

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS  
TASARIMI**

*(Configuring of Geography Lessons: Design of a Lesson Based on  
Action Research)*

**Yrd. Doç. Dr. Eyüp ARTVİNLİ**

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
[eartvinli@ogu.edu.tr](mailto:eartvinli@ogu.edu.tr)*

**ÖZET:**

*Aktif öğrenmeye dayalı öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmesinden sonra, yapılandırmacı yaklaşımın çeşitli yönlerine ilişkin birçok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmaların çoğunluğu, derslerde kullanılan yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen merkezli yaklaşıma göre öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini, bu nedenle öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmasını önermektedir. Ancak çoğunlukla nicel ve deneysel özellik taşıyan bu tür araştırmalar genellikle sonuçlara vurgu yapmakta, ders içerisinde “sürecin” nasıl yapılandırıldığına ilişkin ayrıntılara ve bunların aşamalarına araştırma yöntemi gereğince inmemektedir.*

*Bu araştırma, nicel ve kuramsal yöntemlerden farklı olarak coğrafya öğretmenlerine bir coğrafya dersini nasıl yapılındıracakları ve etkinlikleri nasıl tasarlayacaklarına ilişkin bir kılavuz ve örnek olmak üzere aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Çalışma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kütahya Nafi Güral Fen Lisesi’ndeki 9. sınıflar için araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada 9. sınıf programındaki “A.9.14. İç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıklar” kazanımı bağlamında “depremler” konusuna ilişkin bir ders tasarlanmış ve sınıfta uygulanmıştır. Ders tasarlanırken Coğrafya Öğretim Programı’nda A.9.14. kazanımı için karşısına yazılan becerilerden “Coğrafi Sorgulama Becerisi” nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 2 saatlik ders sürecini kapsayan çalışma boyunca öğrencilerde söz konusu beceriyi geliştirebilmek için 5 N 1 K tekniği (Ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim) işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile bütünlük olarak uygulanmıştır. Bu nedenle ders tasarım süreci iki noktaya*

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

odaklanılarak yapılandırılmıştır: 1. Öğrenci merkezlik, 2. Coğrafi becerileri geliştirmek.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafi Sorgulama Becerisi, 5 N 1 K Tekniği ve İşbirlikli Öğrenme, Aksiyon Araştırması

**ABSTRACT**

*After started to student-centered education based on active learning, several studies relating to various aspects of the constructivist approach are produced. The majority of these studies argue that student learning is positively affected by constructivist approach according to used in the teacher-centered approach. Thus, student-centered approach is recommended to teachers for their using. But mostly, because of methodologies this type of quantitative researches and experimental studies are usually emphasize the results, not the “process” of lessons for details on how configured and how staged in accordance with process.*

*This study was developed as a guide and sample to geography teachers about how to configure and design activities of a geography lesson based on action research and as a different study according to quantitative and theoretical methods. The study designed and implemented by the researcher in the fall semester of 2008-2009 academic year for 9<sup>th</sup> grade students of Kütahya Nafti Güral Science High School. In the study, a lesson designed and applied about “Earthquakes” in the context of the standard; “A.9.14. Explain the formation process of internal and external forces”. It was aimed to develop “Geographical Enquiry Skill” during the lesson which is one the geographical skills in the geography curriculum. During the design of lesson, it was used 5 Ws 1 H technique (what, where, when, why, who, how) integrated with cooperative learning approach in order to develop that geographical skill. Therefore, the process of course design was organized to focus on two points: 1. Student-centered learning, 2. Develop geographical skills.*

**Keywords:** Geographic Inquiry Skill, 5 Ws 1 H Technique and Cooperative Learning, Action Research

## **1. GİRİŞ**

Günümüzün “Bilgi Çağı”nı ifade etmesi nedeniyle oldukça sık karşılaştığımız “bilgiye ulaşma”, “bilgiyi öğrenme”, “bilgiyi kullanma”, “bilgiyi yapılandırma” gibi kavramlar eğitim sistemimiz içinde de sıkça kullanılır hale gelmiştir. Var olan bilgiyi yukarıdaki şekillerde herhangi bir alanda kullanmak bir şekilde mümkün olabilir. Bununla birlikte kullanılacak olan bu bilgiyi “kimin üreteceği” sorusunun cevabı yine

eğitim sistemimiz içinde tartışılması gereken bir konudur ve belki de bilginin kullanımına ilişkin yapılan vurgulamalara göre daha az bahis mevzu olmaktadır. Öğrencilere “bilgiyi nasıl üreteceklerini” göstermek, sınıf içinde bunun pratiğini yapmak, öğrencilerin zihinsel süreçlerini bu yönde zorlamak; bilişsel alanın sadece “bilgi” basamağında yer alan öğrenme etkinliklerini ya da “öğretme yöntemlerini” terk etmek ve öğrencileri sorgulamaya, yeni bilgiler keşfetmeye sevk edecek yöntemlere başvurmakla mümkün olabilir. Böyle bir süreci inşa etmeye yarayacak olan bilişsel alandaki Bloom Taksonomisi’nin hiyerarşik yapısı ve anahtar kelimeler Tablo.1.’de gösterilmektedir.

Tablo.1. Bloom’un Eğitim Amaçları Taksonomisi

Beceri	Tanım	Anahtar Kelimeler
Bilgi	Bilgiyi hatırlama	Belirlemek, tanımlamak, adlandırmak, sınıflandırmak, tanımak, yeniden oluşturmak, izlemek
Kavrama	Anlamı kavrama, bir kavramı başka sözcüklerle ifade etme	Ozetlemek, değiştirmek, savunmak, başka sözcüklerle ifade etmek, yorumlamak, örnekler vermek
Uygulama	Bilgi ya da kavramı farklı bir bağlamda kullanma	Oluşturmak, yapmak, yapılandırmak, modellemek, tahmin etmek, hazırlamak
Analiz	Tamamen anlamak için bilgi ya da kavramları parçalara ayırma	Karşılaştırmak/farklılıkları bulmak, parçalara ayırmak, ayırt etmek, seçmek, ayırmak
Sentez	Yeni bir şey oluşturmak için fikirleri bir araya getirme	Kategorilere ayırmak, genellemek, yeniden yapılandırmak
Değerlendirme	Değerine yönelik yargılarda bulunma	Değer biçmek, eleştirmek, yargıda bulunmak, kanıt göstermek, desteklemek

Ülkemizde yürütülen derslerdeki öğrenme-öğretme süreçlerinde Tablo.1.’de gösterilen aşamaların büyük çoğunluğu öğretmen merkezli yöntemler nedeniyle ihmal edilmekte ya da uygulanma imkânı bulamamaktadır. Bu yöntemler derslerin çeşitlilikten uzak, çeşitli materyallerin, internetin ve teknolojilerin oldukça az kullanıldığı ve bu konuda coğrafya öğretmenlerinin önemli eksikliklere sahip olduğu dersler şeklindedir ( Alim ve Dumlu, 2007: 232; Demirci ve diğ, 2007: 52; Sezer,

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

2009) Yapılandırmacı yaklaşım ise, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına ve başka durumlara transfer edebilmesine yardımcı olacak bir öğrenme-öğretme sürecini ifade eder. Bu nedenlerle zaten öğrenciler de aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı derslerde daha etkin olduklarını belirtmektedirler (Önal ve Güngördü, 2008: 72). Bu yaklaşımın geleneksel eğitim anlayışına göre özellikle son zamanlarda üzerinde daha fazla durulmasının nedenlerinden birisi, yeni yaklaşımla birlikte “bilgi” ve “kavrama” düzeylerinin ötesine geçebilmeyi mümkün kılmasıdır.

Ancak bu aşamada önemli olan coğrafya programının amaçlarına ulaşmak niyetiyle de olsa, bilgi basamağındaki işlemlere dayanarak öğrencilere daha çok bilgi vermek, sınıfta daha çok şey yapmak şeklindeki öğretmen görüntüsü çizmemektir. Onun yerine, öğrenci merkezli eğitim için neler yapması gerektiğini önceden planlayıp sınıfa geldiğinde ikinci plana çekilebilen, eski anlamdaki “öğretmek” ten mütevazı bir çekilişi gerçekleştirebilen bir öğretmen profiline dönüşmektir. Coğrafya programının 2005 yılından beri yürürlükte olmasına rağmen bu rolün hala baskın olamamasının nedenlerinden birisi de davranışçı anlayışın karşısına etkili ve yaygınlaştırılmış, mevcut sınıf ortamları ve fiziki şartlarda da herkesçe kolay uygulanabilen etkinlik uygulamaları ile çıkılamamış olmasıdır.

### **1.1. Etkinlikler Nasıl Olmalı: Beceri Odaklı mı Kazanım Odaklı mı?**

Yeni yaklaşıma göre yapılacak etkinliklerde öğrenci merkezde olacağı için kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarını da içeren bir ders tasarımı mümkün olabilmektedir. “Bilgiyi kim üretecek?” sorusunun yanıtını verebilmek, öğrenme-öğretme süreçlerinin mümkün olduğu kadar bu aşamaları da kapsamaları ile mümkün olabilir. Bu da öğretmenin sınıfta ders işlemeye girmeden önce “sınıfta ne yapacağım, ne anlatacağım, nasıl aktaracağım” şeklindeki “öğretmen merkezli” bir düşünce tarzını artık kolayca terk edebilir duruma gelmesini gerektirir. Bu düşünce tarzı ve kaygısının yerini “sınıfta öğrencilere ne yaptıracağım, onları nasıl aktif kılacağım, kafa yormalarını, düşünmelerini, eleştirmelerini, soru sormalarını, konu ile meşgul olmalarını nasıl sağlayacağım” odaklı “öğrenci merkezli” düşünce tarzı

almalıdır. Çünkü problem üreten değil problem çözen nesiller yetiştirmenin en etkin yollarından birisi öğrencilerin bilgiyi üretecek şekilde becerilerini geliştirmektir.

Coğrafya eğitiminde öğrenci merkezli anlayışa göre temel amaç öğrencilerde bazı coğrafi becerileri geliştirerek etkin birer vatandaş olabilmeleri için onların yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili “coğrafi bir bilinç” (MEB, 2005: 6) kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu amaçla 2005 coğrafya öğretim programında sekiz adet coğrafi beceri yer almaktadır. Kazanımlar, öğrencilere bu becerileri kazandıracak etkinliklerin içeriğini tespit ve organize etmeye yöneliktir. Başka bir deyişle coğrafya programının amacı etkinlikler yoluyla kazanımların içeriğini aktarmak değil, kazanımları kılavuz olarak alıp etkinlikleri organize ederek “öğrencilere coğrafi becerileri kazandırmaktır”. Yani kazanımlar, ulaşılması gereken bir amaç değil, öğrencilere “coğrafi becerilerin” kazandırılması için kullanılacak birer araç olarak düşünülmelidirler. Aksi halde coğrafya dersleri kazanımların içeriğine ilişkin bilgilerin bir şekilde öğrencilere aktarıldığı, öğrenme-öğretme sürecinin çok fazla değişim geçirmediği dersler olarak kalacaktır.

