

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSLERİNDE TEKRAR
STRATEJİSİNİN KULLANIMI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

EŞREF ŞENSOY

İSTANBUL-2008

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSLERİNDE TEKRAR
STRATEJİSİNİN KULLANIMI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

EŞREF ŞENSOY

**DANIŞMAN
Yard. Doç. Dr. MEHMET ÜNLÜ**

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

ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSLERİNDE TEKRAR
STRATEJİSİNİN KULLANIMI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

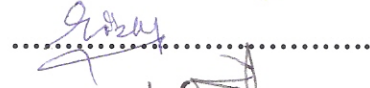
EŞREF ŞENSOY

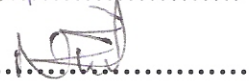
DANIŞMAN: YRD. DOÇ DR. MEHMET ÜNLÜ

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. RAMAZAN ÖZEY.

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. NURİYE GARİPAĞAOĞLU







İSTANBUL-2008

ÖNSÖZ

Bu çalışma ortaöğretim coğrafya dersinde tekrar stratejisinin uygulanmasında etkili olan faktörleri ve akademik başarıya etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Hiç şüphesiz öğrenci farklılığı beraberinde öğrenme farklılığını da beraberinde getirmektedir. Bu yüzden bütün öğrenciler aynı şekilde öğrenemezler. Kendilerine göre bir strateji belirler ve öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışırlar. Başarılı olma veya olamama tamamen öğrencinin kendisine uygun strateji seçmesiyle alakalı bir durumdur. Öğitmenlerin görevi öğrencileri tanımak, öğrencilere bütün stratejileri tanıtmak ve öğrencilerle birlikte en uygun stratejiye karar vermektir.

Hiçbir öğrenme strateji mükemmel değildir. Ancak diğer stratejiler ile bütünlük oluşturduğu sürece bir amaca hizmet etmektedirler. Bu stratejiler sadece okul yaşantısı için değil, bir disiplin meydana getirerek sonraki yaşantılar içinde bir altyapı oluşturmaktadır.

Çalışmalarım sırasında değerli katkılarından dolayı tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye, değerli hocalarım Prof. Dr. Ramazan ÖZEY ve Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca akademik kariyer için beni cesaretlendiren ve teşvik eden Annem ve Babama, Eğitim Bilimleri konusunda uzman olan ve çalışmamda gerekli yerlerde yönlendirmeler yaparak yardımcı olan Eşime teşekkürlerimi borç bilirim

Bu çalışmanın öğrenme stratejileri ile ilgili yapılacak olan çalışmalara yararlı olması dileğiyle

Eşref ŞENSOY
İstanbul 2008

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, tekrar stratejisinin ortaöğretim coğrafya derslerinde kullanımı ve akademik başarıya etkisini incelemektedir. İncelemede tekrar stratejisinin kullanımında; cinsiyetin, kendisine ait odanın bulunmasının, anne ve babasının eğitim durumlarının etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Fatih ilçesi İstanbul Cağaloğlu Anadolu Lisesinde 9-A ve 9-B sınıfında okuyan 50 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Her iki sınıfa da ön-test uygulanmış, aralarında belirgin bir fark olmadığı görüldükten sonra 9-A sınıfı Deney Grubu 9-B sınıfı ise Kontrol Grubu olarak belirlenmiş ve her iki sınıfa da Tutum Ölçer testi uygulanmıştır. Deney Grubuna sistemli bir şekilde tekrar stratejisi uygulanırken Kontrol Grubuna herhangi bir telkinde bulunulmamıştır. Ünite bitiminde her iki gruba da son-test uygulanmıştır. Aradan geçen dört hafta sonra hatırlama testi yapıldıktan sonra şu sonuçlar çıkmıştır.

- Tekrar stratejisi düzenli ve sistemli bir şekilde uygulandığı zaman akademik başarı artmaktadır.
- Bu strateji en az uygulanan stratejidir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla bu stratejiyi uygulamaktadır.
- Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça stratejinin uygulanma oranı da artmaktadır.
- “Önemli yerleri not etme” ve “önemli yerlerin altını çizme” stratejisi daha çok kız öğrenciler tarafından uygulanmaktadır.
- Konunun özetini çıkarma stratejisi erkek öğrenciler ve annesi lise mezunu olan öğrenciler tarafında uygulanmaktadır.
- Yüksek sesle okuma stratejisi ise odalarında tek başına kalanlar uygulayabilmektedir.
- “Bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içerisine alma” ve “önemli yerlere yıldız işareti koyma” en çok uygulanan strateji olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Diğer stratejiler çok fazla uygulanmamaktadır.

Bu çalışmanın sonunda getirilen öneriler daha sonraki çalışmalara yarar sağlaması umulmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this work is to look through the usage of recycling strategy in geography lesson at high school and its influence on academic success of the students. In the observation it is investigated that if there are influences of sex, having ones's own room and education of students' parents. The observation was done with fifty students attending 9-A and 9-B classes at Istanbul Cağaloğlu Anatolian High School between 2007-2008. Pre-test was carried out at both of the classes, after figuring out that both classes are approximately at the same level the classes are designated as a Control Group (9-A) and Experimental Group (9-B), after that Attitude Measurement Test was carried out for both of the groups. For Experimental Group recycling strategy is used systematically but for the other group nothing is inspired. At the end of the unit Final Test was done for both of the groups. Four weeks passed and Reminding test was done and the results of the test are;

* Academic success increases when the recycling strategy is used orderly and systematically.

* This is the least used strategy. Females use it more than males.

* The educational level of the of the parents and the usage of the strategy are directly proportional.

* "Noting down the important things" and "Underlining" are used more by females.

* Summarising is used by male students whose mothers were graduated from high school.

* Reading aloud strategy is used by the ones who is staying on their own's room.

* "Circling the unknown words" and "marking the significant parts" are the most used strategies

* Other strategies are not used too much.

