4b7f-b0a2-b13d84918b43) adresinden alındı.