## 1.2. Coğrafi Sorgulama Becerisi

Uluslar Arası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu tarafından 1992’de coğrafya eğitiminin geleceği açısından çok önemli olan “*Coğrafya Eğitiminde Uluslar Arası Rapor*” adıyla bir rapor yayınlanmıştır. 21 dile çevrilen ama henüz Türkçe’ye kazandırılmamış olan bu raporda coğrafya eğitiminin geleceği açısından coğrafi sorgulama becerisine dayalı eğitimin, öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmesi açısından öneminden bahsedilmektedir. (IGU-CGE, 1992: 1. 5). Coğrafi sorgulamaya dayalı öğrenme diğer sorgulama yollarından daha farklıdır. Söz konusu raporda, coğrafi sorgulamaya dayalı öğrenmede coğrafi soruların, coğrafi içeriğin ve işlem sürecinin coğrafi bakış açısına göre yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Tablo. 2.).

Tablo.2. IGU’ya (Uluslararası Coğrafya Birliği) Göre Coğrafi Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Üç Temel Unsuru

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

Unsurlar	Coğrafi Sorgulamanın İçeriği
Coğrafi Sorular	Ne, Nerede? Neye benzer? Niçin Orada? Nasıl meydana geldi? Etkileri nelerdir? İnsanlık ve doğanın karşılıklı faydası için bu durum nasıl yönetilmelidir?
Coğrafi İçerik	Konum ve dağılım, mekân, insan-çevre ilişkileri, uzamsal etkileşim, bölge
Coğrafi İşlemler Süreci	Sorunları ve bunlara ilişkin soruları tespit etmek; bilgileri toplamak ve yapılandırmak; bilgiyi işlemek, yorumlamak ve değerlendirmek; genelleştirme yapmak; bir yargıya varmak ve karar vermek, problemleri çözmek; işbirliği içinde çalışmak; coğrafi perspektife göre deklare edilmiş davranışları tutarlı bir şekilde sergilemek

Sorumluluk duygusu gelişmiş ve aktif bir toplumun gelişimini desteklemek için coğrafi sorgulamaya dayalı eğitim öğrenmenin üç temel boyutuna odaklanmaktadır: A. Bilgiyi elde etmek, B. Uygulamak, C. Katılmak. Coğrafi sorgulamada elde etme boyutu, sorunlar ve coğrafi olaylara ilişkin coğrafi veri, kanıt ve bilgiyi elde etme sürecini ifade eder. Bu aşamada elde edilen bilgiler uygulama boyutunda sorunları çözmek üzere analiz edilir ve yorumlanır. Katılım boyutu ise, analiz edilen ve yorumlanan coğrafi fenomenin öğrencilerin yaşadıkları toplum ve çevrede pratiğini yapmalarına olanak tanımaktır (Kim, 2009: 223).

Coğrafya öğrenimi gören bireyler birtakım beceriler kazanır. Bunlardan bazıları; coğrafi soru sorabilme, coğrafi bilgiye ulaşabilme, coğrafi bilgileri düzenleyebilme, düzenlenen coğrafi bilgileri yorumlayarak analiz edebilme ve coğrafi soruları cevaplayabilmedir (Şahin, 2003: 30). Bu tür becerilere sınıf içindeki öğrencileri bir şekilde mutlaka aktif tutacak “öğrenme süreçleri” (öğretme süreçleri değil!) tasarlayarak ulaşmanın dışında bir seçenek neredeyse imkânsızdır. Dolayısıyla bu çalışmadaki ders tasarımında üzerinde odaklanılan iki temel noktayı “öğrenci merkezilik” ve “coğrafi becerileri kazandırmak” oluşturmaktadır. Bu becerilerden sorgulama becerisi de tüm öğretim programları ve dersler için genel bir özellik taşıırken, coğrafya programı için özel bir beceri niteliği taşımaktadır. Nitekim coğrafya öğretim programındaki sekiz coğrafi beceriden

dördüncüsü “Coğrafi Sorgulama” becerisidir. Demirci’ye göre (2006), coğrafyayı ilgilendiren tüm konularda kullanılabilir bu çeşit bir sorgulama, coğrafya dersleri ile öğrencilere verilmesi pek çok ülkede artık genel olarak kabul görmüş becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlar. Bunlar; gözlem yapma, araştırma, arazi çalışması, analiz yapma, tahminde bulunma, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisini görebilme, karar verme, bilgi kaynaklarına ulaşabilme, yeni bilgiler üretme, veri toplama, verileri tasnif etme, bilgi teknolojilerini kullanma, verileri harita, tablo ve grafik olarak gösterebilme şeklinde çoğaltılabilir (Demirci, 2006: 72). Dolayısıyla öğrencilerdeki “Coğrafi Sorgulama” becerisinin geliştirilmesi için; onların programda belirtilen aşağıdaki aşamaların kavratılmasına yönelik olarak “ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim” gibi sorular sormayı öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Coğrafya öğretim programında bunu sağlamak üzere coğrafi sorgulama yolları için önerilen “anahtar sorular ve yöntem” şunlardır: 1. Gözlem ve anlama, 2. Açıklama ve tanımlama, 3. Analiz ve yorumlama, 4. Tahmin ve değerlendirme, 5. Karar verme. Ayrıca coğrafi sorgulama becerisi şu aşama ve süreçleri içermelidir (MEB, 2005: 23) : Konu veya problemin farkına varma, Konu veya problemi tanımlama ve açıklama, Konu veya problemi analiz etme ve yorumlama, Gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme, Kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapma ve yargılara varmadır.

Başarılı bir coğrafi araştırma niçin, nerede ve nasıl sorularını sorar. Bu sorulara cevap vermek için yetenek, istek ve kurgu yapmak gereklidir. Öğrenciler çevrelerindeki her şey hakkında sorular sorabilmelidirler. Öğrenciler coğrafi soru sorulduğunda, bu soruların muhtemel cevapları konusunda düşünebilmelidirler. Çünkü düşünme, soru sorup cevaplama aşamasında hipotez geliştirmeye yol açar (Taş, 2007: 57). Coğrafi sorgulama, öğrencilerin anlamlandırabileceği, sınıf dışındaki günlük hayatlarında karşı karşıya geldikleri ve insanların içinde yer aldığı ya da yaşadıkları gerçek sorunlar üzerine odaklanmalıdır (Roberts, 2003: 94). Bu amaca ulaşan bir coğrafya eğitimi, vatandaşlık eğitimi için de oldukça iyi bir araçtır.

Yukarıdaki araştırmalar da göstermektedir ki coğrafya derslerinde ezberden kurtulmak, bilgileri özümseyip yapılandırarak yeni bir

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

coğrafi durum ya da olaya uyarlayabilmeleri için öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisini geliştirmek oldukça büyük önem taşımaktadır. Coğrafya öğretmenleri, ilgili kazanımların karşılarında yer alan becerilerden birisi olan coğrafi sorgulama becerisini öğrencilere kazandırabilmek için gerek sınıf içi etkinliklerle ve gerekse arazi çalışmalarıyla onların özgür bir coğrafi sorgulama yapmalarını sağlamalıdır. Ancak genelde, derslere başlandığında ilk başta böyle düşünülse bile zaman ilerledikçe soruları öğretmenler sormaya ve ilgili kaynakları da onlar bulmaya başlarlar. Ve çoğu zaman bir öğretmen olarak bu öğretme biçiminden kurtulmak giderek zorlaşır. Çünkü öğretmenlerin pratik anlamdaki bu ders işleyiş biçimlerini değiştirmek eğitimde basit olmayan karmaşık bir yenileşme sürecini gerektirir. Çünkü böyle bir yenileşme onların inançları, pedagojik anlamdaki eğitim görüş ve algılamaları ile öğrencilerin bu yenileşmeye gösterecekleri tepkiyle de yakından ilgilidir. Bu nedenle öğretmenler daha kolay olan aktarım ve bağımsız çalışma gibi yolları seçmektedirler.

Tomal'ın (2004) 760 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre, coğrafya öğretmenlerimizin büyük bir kısmı derslerinde genelde anlatım ve soru-cevap metodunu yoğun olarak kullanmaktadır. Öğretmenlerimiz tarafından soru-cevap metodu anlatım metodunu renklendiren bir yöntem olarak görülmektedir (Tomal, 2004). Bu şekildeki bir öğrenme ortamını ortadan kaldırmak ve beceri temelli dersler organize edebilmenin yollarından biri de, coğrafi sorgulama becerisinin verilmesi gereken derslerde 5 N 1 K tekniğinin kullanılmasıdır.

### **1.3. Coğrafya Eğitiminde 5 N 1 K Tekniği ve İşbirlikli Öğrenme**

Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularının etrafında organize edilen bir problem çözme tekniği olan 5 N 1 K, öğrencileri sorular sormaya ve bu tür özel soruları sorarken altında bulunan mantığı düşünmeye yönlendiren bir yaklaşımdır. 5 N 1 K, bir olay veya bir yer hakkında coğrafi sorular sorma yollarından biridir. Bu durumda öğrenciler, o coğrafi olay ya da yerle ilgili ne bilmeleri gerektiği ve neden bu bilgiyi elde etmeleri gerektiği konusunu düşünmek zorundadırlar. 5 N 1 K'nın temel özelliklerinden ve diğer



yöntemlere karşı üstünlüklerinden biri de bilginin diğer öğrenme durumları için transfer edilebilmesi işini kolaylaştırmasıdır. Bu nedenle coğrafya derslerinde de bu teknik detaylı ve yapılandırılmış yanıtların ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.

Bu teknik aynı zamanda problem çözmede kullanılan etkin yollardan biridir. Hatta bu tekniğin coğrafya eğitiminde ihmal edilmiş olması, bu dersin problem çözmeye dayalı soruşturmacı kimliğini gölgelemiştir. Bunun sonucunda geçmişte coğrafya dersi ülke adı, kent, ırmak ve dağ adı ezberleten bir ders ( Doğanay, 2002: 162) olarak algılanmıştır. Buna karşılık coğrafya öğretim programında da bu tekniğin yeni yaklaşıma oldukça uygun olduğuna şu şekilde vurgu yapılmaktadır: “öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir” (MEB, 2005: 9). Denilebilir ki öğretmenlerin bu rolü benimseyebilmesi; öğrencilerini doldurulmayı bekleyen boş kasetler gibi görmekten ziyade, en az öğretmenler kadar belki de onlardan daha fazla yaşamlarının her dakikasını anlamlandırmaya çalışan duygusal, canlı ve aktif bireyler olarak görmeleriyle mümkün olabilir.