It is hoped that the produced ideas will be useful for further studies.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM I. GİRİŞ

1.1	Problem Durumu	5
1.1.1	Problem	5
1.1.2	Alt Problemler	5
1.2	Amaç	6
1.3	Önem	6
1.4	Varsayımlar	6
1.5	Sınırlılıklar	6
1.6	Tanımlar	6

BÖLÜM II. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1	ORTAÖĞRETİMDE COĞRAFYA DERSİ	8
2.1.1	Orta Öğretimde Coğrafya Derslerinin Genel Hedefleri	8
2.1.2	Başlıca Öğretim İlkeleri ve Coğrafya Eğitimi	9
2.1.3	Başlıca Öğretim Yöntemleri ve Coğrafya Eğitimi	9
2.2	ÖĞRENME –ÖĞRETME VE ÖĞRETİM	10
2.2.1	Öğrenme	10
2.2.2	Öğretme	12
2.2.3	Öğretim	13
2.3	ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ	13
2.3.1	Zeka	13
2.3.2	Benlik	14
2.3.3	Yaratıcılık	15
2.4	ÖĞRENME BİÇEMLERİ	16
2.5	ÖĞRENME STRATEJİLERİ	18
2.5.1	Öğrenme Stratejilerinin Önemi	22
2.5.2	Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar	22
2.5.3	Öğrenme Stratejilerinin Derslerde Öğretimi	24
2.6	BELLEK	25
2.7	HATIRLAMA	26
2.7.1	Kısa Süreli Hafıza	27
2.7.2	Uzun Süreli Hafıza	29
2.8	BİLİŞSEL STRATEJİLER	30
2.8.1	Tekrar Stratejisi	31
2.8.1.1	Basit Bilgilerin Öğrenilmesinde Kullanılan Stratejiler	34
2.8.1.2	Karmaşık Bilgilerin Öğrenilmesinde Kullanılan Stratejiler	34
2.8.2	Öğrenmede Tekrarın Olumlu Yönleri	35

2.8.3 Öğrenmede Tekrarın Olumsuz Yönleri	35
--	----

BÖLÜM III. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli	36
3.2 Evren ve Örneklem	36
3.3 Veriler ve Toplanması	36
3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	37

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM

4.1 Araştırma Bulgularına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	38
4.2 Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisinin Kullanımı İle İlgili Bilgiler	47
4.3 Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisinin Kullanımında Cinsiyete Ait Bilgiler	51
4.4 Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisinin Kullanımında Çalışma Odasına Ait Bilgiler	58
4.5 Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisinin Kullanımında Baba Mezuniyetine Ait Bilgiler	65
4.6 Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisinin Kullanımında Anne Mezuniyetine Ait Bilgiler	74

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar	86
5.2 Öneriler	90

KAYNAKÇA	91
-----------------	-----------

EKLER

EK 1: Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisine Yönelik Tutum Ölçer	93
EK 2: Başarı Testleri (Ön-test, Son-test)	95
EK 3: İzin Belgeleri	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo1: Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	38
Tablo2: Araştırmaya katılan Öğrencilerin Cinsiyete göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	38
Tablo3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mezuniyet Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	39
Tablo4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mezuniyet Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	39
Tablo 5: Okulda Öğrendiğim Coğrafya Konularını Eve Gidince Tekrar Etmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	40
Tablo 6: Okulda Öğrendiğim Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	40
Tablo 7: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	41
Tablo 8: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	41
Tablo 9: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	42
Tablo 10: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	42
Tablo 11: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Aynen Yazarak Çalışmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	43
Tablo 12: Coğrafya Konularını Kendime Göre Anlam Çıkartarak Not Almaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	43
Tablo 13: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Anlatarak Tekrar Etmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	44
Tablo 14: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Cümleler İçerisinde Söylemeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	44
Tablo 15: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	45
Tablo 16: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	45
Tablo 17: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	46
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	47
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	47
Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hatırlama (Kalıcılık) Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	48
Tablo 21: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	48
Tablo 22: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	49
Tablo 23: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test-Hatırlama(Kalıcılık) Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	49

Tablo 24: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test- Hatırlama(Kalıcılık) Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları	50
Tablo 25: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Eve Gidince Tekrar Etmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	51
Tablo 26: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	51
Tablo 27: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	52
Tablo 28: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	52
Tablo29: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	53
Tablo 30: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	53
Tablo 31: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	54
Tablo 32: Coğrafya Konularını Kendime Göre Anlam Çıkartarak Not Almanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	54
Tablo33: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Tekrar Etmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	55
Tablo 34: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekillerde Söylemenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	55
Tablo 35: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	56
Tablo 36: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	56
Tablo 37: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	57
Tablo 38: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Eve Gidince Tekrar Etmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	58
Tablo 39: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamının Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	58

Tablo 40: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	59
Tablo 41: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	59
Tablo 42: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	60
Tablo 43: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	60
Tablo 44: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	61
Tablo 45: Coğrafya Konularını Kendine Göre Anlam Çıkartarak Not Almanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	61
Tablo 46: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Tekrar Etmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	62
Tablo 47: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekillerde Söylemenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	62
Tablo 48: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	63
Tablo 49: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	63
Tablo 50: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	64
Tablo 51a: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularının Eve Gidince Tekrar Edilmesinin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	65
Tablo 51 b: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrar Etmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	65
Tablo 51 c: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrar Etmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	66
Tablo 52: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmeni Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	67
Tablo 53: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	67

Tablo 54: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	68
Tablo55 a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Yüksek Sesle Okumanın Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	68
Tablo55 b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Yüksek Sesle Okumanın Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	69
Tablo 56: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	69
Tablo57: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Anlam Çıkartarak Not Almanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	70
Tablo 58: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Tekrar Etmenin Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	70
Tablo 59: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekilde Söylemenin Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	71
Tablo 60: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Te	71
Tablo 61: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	72
Tablo 62: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	72
Tablo 63a: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularının Eve Gidince Tekrar Edilmesinin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	74
Tablo 63b: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularının Eve Gidince Tekrar Edilmesinin Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U An	75
Tablo 64a: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamasının Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	75
Tablo 64b: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamasının Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	76
Tablo 65: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	77
Tablo 66a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	77

Tablo 66b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	78
Tablo 67a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	79
Tablo 67b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	79
Tablo 68a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Yüksek Sesle Okumanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	80
Tablo 68b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Yüksek Sesle Okumanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	81
Tablo 69: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	81
Tablo 70: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Anlam Çıkartarak Not Almanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	82
Tablo 71: Coğrafya Konularını Yüksek Sele Tekrar Etmenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	82
Tablo 72: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekillerde Söylemenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	83
Tablo 73a: Coğrafya Konularında Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	83
Tablo 73b: Coğrafya Konularında Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi	84
Tablo 74: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	85
Tablo 75: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi	85

BÖLÜM I GİRİŞ

Öğrenme hakkında çok araştırma ve bu araştırmalar sonucunda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların birbirinden çok farklı olması, birbirini reddeden yönünün olmasından değil; öğrenmeye farklı açılardan bakılması sonucunda oluşmaktadır. Her ne kadar bu tanımlarda farklılık olsa da benzer yönler de bulmak mümkündür. Öğrenmeye getirilen tanımların büyük çoğunluğunda “davranış değişikliği” ifadesi göze çarpmaktadır. Yani öğrenme sonucunda insanın, artık yeni bir kişilik haline gelmesinden, öğrenme öncesiyle aynı kişi olmamasından bahsedilmektedir.