Sonuç olarak 5 N 1 K sadece soru sormak ya da soru-cevap tekniği değildir. Soruları öğrencilerin kendileri oluşturduğu gibi yanıtlarını da kendilerinin düşündüğü ve bulduğu, böylece ulaştıkları bilgileri yapılandırıp anlamlandırarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir süreci ifade eder. Bu şekilde öğrenciler, ulaştıkları her bilginin kendi gereksinimlerini ya da oluşturdukları soruların cevabını karşılamayabileceğini öğrenirler. Bilgileri akıllıca mantık süzgecinden geçirerek değerlendirmeleri gerekecektir. Ders kitaplarındaki standart etkinliklerin çoğunluğu ise genelde birkaç sayfaya yayılmış bilgilerden ne fazla ne de azını istemektedir. Bilgi kaynağındaki bu sınırlama ise öğrencilerde pasif bir şekilde onaylama ve çoğu zaman kendilerine verilen kaynak bilgiye bağımlı olma kültürünün devamına yol açabilmektedir. 5 N 1 K ile yapılacak etkinliklerde öğrencilerin işbirliğine yönlendirilmesi ve işbirlikli grup çalışmasına yatkın hale getirilmesine ihtiyaç vardır.

Çünkü işbirlikli öğrenme, kararlaştırılmış roller için öğrencileri grup etkileşimi konusunda cesaretlendiren ve sorumluluklarını

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

paylaştıran bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenmenin dört temel prensibi şudur: 1. Pozitif Dayanışma, 2. Bireysel Sorumluluk, 3. Eşit Katılım, 4. Eşzamanlı Etkileşim (Kagan, 1992: 47; Christine ve diğ., 1997; Macpherson, 2008; Lara ve Repáraz, 2009: 1). Pozitif dayanışma, bir grup üyesinin diğerine yardım etmesi ve grup üyelerinin birbirleriyle yardımlaşması anlamına gelir. Bu şekilde grupta pozitif bir hava oluşur. Pozitif dayanışma, grup içinde yardımlaşma cesaretlendirme ve diğerine destek olmayı teşvik edicidir. Bireysel sorumluluk, her grup üyesinin grup etkinliklerine katılmak ve onları öğrenmek sorumluluğunu tarif eder. Her grup üyesi etkinliğe katılmak ve onu tamamlamak zorundadır. Bu, eşit katılımı da sağlar ve böylece grubun bazı üyeleri çok çalışırken diğerlerinin hiçbir şey yapmaması gibi bir durumu ortadan kaldırır. Eşit katılım, her grup üyesinin bir şekilde etkinliklere katılımını garanti eder. Böylece grup üyelerinde birbirlerine karşı karşılıklı bir anlayış hâkim olur ve çalışmalara daha istekli katılmalarına yardımcı olur. Son olarak eş zamanlı katılım, işbirlikli öğrenmenin can alıcı unsurlarından biridir. Bu unsur, etkinliklerin grup içinde ve gruplar arasında eşzamanlı olarak meydana gelmesini sağlamak üzere işbirlikli öğrenme ortamını düzenlemeyi tarif eder (Khim, 2004: 3; Jacobs, 2004; Lara, & Repáraz, 2009: 3).

İşbirlikli öğrenmede, grup üyeleri neyi bildikleri ve neyi anlamadıkları konusunda birbiriyle konuşup tartışarak öğrenmekte oldukları şeyi anlamlandırır (Kennett ve diğ. 1996: 177; Aktaran, Tshibalo, 2003: 2555). Her grup üyesinin başarısı diğer grup üyelerinin de başarılı olması için yeni bir şanstır (Tshibalo, 2003: 2556). Böyle bir grup çalışmasında verilecek senaryolar aracılığı ile öğrencilerin, çeşitli problemlerle karşılaşarak pozitif dayanışma içine girerek (Sezer ve Tokcan, 2003: 229) çözüme yönelik çoklu yollar üretmeleri ve sürekli öğrenme isteğinde olmaları sağlanmaktadır (Kumaş ve Saka, 2009;). Ayrıca gerek günümüz endüstrisi ve bilim dünyasında ve gerekse ekonomik alanda bireylerden beklenen şey özel ve üstün yeteneklere sahip olmaları değil, grupla çalışabilme becerisi, işbirliği yapabilme, farklı bakış açılarını bir araya getirip yorumlayabilme gibi etkileşimli ortamlarda etkin bireyler arzu edilmektedir. Eğitim kurumları bu tür becerileri genellikle kendi yükümlülüklerinde görmemekte ve eğiticiler bunları okul dışı yaşamın gereklilikleri olarak düşünmektedirler. Araştırmalar insanların % 90-95 kadarının işyerinde

“diğerleriyle işbirliği içinde” çalışmadığı için, sadece % 5-10 kadarının “iş yapamadığı” için işlerini kaybettiğini göstermektedir (Macpherson, 2008: 5). İşbirlikli öğrenme, bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesine ve daha iyi bir iş ortamında daha yüksek performans ile çalışmalarına yardımcı olan becerilerini de geliştirmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfta öğrenci başarısındaki yükselmeye bu yöntemin aktif öğrenme sağlaması, öğrencileri motive etmesi gibi güçlü yanlarının etkili olduğu düşünülmektedir (Avşar; Alkış, 2007: 202). Ancak başarılı bir işbirlikçi uygulamadan önce öğrencileri işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamak konusunda haberdar etmek, bu yöntemin neden kullanılacağını ve öğrenciler için ne anlam geldiğini, onların katılımını sağlamak, hazırlıklarını kolaylaştırmak için açıklamak gerekmektedir (Ledlow, 1999: 2).

Bir tarafta öğrenci merkezli eğitimin yararlarına ilişkin bu tür araştırmalar gün geçtikçe çoğalırken diğer tarafta coğrafya öğretmenlerini de kapsayan uygulayıcı durumdaki öğretmenler genellikle klasik, kolay ve masrafsız yöntemlerle ders işlemeyi sürdürmektedirler (Güngördü, 2002: 89). Çünkü aldıkları öğretmen merkezli düşünceyi ve belki de yıllardır derslerini işledikleri yöntemleri kolayca terk edememektedirler. Yapılandırmacı yaklaşım için yapılan araştırmalar da genellikle nicel boyutta olduğu için, uygulayıcıların problemlerine tam anlamıyla gerçekçi bir çözüm olamamaktadırlar. Benzer araştırmalarda uygulama aşamasında kullanıldığı belirtilen “çalışma kâğıtları”, “çeşitli materyaller”, “örnek işlem basamakları”, “öğrenci etkinlikleri”, “çalışma rehberi”, “hazırlanan problem çözme yaprakları” gibi ifadelerin içeriği ve bunların öğrenci tarafından hangi sırayla ve ne kadar süre ile kullanıldığı bilinmediğinden, sınıf içinde uygulama yapacak öğretmenlerin bu tür araştırmaları kullanarak kendilerini ve ders işleme yaklaşımlarını geliştirmeleri oldukça zordur (Örnğ. Bozdoğan ve diğ., 2006; Avşar; Alkış, 2007: 200; Sezer & Tokcan, 2003: 236; Saygılı ve Kocabaş, 2009; Gök ve Sılay, 2009: 826). Öyle ki bu tür çalışmalarda çalışmaya hazırlık, testlerin hazırlanması, verilerin toplanması ve ölçülmesi gibi basamaklar en ince detayına kadar anlatılırken, uygulama sürecine ilişkin bu kadar ayrıntı bulmak neredeyse imkânsızdır. Bu durum, uygulayıcı olan öğretmenlerin bu tür çalışmaları inceleyip okumaları ve sınıf ortamında

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

yararlanmalarını da güçleştirmektedir. Böylece daha çok akademik kaygılarla yapılan bu tür araştırmalar, öğretmenlerin ihtiyacı olan “uygulama süreci” nin de öğretmenin de oldukça uzağında kalmaktadır.

Öğretmenlerin yeni yaklaşıma göre ders işlemek istemeleri durumunda, sınıfa girmeden önce bir dersi nasıl yapılındıracağı, nelere dikkat etmeleri gerektiği, bir kazanıma ilişkin etkinlik düzenlerken neleri göz önüne almaları gerektiği gibi noktaları maalesef nicel boyuttaki araştırmalardan elde etmeleri kolay değildir. Bu nedenle öğrenci merkezli coğrafya eğitimi üniversitelerden okullara daha etkili bir şekilde transfer edebilmek için uygulayıcı olan coğrafya öğretmenleri ile araştırmacılar arasında bir köprü kurulmalıdır. Birinci olarak, coğrafya öğretmenlerinin okullarda öğrenci merkezli coğrafya eğitimi hakkında ne düşündükleri, nasıl planladıkları ve uyguladıkları konusunda detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır. Keşfedici ve açıklayıcı çalışmalar, genellikle nitel araştırmalara dayanırlar ve nitel araştırmalar nicel olan araştırmalara göre sınıf içi süreci daha ayrıntılı ele alırlar (Bortz ve Doring, 2006: 296-298, Aktaran: Wieser, 2008: 302). Dersin yapılandırılma sürecine ilişkin detaylı çalışma ve araştırmalar, öğrenci merkezli eğitim gibi belli özel yaklaşımlar hakkında öğretmenlerin algılarını öğrenmeye yardımcı olur. Sonuç olarak Türkiye’de öğrenci merkezli yaklaşımın uygulamaya sokulmasından itibaren yapılan çalışmalara bakıldığında görülen eksikliklerden biri şöyle tespit edilebilir: Coğrafya öğretmenleri açısından direk sonuca gidecek çıktılar elde etmek, sınıf içinde öğrenci merkezli ve beceri temelli coğrafya eğitimi konusunda ilerleme sağlamak için araştırmacılar ile coğrafya öğretmenleri arasında bir işbirliği gereksinimi kendini her geçen gün daha çok hissettirmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, 9. sınıf coğrafya dersinde “A.9.14. İç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıkla” kazanımı bağlamında “depremler” konusuna yönelik etkinlik tasarlamak ve tasarlanan bu etkinliğin adım adım 2 ders saati içinde reel olarak uygulanma sürecini göstermektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki kesin problem oluşturulmuştur:

1. Lise coğrafya derslerinde öğrenci merkezli anlayışa göre bir coğrafya dersinin tasarım ve uygulama süreci nasıl yapılandırılabilir? Örnek olarak Lise 9. sınıf programındaki Doğal Sistemler öğrenme

alanında yer alan “A.9.14. İç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıkla” kazanımı bağlamında bir coğrafya dersine ait tasarım ve uygulama aşamaları nasıl olabilir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni : Aksiyon Araştırması

Araştırmada, aksiyon (eylem) araştırması deseni kullanılmıştır. Ülkemizde yapılan alan eğitimi araştırmalarında kullanılan yöntemler arasında aksiyon araştırmaları henüz az yer tutmaktadır. Yapılan literatür çalışmasında coğrafya eğitimi çalışmalarında da aynı durumun söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerle, gerek aksiyon araştırmasını tanıtmak ve gerekse yapılan çalışmanın aşamalarıyla araştırma yönteminin daha iyi açıklanabilmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle, önce aşağıda aksiyon araştırmasına yönelik bilgi verilmesi gerekli görülmüştür. Bu yöntem diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak okul ve hatta sınıf içi sorunlara odaklanmakta ve bir öğretmenin sınıfındaki öğretimin kalitesini arttırmayı hedefleyen araştırmacı öğretmeni ön plana çıkarmaktadır. (Ekiz, 2003; Kindon ve Elwood, 2009: 22). Aksiyon araştırmaları diğer temel araştırmalar gibi bilimsel problem-çözme yöntemini kullanır. Temel araştırmalardan ayrılan yönü ise onların uygulamaya yönelik olmasıdır (Saban, 2000). Çünkü aksiyon araştırmaları daha çok “öğretmen araştırması” (ing. action research) olarak bilinmektedir. Ülkemizde “araştırmacı öğretmen” kavramı yeni olmamasına rağmen, davranışçı yaklaşımın bir sonucu olarak araştırmacı öğretmen profili giderek zayıflamıştır. O nedenle aksiyon araştırmaları, akademisyenlerin yaptığı nicel araştırmaların çok gerisinde kalmıştır. Bu yöntemin coğrafya eğitimindeki yerine ilişkin ABD’nde yapılan araştırmalara göre, coğrafya eğitimcileri özellikle öğretmenlerle olan işbirlikli aksiyon araştırmalarını coğrafya eğitimini destekleyen bir strateji olarak görmezlikten gelmemektedirler. Dolayısıyla çok daha kısa zamanda ortaöğretim coğrafya eğitiminde alınacak mesafe daha da uzamaktadır (Bednarz, 2002: 109). Wieser (2008: 298), öğrenci merkezli öğrenmeyi üniversitelerin fildişi kulelerinden okullardaki günlük yaşama transfer edememeyi bu durumun sebebi olarak göstermekte ve bu konudaki en büyük rolü aksiyon araştırmalarının oynayabileceğini belirtmektedir.

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

Nitekim günümüzde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte “araştırmacı öğretmen” profili yeniden önem kazanmıştır. Buna paralel olarak aksiyon araştırmalarının gereği de gün geçtikçe daha çok hissedilmektedir. Çünkü artık öğretmen, dersini nasıl planlayacağını, öğrenci merkezli etkinlikleri nasıl geliştireceğini, materyalleri geliştirip görsel olarak kazanımlara uygun halde nasıl organize edeceğini tasarlamak ve bunları sınıf ortamında denemek zorundadır. Bu süreç ise iyi bir “araştırmacı öğretmen” olmayı gerekli kılmaktadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar içinde aksiyon araştırmaları çok az yer tutmasına rağmen günümüzde bu araştırma türünün adına sık sık rastlanmaktadır. Bu yönüyle aksiyon araştırması, ülkemizdeki yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının öğretmenler tarafından okullarda yerleştirilip yaygınlaştırılmasında en başta gelen araştırma yöntemlerinden biri olarak görülebilir.

Örneğin Köklü (1993: 363), aksiyon araştırmalarının kullanılmasının uygun olduğu durumlardan birinin de var olan sisteme yeni bir yaklaşımın getirilmesi olduğunu belirttikten sonra aksiyon araştırmasının bazı farklı yönlerine şöyle vurgu yapmaktadır:

- Aksiyon araştırması, normalde yenilik ve değişikliklere açık olmayan sisteme yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını getirme aracıdır;
- Geleneksel- araştırmanın başarısızlığına açık reçeteler vererek çare bulma ve akademik araştırmacı ile öğretmen arasındaki normalde iyi olmayan ilişkileri düzeltmek için bir araçtır.

Bunun dışında Köklü’ye göre (1993: 363), bu yaklaşımın kullanılabilmesi için alanlar şu şekilde sıralanabilir: 1) Öğretim metotları (Geleneksel metot yerine bilimsel metodu getirmek; 2) öğrenme stratejileri (tek konu stili yerine öğrenmede entegre yaklaşımı benimsemek; 3) değerlendirme yöntemleri (değerlendirme metotlarını düzeltmek;4) tutum ve değerler (işe karşı daha olumlu tutumların oluşmasını teşvik etmek veya insanların değer sistemlerini hayatın bazı görüşlerine göre değiştirmek, 5)öğretmenlerin kişisel hizmet-içi gelişmesi (Öğretme becerilerini düzeltmek, yeni öğrenme metotları geliştirmek, analiz güçlerini artırmak.

Genelde sınıfta ders veren öğretmenlerin araştırma yapmak şöyle dursun, yapılmış olan çalışmalarını bile okumak için çok meşgul

olduklarından bahsedilmektedir. Birçok öğretmen için araştırmaya katılmak ya da ona rehberlik etmek, karışık adımları içermekte ve oldukça vakit almaktadır. Yapılan araştırmalar sınıflardaki günlük etkinliklerle ve öğrenme-öğretme süreciyle doğrudan ilgili olmadığı için sınıflarında sadece ders işlemeye gömülmüş öğretmenler tarafından yararsız bulunabilirler (Ferrance, 2000; McBee, 2004; O'Connor ve diğ., 2007 ). Bu nedenlerle, bu boşluğu dolduracak ve öğretmenleri de araştırmaya teşvik edecek olan “aksiyon araştırması”nın öğretmenlere iyi anlatılması gerekmektedir. Hatta akademisyenlerin bu konuda onlara yol gösterici çalışma ve araştırmaları yapmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü yapılacak her aksiyon araştırması öğretmenlerin derslerine yenilik getirme konusunda, diğer araştırmalara nazaran çok daha büyük pozitif katkı sağlayacak potansiyel araştırma türüdür.

Eylem araştırmaları gerek kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaları gerekse öğretmenin aktif katılımı ile öğretmenleri yetkili ve kuvvetli kılar (Uzuner, 2005). Aksiyon araştırması, “araştırma” kelimesini duyduğumuzda aklımıza gelen klasik anlamı tam karşılamaz. Neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışan bir problem çözme yöntemi de değildir; tersine bir şeyin nasıl daha iyi geliştirilebileceğine ilişkin bir araştırmadır. Aksiyon araştırması, doğru yanıtları bulmak için bir konu hakkındaki bütün geçerli bilgileri bulmak da değildir. Aksiyon araştırması, insanların becerilerini, tekniklerini ve stratejilerini geliştirmek üzere çalışmalarını gerektirir. Çünkü bu tür bir araştırma, kesin olan bazı şeyleri neden yaptığımızı değil, yaptığımız şeyleri nasıl daha iyi yapabiliriz şeklindeki bir bakış açısını esas almaktadır. Sınıfta ise öğrencilerimize etkili bir eğitim vermek için ders işleyişimizi ve stratejilerimizi nasıl geliştirebileceğimizle doğrudan ilgilenen bir araştırma yöntemidir. Ferrance, aksiyon araştırmalarını 1. Bireysel öğretmen araştırması, 2. İşbirlikli aksiyon araştırması, 3. Okul kapsamlı aksiyon araştırması ve 4. Bölge tabanlı aksiyon araştırması olarak dört gruba ayırmıştır (Ferrance, 2000:6 ). Bu araştırmada da kullanılan “bireysel öğretmen araştırması”, genellikle sınıf içindeki tek bir soruna odaklanır. Öğretmen, sınıf yönetimine ilişkin sorunlara çözüm arayabileceği gibi, öğrencilerin öğrenme şekilleri, öğrenme strateji ve yöntemleri ile kullanılan materyaller üzerine de odaklanabilir (Ferrance, 2000: 15; Savin-Baden ve Wimpenny, 2007: 335).

Eğitim-öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar uzun yıllar sadece akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiş, bu araştırmalarda

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler araştırma nesnelere olarak görülmüşlerdir. Bu bakış açısında akademisyenler öğretmenleri kendi bulgularının edilgen alıcıları olarak görmektedir. Ancak kuramın uygulama ile uyuşmadığı çoğu durum söz konusudur. Akademisyenlerin ürettiği kuramlar uygulayıcılar, yani öğretmenler tarafından ya kullanılan dil, yöntem vb. göstergeler açısından anlaşılammakta ya da sözü edilen kuramların gerçek ortama uymaması nedeniyle öğretmenler tarafından uygulanmamaktadır. Oysa eylem araştırmasının, ya da öğretmen araştırmasının temelinde yatan en önemli varsayım, öğretmenlerin doğrudan uygulayıcı olduklarına, bu nedenle kendi uygulamaları hakkında en iyi kendilerinin bilgi sahibi olabileceklerine ve karşılaşılan sorunlara en iyi çözüm yollarını yine kendilerinin önerebileceğine dayanmaktadır. Bu bakış açısı öğretmenleri araştırılan bir nesne durumundan, araştıran ve çözüm üreten bir özne duruma getirmektedir. Bu durumda eylem araştırması kuram ile uygulama arasındaki boşluğu dolduran önemli bir araç olarak görülebilir (Johnson, 2002: 18). Aksiyon araştırmaları coğrafi bilimsel yöntem olan yatkınlığı nedeniyle de gerek ortaöğretim coğrafya eğitiminde gerekse yükseköğretim coğrafya eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilir bir araştırma yöntemidir (Pain, 2009: 83). Hatta bu alanlardan eşsiz denebilecek ve teknolojiyle bütünleşmiş CBS eğitimlerinde aksiyon araştırması oldukça etkin olarak kullanılabilir. Elwood'a göre, CBS eğitiminde aksiyon araştırmalarından yararlanmak, öğrencilerin CBS teknolojileri ve uzamsal dijital verilerin etkisi ile sosyal politik yapıları kolayca anlamalarının yanında CBS'nin temel bileşenlerini öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve geliştirmektedir (Elwood, 2009: 51).