“Öğrenme” ile ilgili başka bir terim de “belleme”dir. Yaşantıların, öğrenilen konuların ve bunların geçmişle olan ilişkilerinin bilinçli olarak zihinde saklanmasına “belleme” adı verilir. Bunu sağlayan güce de “bellek” denir. Böylece bellek, hem öğrenmenin oluşmasında, hem de saklanmasında ve istenildiği zaman yeniden anımsanmasında rol oynar. Bu anlamına göre “belleme”yi, yalın bir biçimde ya da otomatik olarak yahut daha çok bilinçsizce yapılan ezberlemelerden daha geniş anlamak gerekir. “çocuk konusunu belledi” dediğimiz zaman, öğrenme ile ezberleme arasında bir durumu ortaya koymuş oluruz (Binbaşoğlu, 1995:322).

“Belleme” hem “ezberleme”nin, hem de “öğrenme”nin birçok özellik ve öğelerini kapsar. Bunu da sağlayan, öncelikle bellek yetisidir. Kuşkusuz bunu, zekanın diğer öğe ve özellikleri tamamlamaktadır (Binbaşoğlu, 1995:322).

En azından belleğin çok az anlaşılması olduğu söylenebilir. 1949 yılında R. W. Gerard (Amerikan Psikiyatri Dergisi’nde) belleği kavrayabilmemiz hakkında şöyle demiştir; “Bildiğimiz kadarıyla kafatasımız pamuklu votka ile doldurulmuş olsaydı, belleği bu anlayışımız da geçerli ve hayırlı kalırdı”. Günümüzde umutsuz kişiler Gerard’ın bu

fikrini benimserler. Anlamadan yoksun oluşumuz bu konudaki kuramların sayısının azlığını bize göstermez. Özetle sinirle ilgili kuramlar (deneyim sonucu beyin hücrelerinin anatomik yönden değiştiğini öne sürerler); elektriksel kuramlar (sonuçta elektriksel alanda oluşan değişimleri öne sürerler) ve biyokimyasal kuramlar (hücrenin molekül yapısındaki değişmeyi öne sürerler) bulunmaktadır. Ayrıca bu üç büyük kuramdan çeşitli bölümleri alınıp birleştirilerek oluşturulmuş öteki kuramlar da vardır (Akt. Smith 1986:210).

Belki de bir tanımlama burada uygun bir başlama noktasını oluşturabilir. Chris Evans'ın (akıl, beyin davranışa ilişkin) küçük ama çok iyi olan sözlüğüne göre bellek şöyle tanımlanır: “Temel olarak büyük sayıda canlı organizma tarafından paylaşılan bu özellik geçmişteki deneyimlerle oluşan bilginin, gelecekte yaşama şansını artırmak üzere hayvan tarafından kullanılmasıdır”. Bu nedenle bilgi, öğrenme işlemiyle depo edilmiş, bulup çıkarma yoluyla anımsanmış olur. Ve gerçek bellek, depodaki bilgidir. Bu ifadelerle kavram çok basitleştirilmiş gibi görülebilir (öyledir de), ancak belleğin üç aşamalı olan doğasını açıklar. Bazı kişiler İngilizcedeki baş harfleri R ile olan sözcüklerle belleği 3R olarak kısaltırlar. Kayıt, Koruma, Anımsama. Herhangi bir kuram anatomik, elektriksel ya da biyokimyasal olsun, belleğin nasıl kanıldığını, nasıl korunduğunu ve gereksinilen anda nasıl yüzeye çıkarıldığını anlatmak zorundadır. Ve kuşkusuz bunların ne denli hızlı yapıldığı, ne denli doğru olduğu ve kişinin kendine ne denli aşırı güveniyle gerçekleştirildiği ortaya konulmalıdır (Akt.Smith, 1986:210-211).

Eflatun, belleği balmumundan yapılmış bir tablete benzetir ve “balmumunu; algılama ve düşüncelere doğru tutar onların izlerini alırız... İmge sürdükçe tabletin üzerine çıkmış izleri bilir ve anımsarız” derdi. Bugün kimse böyle izlerden söz etmiyor. Eflatun'un benzetmesi olasılıkla çok güçlü ya da ilkeldi. Ancak çağdaş tanımlar şimdi 2350 yıl eskimiş olan Eflatun'un betimlemesinden çok ileride değildir (Smith, 1986:211).

Öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan teknikleridir. En geniş anlamda öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran tüm davranış ve düşüncelerdir. Öğrenme

stratejileri ile ilgili çok sayıda sınıflandırma bulunmaktadır. Bunlardan biride tekrar stratejileridir (Selçuk, 1997:151).

Tekrar bir davranışın, temel olarak alıştırma şeklinde, ne kadar çok tekrar edilirse o kadar kolay öğrenilir. Bir davranış ne kadar zorsa, o kadar tekrar gerektirir. Tekrar faaliyetleri sadece belli bir zamanda değil, fakat dersin değişik zamanlarında yapılmalıdır (Yalın, 2003:56). Öğrenciler tekrar faaliyetleri sırasında hem kısa süreli hem de uzun süreli hafızalarını kullanmaktadırlar.

Zihinsel Tekrar Stratejileri; Weinstein ve Mayer (1986:316)'e göre tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında sunulan materyali ezberde okumasını ve isimlendirmesini içermektedir. Bu stratejinin amacı, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında bilgilerin seçilmesi ve kazanılması olabilir. Bilgiyi işleme kuramcılarına göre bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniye olarak ifade edilmektedir. Ancak bu süre tekrarlar yoluyla uzatılabilir. Zihinsel tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgi ya da bilgi kümelerini zihinsel olarak tekrarlaması şeklinde tanımlanabilir (Akt. Tay, 2005:214-215).

Coğrafya biliminin en belirgin özelliklerinden biri, yeryüzünde yer alan coğrafi olgu ve olayları tanıtmak ve açıklamak için sık sık kavram kullanmasıdır. Kavram, olgular kategorisini temsil eden bir sözcük ya da cümle ile ifade edilebilen soyut düşüncedir (Barth-Demirtaş,1997:10). Coğrafi kavramların doğru kullanılması ile coğrafya eğitiminin sağlıklı olması arasında yakın bir ilişki vardır.

Eğitim tarihimizde ezbercilik, yüzyıllarca bir öğretim ve öğrenim yöntemi olarak benimsenmiştir. Tanzimat'tan sonra, medrese dışında açılan okullarda da bu geleneksel yöntem yine karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde bile bu yöntem, uygulamada tamamen kaybolmamış bir eğitim sorunudur. Geleneksel yapıdaki öğrenme ve öğretme süreci genellikle bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması, bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Saban, 2002:139). Bu yüzden tarih ve coğrafya derslerini alan

öğrencilerin önemli bir bölümünün bu dersleri ezber olarak algılamaları söz konusudur (Demirkaya ve Tokcan, 2004:115).