Öğretmen araştırmalarının zamanla alanda tanınması, akademik araştırmalar ile öğretmen araştırmaları arasında bir denge kurulmasına, akademisyenler ile öğretmenler arasındaki iletişim engelini ortadan kalkmasına ve her iki grubun eğitimle ilgili aynı dili konuşmalarına yarar sağlayabilecektir (Atkin, 1989; Aktaran: Kuzu, 2009: 429). Finlandiya yükseköğretim sisteminde son dönemlerde gerçekleştirilen geniş kapsamlı reformla birlikte öğretmen eğitiminin akademik durumu değerlendirilirken, araştırma tabanlı öğretmen eğitimi yaklaşımı kabul edilmiştir ve bu yaklaşım ülkedeki aksiyon araştırması eğitimcileri tarafından büyük destek görmüştür. (Jakku-Sihvonen and Niemi 2007; Aktaran: Tryggvason, 2009: 370). Aksiyon araştırması, öğretmen eğitiminde iki nedenden dolayı paha biçilemez değerdedir: 1. Öğretmenin



kendi eğitiminde aktif olması ve bu amaçla araştırmada başrolü alması, 2. Günlük eğitim uygulamaları ile genel eğitim teorileri ve araştırma ile öğretme arasında bir köprü olması ihtiyacındandır (Magos, 2007: 1103).

Bu durum tıpkı eğitim fakültelerindeki teorik derslerin ağırlığı ile okul uygulamaları arasındaki teori-pratik dengesine benzemektedir. Günümüzde nasıl ki her ikisinin de dengeli gitmesi gerektiği fikri hâkim ise, özellikle eğitim fakültelerinde gerek öğretmen adaylarının ve gerekse hizmetteki öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini kolaylaştırmak için aksiyon araştırmaları ile kuramsal teorik araştırmaların da dengeli bir şekilde yürütülmesine olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Aksiyon araştırması hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında, ülkemizde gerçekleştirilen en son müfredat yenileme hareketinde aksiyon araştırmalarına neden vurgu yapılmadığı ve ön plana çıkarılmadığı sorgulanabilir. Yeni öğretim programlarındaki anlayış, “araştırmacı öğretmen” profilini öngördüğüne göre, “aksiyon araştırmaları” da yeni programların ön plana çıkarması gereken en önemli unsurlardan biri olmalıydı. Ancak yine de bugün ülkemizde bulunan yeni program anlayışı ve ortam nedeniyle, eğitim araştırmalarının yönünün, özellikle uygulamalı araştırmalarda hızla aksiyon araştırmalarına doğru kayması gerektiğini belirtmek gerekir.

Aksiyon araştırması temel olarak araştırmacının gözlemlerine ve davranışsal verilerine dayanır. Bu araştırma metodolojisiyle ulaşılan sonuçlar genellenmez, fakat araştırmanın yürütüldüğü ortama benzeyen durumlara genellenebilir (Çepni, 2001; Aktaran: Tekin, 2008: 570). Aksiyon araştırması, yansıtıcı uygulamanın da yer aldığı dört temel basamak içerir (Ferrance, 2000: 9; Glanz, 1999; Aktaran: Malgaş; Köklü, 2001:39; Mills, 2003; Fazio ve Melville, 2008: 197):

1. Bir problemi kesin olarak belirtmek, yol gösterici sorular geliştirmek ve bir plan yapmak,
2. Ne olduğunu açıklamak için verileri toplamak ve analiz etmek,
2. Literatürü açıklamak,
3. Eylemi başlatmak.

Uluslar arası Coğrafya birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu da 1992’de yayınladığı coğrafya eğitimi raporunda, coğrafya eğitiminin geleceği açısından aksiyon araştırması yöntemine vurgu yapmakta ve bu yöntemin bütün coğrafya öğretmenlerine coğrafya öğretim programlarının,

süreçlerinin ve kaynaklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda katkı sağlayacağı belirtilmiştir (IGU-CGE, 1992: 1.16).

## **2. 2. Uygulama Süreci**

Problem tespitinden sonra ikinci aşamada uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlemler aşağıdaki gibidir.

- Araştırma amacına uygun veriler toplanmış ve literatürden toplanan bilgiler analiz edilmiştir. Buna göre tespit edilen kazanıma uygun öğrenci merkezli yaklaşımlardan işbirlikli öğrenme gruplarında 5 N 1 K tekniği kullanılarak coğrafi becerilerden coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesine karar verilmiştir.
- 1 hafta önceden öğrencilere işbirlikli öğrenme ve 5 N 1 K tekniği ile nasıl uygulanacağı ve hangi becerileri geliştirdiği konusunda bilgi verilmiştir.
- Uygulamaya yönelik bir ders tasarımı yapılabilmesi için ilk olarak 1 hafta önceden örnek uygulama şeklinde “volkanlar” konusu işlenmiştir.
- Bu uygulamada tespit edilen zamanın yetmemesi, öğrencilerin bu tür uygulamalara alışık olmaması, seçilen yöntemlerin tam olarak uygulama aşamalarının öğrenciler tarafından tecrübe edilmemesinden kaynaklanan eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.
- Örnek uygulama boyunca öğrencilere ilişkin gözlem formları doldurulmuş ve bir sonraki uygulamada değerlendirilmek üzere öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri yazılı olarak alınmıştır.
- Kullanılmak üzere belirlenen öğrenci merkezli yöntemlere ve kazanıma uygun ders materyalinin içeriği belirlenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.
- Uygulama sürecinin ikinci aşamasında; “depremler” konusu bir sonraki hafta araştırmacı tarafından bir önceki uygulamanın değerlendirme sonuçları göz önüne alınarak tasarlanmış ve uygulanmıştır.
- Çeşitli değerlendirme formları ile süreç boyunca yapılan gözlem ve etkinliklerin yardımıyla uygulama sonucunun başarılı olup olmadığı değerlendirilmiştir.

### 2. 3. Çalışma Grubu

Bu çalışma, nicel bir araştırma olmadığından dolayı evren ve örneklem alma yoluna gidilmemiş, onun yerine “Çalışma Grubu” kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kütahya Nafi Güral Fen Lisesi dokuzuncu sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma 9. sınıf öğrencilerinin bir şubesinde toplam 24 öğrenciyle yürütülmüştür.

### 2. 4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Uygulama sürecinin değerlendirilmesi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunlar araştırmacının gözlem notları, öğrenci görüşleri, Grup Değerlendirme Formu-1 ve 2, Grup Öz Değerlendirme Formu ve 15 soruluk çoktan seçmeli başarı testinden oluşmaktadır. 15 soruluk başarı testindeki soruların dağılımı şu şekildedir: Bilgi basamağı: 2 soru, Kavrama basamağı: 2 soru, Uygulama basamağı: 2 soru, Analiz basamağı: 3 soru, Sentez Basamağı: 3 soru, Değerlendirme basamağında ise toplam 3 sorudur.

Dersin tasarımı ve uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, elde edilen değerlendirme ve gözlem formları, ders tasarımında uygulanan öğrenci merkezli etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan grup değerlendirme formu-1 toplam 14 önermeden ve 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman şeklindeki 5 kategoriden oluşmaktadır. Grup değerlendirme formu-2 ise toplam 12 önerme ve 5: Çok iyi, 4: iyi, 3: Orta, 2: Geçer ve 1: Zayıf şeklindeki 5 puanlama anahtarından oluşmuştur. Her önerme için öğrencilerin kategorize edilmiş davranışları kazanabilme düzeyleri araştırmacı tarafından gözlem formuna düzenli olarak işaretlenmiştir.

## 3. BULGULAR VE YORUM

### 3. 1. İçerik Oluşturma

Bu örnek ders uygulaması 9. sınıf öğrencilerinin dünya üzerindeki tektonik süreçlere ilişkin (A.9.12. Dünyanın tektonik oluşumundaki değişim ve sürekliliğe kanıtlar gösterir) kazanımının işlenmesinden sonra “A.9.14. İç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıkla” kazanımı kapsamında (kazanımın tamamı için değil) iç

kuvvetlerden biri olan “depremler” konusu için yapılandırılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bu derse başlamadan önce depremlerin nerelerde ve niçin meydana geldiğine ilişkin ön bilgilerinin var olduğu kabul edilmiştir. Bir sonraki adım, bir depremin oluşu, etkisi ve meydana gelen olayları araştırmaktır. Bunun için yakın geçmişimizde vuku bulmuş, fakat ayrıntılı bilgilere ulaşılması için araştırılması gereken, araştırma yapıldığında ise birçok görsel ve yazılı materyale kolayca ulaşılabilecek olan 17 Ağustos Marmara Depremi seçilmiştir. Ayrıca dersin işlendiği yöreye yakın olması nedeniyle de bu depremin araştırılması tercih edilmiştir. 2008 yılı güz dönemindeki 9. sınıf öğrencilerinin ilköğretimde iken yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim almadıkları varsayılmış, bunun için de 5 N 1 K uygulaması için ilgili sınıfın yeni olduğu düşünülmüş ve içerik ona göre oluşturulmuştur.

### **3. 2. Ders Öncesi Hazırlık: Marmara Depremi 17 Ağustos 1999**

- Araştırmacı tarafından 5 N 1 K tekniğinin coğrafya dersi ve depremler konusunda uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin literatür taraması yapılmıştır.
- 5 N 1 K tekniğinin coğrafi sorgulama becerisini ne düzeyde karşılayabileceği konusunda çalışma yapılmış ve öğrencilere coğrafi sorgulama becerisini kazandırmak için bu yöntemin uygun olduğuna karar verilmiştir.
- İnternet araştırması ile 17 Ağustos 1999 depreminden hemen sonra çekilmiş bir film ve depremi haber yapan bir TV haber videosu temin edilmiştir.
- Bir hafta önceden öğrencilere, 17 Ağustos’tan 1-2 gün sonra çıkan gazetelerden deprem ile ilgili haber, köşe yazısı ve yorum gibi materyalleri toplamaları ve üzerlerine isimlerini yazarak sınıfa getirmeleri istenmiştir.
- Bu çalışmada öğrencileri değerlendirmek için Grup Değerlendirme Formu-1,2 ve Grup Öz Değerlendirme Formu’nun (MEB, 2005: 63, 64,65) seçilmesine karar verilmiştir.
- Depremin oluş şeklini bilimsel süreçleriyle gösteren büyük ölçekli bir harita temin edilmiştir.
- 9. Sınıf ders kitabında Marmara Depremi’ne ilişkin herhangi bir bilgi yer almadığı için öğrenciler okul kütüphanesindeki Bilim ve Teknik dergileri, çeşitli kaynaklar, internet araştırması, konuyla

ilgili CD ve DVD gibi elektronik kaynaklara başvurmuşlardır. Sınıf 6'şar kişilik 4 gruba ayrılarak çalışmaya hazırlanmıştır. Her gruba grup çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini göstermek üzere Coğrafya Öğretim Programı'nda yer alan (MEB, 2005: 63, 64) "Grup Değerlendirme Formu-1,2" dağıtılmıştır.