Başar (2005), ezberciliğin niteliklerini şu şekilde açıklamaktadır. “Ezberi, bir yöntem olarak tanımlanabileceği gibi, ona elde edilen bilginin niteliği açısından bakarak da tanım yapabilir. Bazı bilgiler işe yarar, başka durumlara uyarlanabilir, yeni bilgiler üretmede kullanılabilir. Bazı bilgiler ise yalnızca, birimler halinde hafızaya depolanabilir ve depodan olduğu gibi çıkarılıp verilebilir, bunun dışında bir işlevi olmaz. Bu ikinci türdeki bilgiler, “bilme” düzeyinde kalmışlardır. İşte, nitelik açısından bilme düzeyinde kalan, olduğu gibi geri verilebilme dışında olumlu bir işlevi olmayan bilgilere “ezber bilgi” denir. Ezber, ezberleyen kişi açısından olumsuz sonuçlar üretir. Ezberle kazanılan bilgiler, anlama gerçekleşmediği için nasıl kullanılacağı bilinemeyeceğinden, bir işe yaramaz, geçersiz bilgi edinilmiş olur. Böylece, bir işe yaramayan bilgiler için emek, kaynak ve yaşam, boşa harcanmış olur. Anlamsız bilgiler, yavan ve tatsız bir yaşama götürür. Öğretmenlerin ezberledikleri bilgileri, öğrencilere de ezberletmeye çalışmaları da buna örnek oluşturmaktadır. Bu bağlamda ezbercilik, kısaca anlamadan ve hemen her alanda bellekte bir çok gereksiz bilgiyi aynen tutmaya çalışmak şeklinde tanımlanabilir (Akt. Akyüz, 1999:370).

Ezberlemenin sonunda mutlak öğrenme gerçekleşecek diye bir sonuç beklememek lazım. Daha doğrusu ezberlemek öğrenmenin tam olarak yerini tutamamaktadır. Bazen ezberleme öğrenmenin ön basamağı olabilmekte ama tümünü karşılamamaktadır.

Ezberleme bir öğretim yöntemi olmakla birlikte, bu özelliği ile unutmaya çok elverişli olduğu için öğrencilere salık verilmemelidir.

Coğrafya öğretiminde akarsuların, ovaların, göllerin, dağların, platoların her birinin adlarla belirtilmesi, coğrafi olayları açıklamak için coğrafyanın kendine özgü terim ve kavramların kullanması, kendine yardımcı olan çeşitli bilim dallarında kullanılan terim ve kavramların kullanmak zorunda olması, öğrenilen kavramların bir kısmının öğrenciler tarafından çok az görünüyor olması ya da hiç görülüyor olması, teknik

imkanların yeterince elverişli olmaması öğrenimi ve öğretimi gerçekleştirenler için ezberci eğitimi bir zorunluluk haline getirmektedir.

Türkiye’de uygulanan coğrafya eğitim sisteminde kavram öğretimine yeterince yer verilmemesi coğrafi kavramların doğru olarak öğrenilmesi ve kalıcı bilgiler haline getirilmesi, coğrafya öğrenimi gören öğrenciler için çoğu zaman sorun olmaktadır. Coğrafi olaylar ve olguları ezberleyerek öğrenmeye çalışan öğrenci öğrenmiş olduğu bilgilerin, bir önceki bilgilerle ilişkisi kuramaması ve sonraki öğreneceği bilgilere altyapı oluşturamaması coğrafya dersinin ezberci bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Aslında biri diğerinin nedeni olan coğrafi olay ve olgular dahi öğrenciler tarafından ezberlenmektedir.

1.1.Problem Durumu

1.1.1 Problem

Yapılan olan bu araştırmada ortaöğretim coğrafya derslerinde lise öğrencilerinin tekrar stratejilerinden nasıl yararlandığı, hangi tekniği uyguladığı , öğrenci gurubu değişikçe uygulanan strateji yönteminin değişip değişmediği sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.2 Alt Problemler

1. Ortaöğretim coğrafya derslerinde lise öğrencilerinin hangi tekrar stratejisini kullanmaktadır?
2. Ortaöğretim coğrafya derslerinde tekrar stratejisini uygulaması öğrencilerin akademik başarısını nasıl etkilemektedir?
4. Ortaöğretim coğrafya derslerinde tekrar stratejisinin uygulamasında cinsiyet bakımından farklılık var mıdır?
5. Ortaöğretim coğrafya derslerinde tekrar stratejisini uygulaması, öğrencilerin annenin ve babanın eğitim durumlarına göre değişmekte midir?
6. Ortaöğretim coğrafya derslerinde tekrar stratejisinin uygulamasında öğrencinin çalıştığı ortamla ilişkisi var mıdır?

1.2 Amaç

1. Ortaöğretim coğrafya derslerinde lise öğrencilerinin tekrar stratejisini uygulamasının ders başarısına etkisi nedir?
2. Ortaöğretim coğrafya derslerinde lise öğrencileri, tekrar stratejilerinden hangisi veya hangilerini kullanmaktadırlar?

1.3 Önem

Tekrar stratejisinin coğrafya dersinde öğrenilmesi güç olan konuların kavranmasında nedenli önemli olduğunu, doğru strateji ile öğrencilerin başarısının nasıl arttığını ortaya koymaktır.

1.4 Varsayımlar

1. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin sorulara samimi cevap verdikleri,
3. Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerin, araştırmaya en uygun teknik olduğu,
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (Tutum Ölçer, ön test, son test, hatırlama(kalıcılık) testi ve Anket Formu) araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasına yönelik aranan şartları taşıdığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. İstanbul ili Eminönü ilçesi İstanbul Cağaloğlu Anadolu Lisesi ile,
2. Zaman açısından 2007–2008 eğitim-öğretim yılı ile,
3. 9. Sınıf “Yaşadığım Yerden Ülkeme” ünitesi ile,
4. Elde edilen veriler, kullanılan anket ve tutum ölçer ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğrenme Stratejisi: Öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler.

Bilişsel Strateji: Öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejileridir (Açıkgöz,2005:69).

Tekrar Stratejisi: Yeni karşılaşılan bilgileri tekrarlayarak kısa süreli hafızada tutmaya ya da uzun süreli hafızayı kodlamayı sağlayan stratejidir.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ORTAÖĞRETİMDE COĞRAFYA DERSİ

2.1.1. Orta Öğretimde Coğrafya Derslerinin Genel Hedefleri

Coğrafya eğitiminde öğrenciler açısından ulaşılması gereken amaçlar şöyle sıralanabilirler: (Doğanay, 2002: 173).