- 15 soruluk çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur.

### 3.3. Derse Başlama: Motivasyon

Yapılandırmacı yaklaşım gereği, öğrenci merkezli ders tasarımında önce günlük olay ve olgulardan başlayarak daha sonra genelleme ve tanımlamalara varmak esastır. Bu amaçla öğrencilere bu derste hangi yöntemlerin neden kullanılacağı açıklandıktan sonra aşağıdaki etkinlik organize edilmiştir.

1. Öğrencilerin deprem ile ilgili getirdikleri materyaller araştırmacı tarafından incelenmeden toplanmış ve masaya konulmuştur.
2. Sınıfa araştırmacı tarafından 17 Ağustos 1999 depreminden (gece saat 03.02) hemen sonra depremzedeler tarafından çekilmiş yaklaşık 9 dk'lık video görüntüsü getirildi. Film öğrencilere izlettirilmeden önce filmin nerede, nasıl çekildiğiyle ilgili bilgi verilmiştir.
3. Daha sonra sınıf 4 gruba bölünmüştür. Böyle bir çalışmada öğrencilerin ilköğretimden yeterli tecrübe ile gelmediği varsayılarak gruplarda herkes için bir görev dağılımı yapılmıştır. Böylece öğrenciler grupta belirgin olarak hangi işlevi göreceği konusunda bilgilendirilmiştir. Grup üyelerinin genelde her işi ortak yapabilecekleri belirtilmiş ancak yine de grup üyelerine aşağıdaki roller verilmiştir (Her öğrenci kendine uygun olduğunu düşündüğü rolü seçmiştir):
  - Gerekli materyalleri grup için öğretmenden ya da gerekli yerden gidip alan, gerektiğinde grup adına diğer gruplarla veya öğretmen ile iletişim kuran, soru soran "araştırmacı" bir grup üyesi,
  - Grup kararlarını, konuşmalarını ve etkinliklerini yazıya döken, sınıfa anlatan, konuşan ya da "raporlaştıran" bir grup üyesi,
  - Tüm grup üyelerinin bir soru ya da yanıtının nasıl elde edildiğini öğrenip öğrenmediğini, sonuca nasıl ulaşıldığını, bütün konuların çalışıldığını ve bütün sorulara yanıt verildiğini "kontrol eden" bir grup üyesi,

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

- Bütün grup üyelerini eşzamanlı katılımında bulunmaya ve onarlı cesaretlendiren bir “özendirici” grup üyesi,
- Her etkinliğin ya da bitirilmesi gereken işin öğretmen tarafından verilen süre içinde tamamlanmasını sağlayan bir “zamanlamacı” grup üyesi,
- Grubu sonuca odaklı çalışma ve çıktı elde etme konusunda konsantre eden, her grup üyesinin yardıma ihtiyacı olduğunda ona yardım edilmesini sağlayan, grup içi yardımlaşmayı garantileyen, kısaca işbirlikli çalışmayı “kolaylaştırıcı” bir grup üyesi (Tshibalo, 1998; Schulte, 1999).

Daha sonra sınıftaki her grubun filmi izlerken aşağıdaki konularla ilgili grup çalışması yaparak birer liste oluşturmaları istenmiştir.

4. 1.Grup: Depremzedelerin depremde hemen sonra sabaha kadar (ya da ilk 24 saat içinde) ihtiyaç duyabilecekleri şeylerin listesi,  
2. Grup: Depremzedelerin depremde sonraki ilk 4-5 gün içinde (ya da ilk hafta içinde) ihtiyaç duyabilecekleri şeylerin listesi,  
3. Grup: Depremzedelerin depremde sonraki ilk 2-3 ay içinde ihtiyaç duyabilecekleri şeylerin listesi,  
4. Grup: Depremde hemen sonra yaşanan olumsuzlukların en temel sebepleri.
5. Gruplar çalışmalarını tamamladığında 10 dk. boyunca her grubun listesini tahtaya yazması ve diğer gruplar tarafından denetlenmesi istenmiştir. Bu aşamada yapılan eleştirilerin çoğu genellikle ihtiyaç analizlerinin sürelerine olmuştur. Yani 24 saatlik bir ihtiyaç (temiz su ve ilaç vb.) 1 haftalık ihtiyaç listesinde, 3-5 ay gibi bir sürede giderilebilecek bir ihtiyaç ise (binaların hasar tespiti vb.) 1 haftalık ihtiyaç listesine yazılmıştır.
6. Yaşanan olumsuzluklar konusunda öğrenciler genelde deprem öncesinden ziyade deprem sonrası sürece vurgu yapmışlardır (Neden yardım gelmediği, itfaiye, ambulans, devlet yardımı vb.). Bu da aslında öğrencilerin sorunun süreci ve kaynağından çok sonucuna odaklandıklarına işarettir. Bu onların şimdiye kadar aldıkları eğitim formatının problem çözen bir düşünce yapısından uzak olduğuna işaret olarak kabul edilebilir (*Motivasyon aşamasında yapılan bu etkinlik coğrafi sorgulama becerisinin*

*“gözlem ve anlama” aşamasını gerçekleştirmek amacıyla kullanılmıştır).*

### **3. 4. Etkinlik Süreci ve Yönetimi**

- 1 . Öğrencilerden kendilerini, 17 Ağustos 1999’da meydana gelen depremi rapor etmek üzere görevlendirilmiş bir gazete muhabiri olarak hayal etmeleri istenmiştir. Bu nedenle görev bölgelerine gidinceye kadar araştırmalarını planlamaları gerekeceği belirtilmiştir. Bunu yapmak için onlara her sütunun başlığında “ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim” (5 N 1 K ) sorularını içeren 6 sütunlu bir tablo oluşturmaları istenmiştir.
- 2 . Hemen ardından öğrencilerden, gazete okuyucularının bu felaketi en iyi şekilde anlayabilmelerini sağlayabilmek amacıyla düşünebilecekleri kadar çok soru düşünmeleri söylenmiştir. Oluşturdukları soruları 5 N 1 K sütunlarındaki ilgili yerlere yazmaları gerektiği bunu yapmak için yolculuk sırasında sadece 15 dk zamanları olduğu hatırlatılmıştır. *(Bu aşamada gerekli soruları oluşturabilmeleri için deprem olayını kendi zihinlerinde bir tanımlamaya tabi tutup buna uygun soruları yazmada hareket noktası olarak kullanmaları gerekecektir. Yani coğrafi sorgulama becerisinin “açıklama ve tanımlama” sürecine giriş).*
- 3 . Zaman dolduktan sonra her gruptan oluşturdukları sorulardan 3’er tanesini tahtaya yazmaları istenmiş ve bu sorulara tüm sınıfın yorumlar yapması ve eleştirmesi sağlanmıştır. Bazı sorular 5 N 1 K yı içerecek şekilde yeniden düzeltilmiştir. Bazı soruların gazeteye yazılacak bilgileri içermemesinden ve diğer nedenlerden dolayı çıkarılması istenmiştir. *(Öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları sınıf etkileşiminin önemli bir parçası ve sınıfta bir araya toplanmış olmalarının anlamlandırılmasını sağlayan bir etkinliktir. Böyle bir ortam oluşturulduğunda öğretmen de dâhil olmak üzere herkes bir diğerinin fikirlerinden yararlanabilir. Bu etkinlik aynı zamanda öğrencilerin açıklama ve tanımlama süreçlerinin zorlandığı üst düzey zihinsel bir aşamadır).* Öğrenciler tarafından tahtaya yazılan sorulardan en çok tekrar edilenler şunlardır:

*Deprem ne zaman meydana geldi? Nasıl meydana geldi? Hasar durumu nedir? Kimler etkilendi? En çok*

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

*nereyi etkiledi? Ölü ve yaralı durumu nedir? Tekrar etme olasılığı nedir? Depremzedelere kim yardım edecek? Depremde meydana gelen hasarı kim ödeyecek? Yaralıların acil servislerdeki durumu nasıldır? Depremi yaşayan insanlar o anda kendilerini nasıl hissettiler? Deprem anında ne yaptılar? En fazla ihtiyaç duyulan gıda maddeleri nelerdir? İnsanlar kime ve nasıl yardım ulaştırabilirler? Bu kadar tehlikeli bölgede insanlar neden binalar yaptılar? Ayakta kalan birçok sağlam bina olmasına rağmen neden bu kadar çok bina yıkıldı? Binaların yıkılmasındaki sorumlular kimler?*

- 4 . Daha sonra her gruba kendi sorularını sınıf içi tartışmaları da dikkate alarak mantıksal olarak yeniden sıraya koymaları ve bu süreçte istediklerini çıkarıp yeni soruları ekleyebilecekleri belirtildi. Bu şekilde onların birer gazeteci olduğu ve hangi bilgilerin gazeteye rapor edilmek üzere toplanması gerekeceği konusunda zihinsel süreçlerini zorlamalarına çalışılmıştır (3. ve 4. aşama için toplam 10 dk.) . *(Bu aşamada depremle ilgili öğrencilere bilgi verilmemiştir. Ancak onların bu maddede yaptıkları şey aslında sorgulama becerisinin oldukça gerekli ve ileri bir düzeyidir. İkinci derse girişte motivasyonu canlı tutabilmek için ikinci dersin başında onların depremle ilgili sorularına yardımcı olacak bir materyal dağıtılacağı söylenmiştir.)*
- 5 . (İkinci 45 dk.) Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından deprem hakkında derlenmiş bilgilerden oluşan bir makale (Bilim ve Teknik ile diğer çeşitli kaynaklardan) gruplara dağıtılmıştır. Makalenin içeriği depremin oluş şekli, zamanı, sebepleri, sonuçları ve etkilerini içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca depremin oluş şeklini ve bilimsel süreçleri, faylanma ve kırılma hareketlerini açıklayan bir harita tahtaya asılmıştır. Gruplardaki öğrencilerden makaleyi ve haritayı kullanarak daha önce yazdıkları sorulara mümkün olduğu kadar çok yanıt bulmaları istenmiş ve bunun için 10 dakika süre verilmiştir *(Etkinliğin bu bölümü, öğrencilerin ellerindeki bilgileri 5 N 1 K tekniğine göre analiz edip ayırdıktan sonra kendi bilgileri ve bakış açılarına göre yorumlayıp sorulara cevap yazmalarını gerektirir. Bu ise öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisinin*



*“analiz ve yorumlama” aşamasının geliştirilmesi için oldukça elverişli bir safhadır).*

- 6 . Yaklaşık 10 dakika sonra öğrencilere, makaleyi okumalarına rağmen cevabını bulamadıkları soru olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerden gelen bir kaç soruya karşılık, onlara doğru yanıtlar verilmemiş ve bunları ev ödevi olarak internet, kütüphane, çeşitli kurumlar, CD ve DVD’ler, belgeseller, gazeteler veya TV programlarını araştırarak bulmaları söylenmiştir. Ancak öğrenciler, araştırmacı tarafından daha önce sınıfa getirilen TV haber videosundan yararlanmaları konusunda yönlendirilmişlerdir (5 dk.).
- 7 . Daha sonra öğrencilere kamuoyunun “nasıl” ve “ niçin” felaket olduğu gibi soruları aydınlatmaya ihtiyacı olduğu hatırlatıldı. Onlara birer gazeteci oldukları, dolayısıyla yazdıkları haber eğer çok genel ve belirsiz şeyler içeriyorsa gazete editörünün, yayınlamaya değer görmeyebileceği konusunda uyarıldılar. Bunun ardından yazdıkları tüm yanıtları gazeteye göndermek üzere raporlaştırmaları istendi (15 dk.). *(Bu aşamada öğrencilerden sorulara verdikleri yanıtları sentezleyip değerlendirdikten sonra, kendi bakış açılarına göre tahmin ve değerlendirmelerini yazmaları istenmiştir. Meydana gelen felaketle ilgili ne olabilir? Gelecekte ne olacak? Etkileri nelerdir? gibi soruların yanıtlarına odaklanmaları önerilmiştir. Öğrencileri bu şekilde düşünmeye kanalize etmek sonuçta onları coğrafi sorgulama becerisinin son aşaması olan “tahmin ve değerlendirme” yaptıktan sonra “karar verme” ye yöneltecek niteliktedir ).*
- 8 . Bazı öğrenci grupları haber metinlerini raporlaştırırken hangi üslupla yazacakları konusunda ikileme düşüklerinde, daha resmi mi yoksa toplumun anlayabileceği sade bir dille mi yazılması gerektiği konusunda kendi aralarında tartışmışlardır. Ayrıca raporun ne kadar ayrıntılı olması gerektiği konusunda bir ayarlama yapmakta oldukça zorlanmışlardır. Bu durumun nedenlerinden biri onların kendilerini tam olarak bir gazete muhabiri gibi göremeyişleri olabilir. Bu konuda, öğrencilerin rol yapma yöntemine geçmişte yeterince aşına olmamalarının etkisinin görüldüğü belirtilebilir (Mevcut öğrenciler ilköğretimde öğrenci merkezli yaklaşıma göre eğitim almamış öğrencilerdir).
- 9 . Öğrenciler raporları yazarken araştırmacı gruplar arasında dolaşarak öğrencileri gözlemiş ve ihtiyacı olan gruplara ayrıca

yardımcı olmuştur.

10. Bazı gruplar daha çabuk yazarken daha yavaş olan çoğu gruba ihtiyaç duydukları oranda yardımcı olunmuştur.
11. Öğrencilerin yazmakta olduğu raporlar zaman zaman araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve yeterli derecede ayrıntılı olup olmadığına bakılmıştır.
12. Ayrıca ders işlenen öğrenci grubu, genellikle gazetelerin arka sayfalarındaki spor haberlerine daha çok ilgi duyan bir yaş grubunu oluşturduğu için bu tür haberlere daha meraklı olduklarından deprem haberini raporlaştırmakta zorlandıkları söylenebilir.

### **3.5. Sonuç ve Değerlendirme**

- Dersin sonunda öğrencilere 5 N 1 K tekniğini coğrafyanın daha başka hangi konuları için kullanabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri bir çok örnek arasında dikkati çeken başlıcaları şunlardır: Orman yangınları; maden ocağı göçmesi; günlük hayattaki çeşitli sorunlar (trafik kazası, hava kirliliği, şehir içi yoğun trafik, sel ya da taşkınlar; heyelanlar vb.. ). Ayrıca öğrencilerin bu tekniğin tarih dersi de başta olmak üzere birçok derste kullanılabilirliğine örnekler vermeleri ilginç bulunmuştur. Böylece öğrenciler bu yöntemi sadece coğrafya dersindeki diğer konulara transfer etmekle kalmamış tarihi olayların, günlük siyasi olayların da bu yöntemle incelenebileceğine örnekler vererek bu yöntemi yeni konulara transfer edebileceklerini göstermişlerdir.
- 15 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi uygulanmıştır (10 dk.) . Değerlendirme sonucunda 24 öğrenciden 19 öğrencinin testin tamamını doğru yanıtladığı, 3 öğrencinin 3 soruyu, 1 öğrencinin de 2 soruyu, 1 öğrencinin ise 1 soruyu yanlış yanıtladığı ve yanlış yanıtlanan tüm soruların “sentez” ve “değerlendirme” basamağındaki sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir.
- Coğrafya Programı’nda önerilen Grup Değerlendirme Formu-1,2 kullanılarak grupların performansı değerlendirilmiştir (ders boyunca).
- 5 N 1 K tekniğinin 9. sınıf öğrencileri için oldukça yararlı olduğu görülmüştür. Çünkü her şeyden önce öğrenciler kaliteli coğrafi soruların neler olabileceği konusunda zihinsel bir düşünme süreci

geçirmiştir. Ayrıca, onların yazmış oldukları raporlar; depremler konusunun içeriğini ve diğer bağlantılarını nedensellik bağlamında ne düzeyde kavradıklarını ortaya koymaktadır.

- Düşük seviyedeki yanıtlar sadece olayın hikâye kısmına yoğunlaşmışken, daha üst düzey cevaplarda, olayın neden ve sonuçlarıyla birlikte süreci açıklayan ve hatta insanların depreme karşı verdiği mücadeleyi sorgulayan metinlere yer verilmiştir.
- Öğrencilere Öz Değerlendirme Formu (MEB, 2005: 65) dağıtılarak kendi kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.
- Öz değerlendirmenin başka bir boyutu olarak öğrencilere, dersin başında getirdikleri gazete haber ve yorumları geri dağıtılmış ve kendi yazdıkları raporlar ile gazetelerde yazılanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bularak, kendi raporlarını değerlendirmeleri istenmiştir. *(Bu yapılırken üzerinde öğrenci isimleri yazan haber ve gazete yorumları karıştırıldıktan sonra öğrencilere dağıtılmış, dolayısıyla öğrenciler bir başka öğrencinin sınıfa getirdiği haber veya materyali de değerlendirme imkânı bulmuşlardır).*

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Tasarlanan örnek ders uygulamasının sonunda araştırmacı tarafından gözlemlenen öğrencilerin sınıf içi performansları ve derse katılımları çalışmanın amacına ulaştığını, dersin öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı bir şekilde işlendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma ile öğrencilerin zihinleri ders boyunca “meşgul” edilmeye çalışılmış ve bu meşgulliyet ile öğrenciler, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşıma nasıl uyum sağlayabileceklerini gösterme imkânı bulmuşlardır. Gerçekte öğrencilerin böyle bir ders işleme yaklaşımının kendilerini yorduğunu ancak bundan zevk aldıklarını belirtmeleri, düşünme becerilerinin gelişmeye ve benzer uygulamaların bolca geliştirilmeye muhtaç olduğunun bir işaretidir. Bütün bu yorgunluğa rağmen testlerin yüksek sayılabilecek bir başarı ile yanıtlanması, öğrencilerin kendi oluşturdukları “bilgiyi anlamlandırma” sürecinin amacına ulaştığının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Özellikle test sorularında analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarına ait sorularda yanlış yapmış olmaları onların geçmişteki eğitim süreçlerinde daha çok bilgi ve kavrama

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

basamağında eğitim görmüş olmalarının bir sonucu olarak görülebilir. Bu çalışma sonucunda dikkati çeken diğer hususlar şöyle sıralanabilir:

- İşbirlikli gruplarda depremler konusunda “Coğrafi Sorgulama Becerisi”ni geliştirmek için 5 N 1 K tekniğini kullanmanın öğrencilerin süreç içinde karşılaştıkları değişik durumları kategorize etmelerine (analiz) ve daha sonra bunları birleştirerek (sentez) bir sonuca varmalarına (değerlendirme) olumlu katkı sağlamaktadır.
- İşbirlikli öğrenme ortamında kullanılan 5 N 1 K tekniği öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerinin yapılandırmalarına, mevcut bilgilerden kendilerine yararlı olanları seçip başka bir duruma (gazete raporuna) transfer edebilmelerine yardımcı olmaktadır.
- İşbirlikli öğrenme ortamında 5 N 1 K tekniği ile coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesinin; coğrafya öğretim programının genel amaçlarından (MEB, 2005: 13) 1., 2. (doğrudan), 4., 6., 7., 9., 10. (doğrudan) maddelerindeki amaçlara ulaşmada etkin rol oynadığı belirtilebilir. Dolayısıyla coğrafya eğitiminin genel amaçlarının mümkün olduğu kadar geniş ölçekte ele alınabilmesini mümkün kılması açısından birçok coğrafya dersinde bu yaklaşımların kullanılması önerilmektedir.
- Ders uygulaması boyunca öğrencilerin işbirlikli gruplarda gerek bireysel veya grup içinde ve gerekse gruplar arasında kendi kendilerini yönlendirerek ürettikleri ürüne eleştirel ve sorgulayıcı bakmalarına yardımcı olmuş ve bu da onların olaylara çoklu bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlamıştır.
- Bu uygulamada, ders sonunda öğrencilerin coğrafya dersine bakış açılarının pozitif ve öğrenci merkezli aktif öğrenmenin öğrenciler için daha faydalı olduğu; eğlenceli ve sıkıcı olmayan ders işleme ortamları oluşturmada da olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.
- Ayrıca derste tasarlanıp kullanılan senaryo (gazete muhabiri), öğrencilerin verilen konuya daha fazla ilgi duymalarına ve her gün karşılaştıkları günlük bir olayın içine girmelerine katkı sağlamıştır. Bu yaklaşım grup çalışmalarında iş bölümü, bireysel ve toplu sorumluluk alma duygusunun yanında birlikte çalışma, fikirleri

paylaşma, başka fikirlere saygı duyma gibi becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla coğrafya dersleri işlenirken, bu tür senaryoların kullanılmasının coğrafya derslerini günlük hayatın içine çekmede oldukça etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