1. Yakın çevre örneklerini esas alarak, Türkiye'yi ve Dünya'yı, genel coğrafi özellikleri açısından tanıma,
2. Çevrenin doğal ve beşeri olayları arasında neden – sonuç ilgisini kurma ve bu olayların yeryüzündeki coğrafi dağılışlarını öğrenme,
3. Değişik çevrelerdeki beşeri ve ekonomik faaliyetlerin, yeryüzündeki dağılışlarını, insan hayatına etkilerini, neden – sonuç ilgisi dâhilinde karşılaştırmalı olarak inceleme,
4. Farklı coğrafi çevrelerdeki değişik zenginlik kaynakları ile ülkelerin kalkınmaları arasında yakın bağlar bulunduğunu kavrama,
5. Ülkesinin ve yeryüzünün doğal kaynaklarını tanıma ve bunların sonsuz olmadıklarını, tutumlu kullanılmaları gerektiği bilincini geliştirme,
6. Çevrede ekolojik denge bozulması sorunlarına yol açan beşeri faaliyetlere karşı duyarlılık kazanma,
7. Türkiye'nin doğal kaynaklarını, toplumsal değerlerini, gelenek ve göreneklerini korumanın gerekliliğine inanma,
8. Siyasal, ekonomik, kültürel ve askeri bağlarımız bulunan ülkeleri, ülkemiz ile karşılaştırmalar yapacak biçimde tanıma,
9. Toplumsal ve bireysel ilişkilerde zaman zaman ortaya çıkan sorunların karşılıklı iyi niyet, hoşgörü ve kişiliklere saygılı olma çerçevesinde çözümlenebileceğini kavrama,

10. Harita, resim, fotoğraf, grafik, kesit, profil, veri tablosu, şema gibi görsel malzemeyi yorumlama becerisi kazanma,
11. Çevredeki doğa olaylarının her birinin birer coğrafya olayı olduğunu ve bunların oluşum nedenlerini bilimsel esaslara dayanacak biçimde kavrama,
12. Bilinmeyenleri araştırma ve öğrenme isteği oluşturma,
13. Ön yargılardan arınarak objektif kararlar alma ya da verme becerisi geliştirme,
14. Doğal çevre olaylarının nedenlerini hurafelere dayandırmama,
15. Kalkınma, gelişme ve ilerlemenin tek yolunun müspet ilim olduğuna inanma,
16. Demokratik hak ve özgürlüklere inanma ve bunlara saygılı olma.

2.1.2. Başlıca Öğretim İlkeleri ve Coğrafya Eğitimi

Doğruluğu kanıtlanmış ve her türlü kuşkudan arındırılmış, araştırmacıyı başarıya ulaştıran öncül düşünceler ya da kılavuz (yol gösterici) fikirlere veya düşüncelere ilke denir (Küçükahmet, 1998: 37–47 ve 51–78). Öğrencileri motive etmek ve müfredat içeriğinin öğrenilmesini kolaylaştırmak eğitim ve öğretimin başlıca amaçlarından biridir. Bu amaçlara ulaşmak için coğrafya eğitiminde uygulanan bu ilkeler şunlardır: (Doğanay, 2002: 147).

1. Öğrenciye görelilik ilkesi
2. Yakından uzağa ilkesi
3. Bilinenden bilinmeyene ilkesi
4. Somuttan soyuta ilkesi
5. Açıklık İlkesi
6. Aktivite İlkesi
7. Bütünlük İlkesi
8. Güncellik İlkesi

2.1.3. Başlıca Öğretim Yöntemleri ve Coğrafya Eğitimi

Öğretim Yöntemi (İng. Teaching method), eğitim ve öğretim düzeyi açısından öğrencileri, ön görülen amaç ve ilkelere ulaştırmak için uyulması gereken en doğru ve en güvenilir yollara denir. Rol oynama yöntemi, örnek olay inceleme yöntemi, grup tartışması yöntemi gibi yöntemler de uygulanmasına rağmen, coğrafya eğitimini yakından ilgilendiren öğretim yöntemleri şunlardır: (Doğanay, 2002: 160).

1. Anlatım yöntemi
2. Soru – cevap yöntemi
3. Problem çözme yöntemi
4. Gösteri yöntemi
5. Gezi – gözlem yöntemi
6. İş yöntemi
7. Deney yöntemi

2.2 .ÖĞRENME –ÖĞRETME VE ÖĞRETİM

Öğrenme, öğretme ve öğretim birbiriyle çok ilişkili ve çoğu zamanda birbirlerinin yerine yanlışlıkla kullanılan terimlerdir. Bu kavramlar aşağıda tek tek açıklanacak olup, birbirleriyle olan ilişkileri de incelenecektir.

2.2.1 Öğrenme:

Son zamanlara kadar öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanması yaygın olarak kabul görmüştür. Bu tanıma göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır: (a) Bireyin davranışında bir değişikliğin olması, (b) bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk vb. etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi ve (c) bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması (Açıkgöz, 2005:8).

Öğretme ve öğrenme süreçleriyle farklı şekillerde ve zamanlarda yapılan nitel ve nicel araştırmaların sonucundan öğretme ve öğrenmenin ilkeleri ortaya çıkmış ve bu ilkeler bütünü kendi döneminde öğretmen ve öğrenme kuramları olarak adlandırılmıştır. Her öğrenme kuramı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenmeye karşı tutumlarını farklı olarak tanımlamıştır. Bilişsel kurama göre öğrenme zihinsel bir süreçtir ve deneyimlerle zihinsel çağrışımlarda meydana gelen sürekli bir değişikliktir (Bilgin ve Durmuş-2003:383).

Davranışçı akım temsilcileri öğrenmeyi davranış değişikliği olarak ele alırken bilişsel akım temsilcileri öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil gözlenemeyen, içsel, bilişsel bir süreç olarak görmektedirler. Her iki akım da öğrenmeyi

hem çevresel faktörlere hem de öğrencinin kendisine bağlıdır. Ama davranışçılar çevreye, bilişselciler ise öğrenciye ağırlık vererek, ağırlık verdikleri faktörlerde meydana gelecek değişikliklerle eğitimin de değişeceğini savunurlar.

Bilişselciler ile davranışçıların ayrıldığı bir başka nokta ise öğrenme süreci ile ilgilidir. Bilişselcilere göre öğrenme davranışçı akımdaki anlayışın tersine öğrenenin edilgen değil etkin olduğu bir süreçtir. Öğrenen kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir. Örneğin, Wittrock (1974) yiyecek almak için bir kola basan farenin öğrenmesinin “uyarıcı- tepki bağının” oluşması ve “pekiştirme” ile açıklanamayacağını belirtmektedir. Wittrock’a (1974) göre bir bilişselci bu fareyi, önceden kazandığı bilgi-işlem stratejisini yabancı ve karmaşık bir ortamda, kendisi için önemli olan elde etme problemine uygun ve yaratıcı bir çözüm getirmede kullanan, bağımsız ve özerk bir öğrenci olarak görecektir (Akt. Açıköz, 2005:10).