- Yapılan çalışmanın sonucu bütünüyle genellenemez ise de, farklı okul ve sınıflarda bazı değişiklikler ile kullanılabilir niteliktedir.
- Uygulamanın etkili olması için projeksiyon ve bilgisayar olan bir sınıf ortamı ile kullanılan yaklaşımların öğrenciler tarafından özümsemiş olması ders uygulamasının zamanlaması açısından önem taşımaktadır.
- Uygulamanın iki ders saatinde bitirilmesinin zor olduğu ortam ve sınıf düzeylerinde, ortamın ihtiyacına göre düzenleme yapılarak (test sorularını azaltmak, rapor yerine daha küçük değerlendirmeler almak vb.) uygulanması önerilmektedir.
- Coğrafya eğitimi konusunda araştırma yapan akademisyenlerin ve öğretmenlerin gerek kendi dersleri ve gerekse ortaöğretim coğrafya dersleri hakkında aksiyon araştırmalarına ağırlık vermek suretiyle hem kendi gelişimleri hem de öğrenciler için ders içeriği geliştirmeleri önerilmektedir.
- Ülkemizde yıllardır coğrafya öğretmen eğitiminin de geleneksel yaklaşımlarla ele alındığı dikkate alınırca, bir kişisel gelişim yaklaşımı da olan aksiyon araştırmasının, coğrafya öğretmen eğitiminin geleceğine hizmet etmesi bakımından coğrafya eğitimcilerinin ilgisini daha fazla hak ettiği belirtilebilir.
- Coğrafya eğitimiyle ilgili nicel araştırmaların son zamanlardaki çokluğuna rağmen, yapılan literatür taramasında, aksiyon araştırmasını da içeren nitel araştırmaların son derece az olduğu görülmüştür. Gerek yüksek öğretim ve gerekse ortaöğretimdeki yeni program anlayışının yerleştirilmesi için coğrafya eğitiminde aksiyon araştırmalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- Alim, M., Dumlu, A. (2007). Coğrafya Öğretmenlerinin Araç-Gereç Ve Materyallerden Yararlanma Durumu İle Bunlara Bakışları, *Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7 Sayı, 39, Erzurum.*
- Avşar, Z; Alkış, S. ( 2007). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “Birleştirme I” Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi, *İlköğretim Online, 6 (2), 197-203, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>* (Erişim: 25 Ekim 2009).
- Bednarz, S. W. (2002). Using Action Research to Implement the National Geography Standards: Teachers as Researchers, *Journal of Geography 101: 103-111, National Council for Geographic Education, USA*
- Bozdoğan, E.A. ; Taşdemir, A.; Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı: 11*
- Çepni, S. (2001). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, *Erol Ofset Matbaacılık, Trabzon*
- Christine L., Maureen N., Jacobs, G. (1997), Cooperative Learning in the Thinking Classroom: Research and Theoretical Perspectives, *International Thinking Conference, Singapore*
- Demirci, A.(2006), Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Geliştirilmesi Ve Kullanımı, *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 14, İstanbul.*
- Demirci, A., Taş, H.İ., Özel,A. (2007).Türkiye’de Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Teknoloji Kullanımı, *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 15 İstanbul.*
- Doğanay, H. (2002). Coğrafya Öğretim Yöntemleri, Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları”, *Aktif yayınevi, Erzurum*

- Düşünme Süreçlerinin Geleneksel Hiyerarşisi, [download.intel.com/education/Common/tr/Resources/Bloom.pdf](http://download.intel.com/education/Common/tr/Resources/Bloom.pdf), Erişim: 20 Ekim 2009.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri, *Anı Yayıncılık, Ankara*.
- Elwood, S.(2009). Integrating Participatory Action Research and GIS Education: Negotiating Methodologies, Politics and Technologies, *Journal of Geography in Higher Education*, 33:1, 51-65
- Fazio, X.; Melville, W. (2008). Science Teacher Development through Collaborative Action Research, *Teacher Development*, 12: 3
- Ferrance, E. (2000). Action Research, *Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, Brown University, USA*
- Gök, T. ; Sılay, İ. (2009). İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17:3, 821-834
- Güngördü, E. (2002). Coğrafyada Öğretim Yöntemleri, *Nobel Yayıncılık, Ankara*
- IGU. CGE (1992). International Charter on Geographical Education, *International Geographical Union, Commission on Geographical Education, Washington, ISBN 3-925319-11-5, ABD*.
- Jacobs, G. (2004). Cooperative Learning: Theory, Principles, And Techniques, *New Paradigm Education* [www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings/jacobs.pdf](http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings/jacobs.pdf) (Erişim: 11 Ağustos 2009).
- Johnson, A. P. (2005). A Short Guide To Action Research, *Boston, MA: Pearson*.
- Kagan, S. (1992). Cooperative Learning. *Resources for Teachers, Inc*.
- Kennett, D.J., Stedwill, A.T., Berrill, D. ve Young, A.M. (1996). Cooperative In A University Setting: Evidence For The

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

- Importance Of Learned Resourcefulness, *Studies in Higher Education* 21 (2): 177-186.
- Khim, M. C. B. (2004). Harnessing Technology for Cooperative Learning, *The International Association for the Study of Cooperation in Education*, [http://www.iasce.net/Conference 2004/24June/Mabelchia/Harnessing%20Technology%20 For %20 Cooperative%20Learning.doc](http://www.iasce.net/Conference%202004/24June/Mabelchia/Harnessing%20Technology%20For%20Cooperative%20Learning.doc) (Erişim: 29 Kasım 2009).
- Kim, H. (2009). Geographical Inquiry-based Learning in Japan, Introducing “Spatial Thinking to Geography Education, *Tsukuba Conference, International Geographical Union, Commission on Geographical Education, ISSN 0559-8362, Japan*
- Kindon, S.; Elwood, S. (2009). Introduction: More than Methods- Reflections on Participatory Action Research in Geographic Teaching, Learning and Research, *Journal of Geography in Higher Education*, 33: 1, 19 -32
- Köklü, N. (1993). Eylem Araştırması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 26 Sayı: 2, Ankara.*
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34:1, Ankara*
- Kumaş, A. Saka, A., Z. (2009). İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Probleme Dayalı Öğrenme Uygulaması: Eğik Atış Hareketi Uygulama Örneği, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye, ISBN 978-605-606-82-0-1
- Kuzu, A. (2009 ). Öğretmen Yetiştirme ve mesleki Gelişimde Eylem Araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2: 6*
- Lara, S.; Repáraz, C. (2009). Effectiveness of Cooperative Learning: Webquest as a Tool to Produce Scientific Videos, *International Conference Eon Multimedia and ICT in Education, Lisbon, Portugal*
- Ledlow, S. (1999). Tips for Climate Setting in Cooperative Learning Classrooms, *Center for Learning and Teaching Excellence Arizona State University, USA*



- Macpherson, A. (2008). Cooperative Learning Group Activities for College Courses , *The Centre for Academic Growth, Kwantlen Polytechnic University*
- Magos, K. (2007). The Contribution of Action-Research to Training Teachers in Intercultural Education: A Research in the Field Of Greek Minority Education, *Teaching and Teacher Education, 23, 1102–1112*
- Malgaş, E. Eylem Araştırması – Öğretmen araştırması, *80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/.../eemalgas.doc, Erişim: 2 Aralık 2009*
- McBee, M. (2004). The Classroom as Laboratory: An Exploration of Teacher Research, *Roepers Review, 27, 52-58.*
- MEB. (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar), *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara*
- Mertler, C, A. (2006). Action Research: Teachers as Researchers in The Classroom. *Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Mills, G. E. (2003). Action Research: A Guide for the Teacher Researcher, *Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.*
- O'Connor, Katherine A.; Greene, H. Carol; Anderson, Patricia J. (2007). Action Research: A Tool for Improving Teacher Quality and Classroom Practice, *Annual Meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA*
- Önal, H., Güngördü, E.(2008). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme uygulamaları ( Hava Kirliliği), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt, 11, Sayı 19, Balıkesir.*
- Pain, R. (2009). Commentary: Working across Distant Spaces: Connecting Participatory Action Research and Teaching, *Journal of Geography in Higher Education, 33: 1, 81 — 87*
- Roberts, M. (2003). Learning Through Enquiry: Making Sense of Geography in the Key Stage 3 Classroom, *Sheffield: Geographical Association, England*
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:145, ISSN 1301-7669*

**COĞRAFYA DERSLERİNİ YAPILANDIRMAK:  
AKSİYON (EYLEM) ARAŞTIRMASINA DAYALI BİR DERS TASARIMI**

- Şahin, C. (2003). Türkiye’de Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara*
- Savin-Baden, M. & Wimpenny, K. (2007). Exploring and implementing participatory action research, *Journal of Geography in Higher Education, 31(3), pp. 331–343.*
- Saygılı, G.; Kocabaş, A. (2009 ). Hayat Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sosyal Beceriler Üzerine Etkisi, *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1 Mayıs 2009, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.*
- Schulte, L., P. (1999). Lessons in Cooperative Learning, *Teaching Teachers, Science and Children, www.nsta.org/main/news/pdf/sc9904\_44.pdf (Erişim: 25 Kasım 2008).*
- Sezer, A. (2009). Coğrafya Öğretmenlerinin İnterneti Öğretim Amaçlı Kullanma Durumları, *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.*
- Sezer, A.; Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 3 (2003) 227-242*
- Taş, H. İ. (2007). Coğrafya Eğitimi (Tarih, Standartlar, Hedefler), *Aktif Yayınevi*
- Tekin, S. (2008). Kimya Laboratuvarının Etkililiğinin Aksiyon Araştırması Yaklaşımıyla Geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:16 No:2 567-576*
- Tomal, N. (2004). Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri, *Milli Eğitim Dergisi, Sayı, 162, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/tomal.htm (Erişim: 9 Kasım 2009).*
- Tryggvason, M. –T. (2009). Why is Finnish Teacher Education Successful? Some Goals Finnish Teacher Educators Have for Their Teaching, *European Journal of Teacher Education, 32:4*

- Tshibalo, A.E. ( 2003). Cooperative Learning as a Strategy To Improve The Teaching Of Mapwork To Grade 11 And 12 Geography Learners In Region 3 (Limpopo Province): A Case Study Conducted At Ramaano Mbulaheni Inservice Training Centre, *Proceedings of the 21st International Cartographic Conference (ICC) "Cartographic Renaissance"*, ISBN: 0-958-46093-0, 10, Durban, South Africa.
- Uzuner, Y. (2005). Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 2, 1-12*
- Wieser, C. (2008). Action Research and Its Impacts on Student-Centered Geography Teaching- An Approach To Solve The Conflict Of Theory And Practice In The Didactics Of Geography And Geography Teaching, *Future Prospects in Geography (Eds: Donert, K., Wall, G.), HERODOT Conference Proceedings, Liverpool Hope University.*