Bilişselciler öğrencilerin kendilerine bilgi aktarılan, edilgin aktarıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü, etkin yollarla işledikleri görüşündedirler. Öğrenci, yeni duyduklarını ve gördüklerini önceden bildiklerine ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak hipotezler geliştirip onları sınyarak ve yorum yaparak işler. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin önceki öğrendiklerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenmektedir. Örneğin, etkili öğrenmeyi gerçekleştirenler ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkındadırlar. Etkili öğrenmeyi gerçekleştirenler ise bunun farkında değildir (Garner 1990). Bu durum etkili öğrenmeyi gerçekleştirenlerin öğrenme sürecinde etkin olduğunu göstermektedir (Akt. Açıköz, 2005:11)

Öğrenme-öğretmen süreci iki temel öğeden oluşmaktadır: 1)öğrenme, 2)öğretme. Öğrenme-öğretmen sürecinde verimliliğin artırılması her şeyden önce öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılmasıyla mümkündür. Öğrenmeyi açıklamada iç süreçlerin önemini vurgulayan bilgiyi işleme modeli, bilginin zihinsel süreçlerde akışını esas alarak öğrenmeyi açıklamışlardır (Öztürk,1996:239).

Bilgiyi işleme modeline göre öğrenme, zihinsel süreçlerde üç temel öge içerisindeki bilgi akışı yoluyla meydana gelir. Bu öğeler:

- 1- Duyusal kayıt,
- 2- Kısa süreli bellek
- 3- Uzun süreli bellek (Öztürk, 1996:236).

2.2.2. Öğretme

Öğretme tanımı ile ilgili olarak yazarlar az çok görüş birliği içindedirler. Öğretme genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır. Örneği, Ertürk'e (1979) göre öğretme, "herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir" (Açıkgöz 2005:12).

Öğretme olayı her zaman okulda gerçekleşmeyeceği gibi öğretene her zaman için bazı bilgi ve beceriye sahip olmak ve öğrenene de bazı öğrenmeleri gerçekleştirmede yardımcı olmak zorundadır. Fakat şu unutulmamalıdır ki; öğrenmenin olmadığı öğretim olduğu gibi her öğrenme bir öğretim sonucunda gerçekleşmeyebilir.

2.2.3. Öğretim

Öğretim için çeşitli yazarlar tarafından birbiriyle çelişmeyen ancak farklı noktaların vurgulandığı tanımlar önerilmiştir. Örneğin, Bruner'e (1966) göre öğretim sürecinin gelişimine yardım eden bir süreçtir. Mouly (1973) öğretimi, "öğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri" olarak; Saylor, Alexander ve Lewis (1981) "öğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması" olarak ele almaktadır. Glaser'a (1976) göre öğretim "öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlene planlı etkinlikler süreci"dir. Varış (1978) ve Küçükahmet'e (1986) göre öğretim, eğitimin "okulda ya da sınıf ortamında, planlı ve programlı bir biçimde yürütülen" kısmıdır (Akt. Açıkgöz, 2005:14).

Yukarıda bazılarının yer verilen öğretim tanımlarını çoğaltmak mümkündür. Ancak burada başka tanımlar vermek yerine çeşitli yazarların tanımlarında vurgulanan başlıca

özellikler üzerinde durularak bunları kapsayan bir tanımlama yapılmaya çalışılacaktır. Öğretimin başlıca özellikleri şunlardır.

1. Öğretim bir süreçtir.
2. Öğretim planlıdır.
3. Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacındadır.
4. Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Sonuç olarak öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlene planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2005:14).

2.3. ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ

Öğretim sisteminin en önemli unsurlarından biri hiç şüphe yok ki öğrencidir. Her bir öğrenci farklı bir biyolojik yapıya sahiptir ve farklı ortamlardan gelmektedirler. Bu da beraberinde, öğretim sürecine katılan öğrencilerin farklılık göstermesine dolayısıyla olaylara bakış açısının ve olayları yorumlayışının farklı olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin öğretim sürecine girişteki özellikleri farklı olduğu için, bu süreç içerisindeki özellikleri de farklı olacaktır. Bu da hiç şüphesiz sürecin sonundaki başarı durumunu da etkileyecektir. Bu yüzden öğrenci özelliklerinin bilinmesi ona daha fazla yardımcı olunması için bir gereklilik haline gelmiştir. Ayrıca öğrenmeyi öğrenci gerçekleştireceği için öğretimin nasıl bireyselleştirileceği üzerine çalışmalar yoğunlaştırılmıştır.

2.3.1 Zeka

İnsanlar arasındaki öğrenme, karşılaştığı problemleri çözme, okuduğunu ya da dinlediğini kavrama, akıl yürütme vb. farklılıklar binlerce yıldır dikkat çekmektedir. Zeka ile ilgili sistematik çalışmaların geçmişi ise yüzyılımızın başına kadar uzanmaktadır. Zekanın ne olduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme ve çevresiyle etkili baş etmek için kullandığı bütünsel kapasite (Wechester, 1958)
- Bireyin öğrenme yeteneği, eğitimi alıcılığı (Glover ve Bruning, 1990)
- Yeni durumlarla baş etme yeteneği (Glover ve Bruning, 1990)

- Soyut düşünme, sözel ve matematiksel akıl yürütme (Glover ve Bruning, 1990)
- Bireyin katılım ya da öğrenme ürünü zihinsel işlevleri; bilgiyi edinme, hatırlama, geri getirme ve problem çözme ya da yetenekleri (Woolfolk, 1990)

Yukarıda zeka tanımlarına bakıldığında başlıca üç nokta dikkati çekmektedir: (1) Bugüne kadar üzerinde herkesin anlaştığı bir zeka tanımı geliştirilememiştir; (2) ortak bir tanım geliştirilememiş olmasına karşın önerilen tanımlar birbirini reddeden, çelişkili tanımlar değildir; (3) zeka tanımlarının ortak noktasını çevreyle baş etmeye ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel süreçlerin işletilmesi oluşturmaktadır (Akt. Açıkgöz, 2005:35).

Zekanın tanımı hakkında bir görüş birliği olmamasına karşın zeka ile başarı arasında bir bağ olduğunu bütün araştırmacılar kabul etmektedir. Gerekli zihinsel gelişimini tamamlayamamış bir birey, bütün çevresel faktörler uyumlu olsa bile ulaşılması istenen amaçlara ulaşamayacaktır. Buna en iyi örnek zihinsel özürülüdür. IQ seviyesi düşük olan bireyler çevre faktörleri çok iyi ayarlanmış olsa bile ancak belli seviyeye kadar ilerleyebilmektedirler. Ama zeka seviyesi yüksek olan her bireyin akademik anlamda başarılı olacağı düşünülmemesi gerekmektedir. Öğrenci farklılığı aynı zamanda başarı farklılığını da beraberinde getirir. Ayrıca şunu da gözden kaçırmamak gerekir ki; zeka seviyesi öğretimi etkilediği gibi, yetiştirmenin de zekanın gelişimi üzerine olumlu etkisi olduğuna dair birçok araştırma vardır.

2.3.2. Benlik

Benlik kavramı, hem öğrenme ürünü olan hem de öğrenmeyi etkileyen bir öğrenci özelliği olarak dikkatleri çekmektedir. Benlik kavramı, insanların kendini nasıl gördüğü, kendisi hakkında ne düşünüldüğü ile ilgilidir. Kendimizle ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumlar benlik kavramını oluşturmaktadır. Benlik kavramı olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin, kendisinin yetenekli, güçlü, dürüst olduğunu düşünen bir kişinin benlik kavramı olumlu iken kendisini yeteneksiz işe yaramaz biri olduğunu düşünen kişinin benlik kavramı olumsuzdur (Açıkgöz, 2005:44).

Benlik kavramı özellikle akademik benlik kavramının akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Örneğin, Marsa, Byrne ve Shavelson (1988) çeşitli araçlarla ölçülen akademik benlik kavramının matematik başarısıyla ilişkili olmamasına karşın, akademik benlik kavramı ölçümleri ve başarı ölçümleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya çıkarmışlardır (Akt. Açıkgöz, 2005:46).

Benlik kavramı kişi doğduğundan itibaren çevreden etkilenmeyle birlikte oluşur ve şekillenir. İlk benlik oluşumu ailede, akademik benlik ise en fazla okulda gelişmektedir. Kişinin okulda yaşamış olduğu olumlu edinimler akademik başarıyı olumlu etkilerken, olumsuz edinimler akademik başarıyı da olumsuz etkileyecektir. Fakat bunun tam tersi olması da söz konusudur. Çünkü bireyler farklılaştıkça olaylara verilen tepkilerde farklılaşmaktadır.

2.3.3 Yaratıcılık

Yaratıcılık, bir ürün değil, bir süreçtir ve belli bir amaca yöneliktir. Bu sürecin sonunda, genellikle, sözel ya da sözel olmayan somut ya da soyut yeni ve değişik bir nesne ya da düşünce ortaya çıkar(Binbaşoğlu,1995:310).

Yaratıcılık kavramı çoğu zaman zeka kavramıyla karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır. Mackinnon bir davranışın yaratıcı olabilmesi için şu üç koşulu yerine getirmesi gerektiğini belirtmiştir:

- a) Yeni ve benzeri olmayan özgün bir ürünün ortaya konması.
- b) Önemli amaçlara yardım eder olması.
- c) Yapıcı olması(Akt. Açıkgöz, 2005:50).

Yaratıcı düşünme, çalışma ve üretme süreçleri bireylerde üç temel yeteneğin (sentez, analitik ve pratik yeteneklerin) bulunmasını ve bu yetenekler arasında bir dengenin oluşturulmasını gerektirir. Sentez yeteneği ile bir bireyin yeni ve ilginç fikirler üretebilme becerisi kastedilir. Yaratıcı olarak adlandırılan bireyler, olaylar hakkında diğer insanların fark edemediği bağıntıları kendiliğinden, doğal olarak kurabilen düşünürlerdir. Analitik yeteneği ile bir bireyin çevresindeki olayları veya olguları

parçalara ayırabilme ve bu parçaların bütün ile ilişkisini görebilme becerisi kastedilir. Bu yeteneğe sahip bireyler, fikirleri analiz ederler ve bu fikirleri diğerleri ile karşılaştırarak bir değerlendirmeye tabi tutarlar. Pratik yeteneği ile somut, pratik ve başarılı icraatlara dönüştürebilme becerisi kastedilir. Yaratıcı insanların yeni bir yöntem, prosedür veya uygulamayı ortaya atmak için başkalarını o uygulamanın eskisinden daha iyi olduğu hakkında ikna etmeleri gerekir (Saban, 2002:121-122).

Lyman'a(1989) göre, yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin kişilik özellikleri:

- 1) Yaratıcı insanlar cesurdurlar, kendilerine güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler.
- 2) Yaratıcı kişiler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler.
- 3) Yaratıcı kişiler isteklidirler ve idealisttirler.
- 4) Yaratıcı kişiler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler.
- 5) Yaratıcı kişiler maceracı bir yapıya sahiptirler.
- 6) Yaratıcı kişiler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı severler (Akt. Saban,2002:120-121).

2.4. ÖĞRENME BİÇEMLERİ

Öğrenme biçemi, bu konuda yoğun çalışan yazarlardan biri olan Dunn (1988) tarafından “bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” olarak ele almaktadır. Dunn'a göre öğrenme biçemi, bir sınıftaki öğrencilerin; gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket ve gruplama ile ilgili gereksinimlerine göre düzenlenmesi ile ilgilidir. Öğrenme biçemi öğrencilerin duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiklerini belirler (Akt. Açıkgöz, 2005:56).

Keefe'ye (1988) göre öğrenme biçemi, “bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı” ile ilgilidir. Daha ayrıntılı bir tanımda ise Keefe (1988) öğrenme biçeminin “öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellik” olduğunu belirtmektedir. Biçem özellikleri, genetik, kodlama, kişilik gelişimi, güçlü ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel öğeler bilgi işleme

sisteminin içsel kontrolü ile ilgilidir ve yetiştirmeyle değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel öğeler ise özünde tercihe dayalıdır ve hem yetiştirme hem de öğretimsel eşleştirme stratejilerine cevap verir. Öğrenme biçimleri değişebilir, ancak bu çok yavaş olur (Akt. Açıkgöz, 2005:57).

Öğretim biçimlerinden hem öğretimin nasıl düzenleneceği hem de program geliştirmede yararlanılmaktadır. Ama bu konudaki araştırmalar henüz yeni olduğu için daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç vardır.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde şu evreler bulunmaktadır:

1. Hazırlık Evresi: Öğrenme olayının ilk evresi hazırlıktır. Bu evre, öğrencinin öğrenilecek bilgi ile doğrudan etkileşimde bulunmasından önce oluşur. Hazırlık evresinin iki önemli boyutu vardır. Bunlardan birisi bireyin öğrenme sonunda elde edeceklerinin farkında olması. Buna “beklenti geliştirme” denir. Bir öğrenme işine başlamadan önce kişinin, öğrenme sürecinde neler elde edeceği, ne gibi değişim ve farklılaşma ile karşı karşıya kalacağı ve neleri hatırlayacağı konusunda bilgi sahibi olması, öğrenmeyi yönlendirme, dikkat çekici algı ve geri getirme süreçleri için çok önem taşır. Hazırlık safhasının ikinci boyutu ise kişinin beklentilere ulaşmak için öğrenme yol ve stratejilerinin belirlenmesidir.
2. Bilgi Alma Evresi: Bu evre bilginin anlamının farkında olunmasını içerir. Bu evrede kişi bilgi ile doğrudan temas gelir ve bilgiye anlam verir. Bu evre, daha önce bildiklerimiz içinden, seçtiklerimiz ile yeni gelen bilgilerin bir araya getirilmesi bütünleştirilmesi için gerekli ilk aşamadır.
3. Bilginin Kazanılması Evresi: Bilgilerin Kısa süreli bellekten kodlama yoluyla uzun süreli belleğe geçirilmiş bu evrede sağlanır.
4. Depolama Evresi: Bu evre hareketsizlikle tanımlanır. Bilgiyi kodlamış şekliyle uzun süreli bellekte kalır. Bu evre çok kısa sürer.

5. Geri Getirme (Hatırlama) Evresi: Bu evre depolanmış bilgi kullanılmak üzere hatırlanır. Bunun için öğrenen zihinsel hatırlatıcılara gerek duyar. Hatırlatıcıların bir kısmı dışarıdan da verilebilir. Hatırlatıcıların etkili olabilmesi, bilginin ilk elde edilişi ve depolanmış biçiminin uygulanmasına bağlıdır.
6. Davranışın Yapılması Evresi: Bilgi hatırlandıktan sonra davranış aşamasına geçilir. Davranış Düzenleme mekanizması gelen bilgiyi davranış açısından düzenler ve kas sistemini harekete geçirir. Bir soruya sözlü ve ya yazılı cevap verme, bir beceriyi yapma, birer davranış örneğidir. Davranışlar bilginin açık seçik öğrenilip öğrenilmediğini ortaya koyar.
7. Geribildirim Evresi: Davranış tanımlandığı zaman öğrenci yaptığının doğru olup olmadığı hakkında bilgi edinir. Geribildirimle genellikle dışta gelen bir olay, pekiştirme sürecini gerçekleştirir (Fidan,1985:75-76).

2.5 ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme olayında en önemli öge öğretmen olmasına rağmen öğrencinin yerine öğrenme olayını gerçekleştiremeyeceği, öğretmenin sadece öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi gerektiği, öğrenmeyi öğrencinin kendisinin gerçekleştirmesi gerektiği için öğrenci kendisine en uygun stratejiyi bulmak ve uygulamak zorundadır.

Strateji bir amaca ulaşmak için izlenmesi gereken en uygun yol olarak tanımlanabilir. Öyleyse öğrenme stratejisi için “öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, metod, yöntem” dememiz hatalı olmayacaktır.

Weinstein'e göre öğrenme stratejisi “öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler” olarak tanımlanabilir. Buna göre bir stratejinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleşmesini kolaylaştırmaktadır (Akt. Açıköz; 2005:67).

D.COSTE, “öğrenim strateji, süreç ve izlenecek yolu kişiden kişiye değiştiğini ve buna ek olarak öğretimin bireyselleştirilmesi birincil ihtiyaç olarak sayılır. Öğrencinin üzerine odaklanmak, sözü hedef topluluğa vermek gerektiği anlamına gelir. Onlara kendi iletişim ve kendi kendini yönetme yetkilerini geliştirmelerinde yardım etmek gerekir ve böylece eğitimbilimsel faaliyetlerin geleceğinde üstlenecekleri rol ve yetkilerini tanımları sağlanır. Eğitimbilimsel anlamadaki bu yeni anlayış, davranış psikolojisinin bilişsel ve yapısalcı teoriye dönüştürülmesini içerir. Caroline Vergon, yazmış olduğu, öğrenim stratejilerinin tanımlanması adlı makalesinde “öğrenmek karşılaşılan görüş ayrılığı ve görüş birliklerini yönetmeyi amaçlayan stratejileri hayata geçirmeyi zorunlu kılacaktır” görüşünü vurgulamaktadır. Yine bu fikre bağlı olarak “bilgilerin benimsenmesini ilgilendiren bu tür bir amaç aracılığıyla başka bir öğrenimin yönetimi ve denetimi seviyesinin oluştuğunu görürüz (Akt. Saydı,2007:9).

Paul Boogards’a göre, “öğrenci başladığı işi tamamlamak için en uygun araçları bilinçli bir şekilde seçer”. Öğrenim stratejilerinin yeterince açık olduğunu ve öğrenim teknikleriyle uygun bir uygulamanın öğrencilerinin kendilerini yetiştirmesinde veya değiştirmesinde önemli rol oynadığının altını çizer (Akt. Saydı,2007:10). Tüm bunlar aynı zamanda iyi bir gözlemci olan öğretmenin yardımıyla olacaktır.

A.Wenden ile J.Rubin bilinçli bir şekilde oluşturulmuş stratejilerin kullanımını otomatikleşmiş stratejilerden ayrı tutarlar. D.Little, stratejilerin bilinç bakımından kimi zaman bilinçli, kimi zaman da bilinç dışı yönetileceğinin, bunun gerçekleştirilecek işin türü tarafından belirleneceğinin altını çizer. Bu yüzden öğrenim stratejilerinin bir amaç, bir hedef doğrultusunda oluşturulması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu amaçlar şu şekilde oluşturulabilir:

- Erek kültüre uygun hale getirilmiş,
- Bilinçli ya da büyük ölçüde bilinçli,
- Yöntemlere uygun, tamamlayıcı,
- Gelişime açık, değişebilir, yeniliklere açık,

- Bireysel,
- Gözlenebilir ve gözlenemez.

O.Malley, Chamot ve arkadaşları da stratejileri üç ana grupta incelenmektedir:

- Üstbilişsel,
- Bilişsel, toplumsal-duygusal stratejiler (Akt. Saydı,2007:10).

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir. Bir başka ifade ile öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir (Tay,2002:16). Tanımdan hareketle, öğrenme stratejileri birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çabaların yani öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulabilecektir. Bu sınıflamalardan biri Mayer (1987) tarafından, stratejilerin bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisi dikkate alınarak yapılandır. Bu sınıflandırmada öğrenme stratejilerinin gelişim aşamaları üç döneme ayrılmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

•Erken Dönem: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumda değildir ve öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılamaz. Bu dönem okulöncesi dönem olarak düşünülebilir.

•Geçiş Dönemi: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır; ancak öğrenmeyi artırmak için kendiliğinden kullanılmaz. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bu düzey ilköğretimin birinci basamağını içerir.

•Son Dönem: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır ve yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabilir. Ayrıca bu düzeyde çocuklar stratejilerini kendi öğrenme hedeflerine göre düzenleyebilirler. Bu düzey stratejiye bağlı

olmak üzere ilköğretimin II. kademesini, lise yıllarını ve yetişkinliği kapsamaktadır (Akt.Tay,2005: 87-89).

Bir diğer sınıflandırmada Gagné (1988), öğrenme stratejilerini beş gruba ayırmıştır. Bunlar;

- 1.Dikkat Stratejileri,
- 2.Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler,
- 3.Kodlamayı Artıran Stratejiler,
- 4.Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler,
- 5.İzleme Stratejileridir. (Akt.Tay,2007:20).

Öğrenmek için birçok tür vardır ve herkes aynı yöntemlerle öğrenemez. Bu nedenle nitelikli öğrenme ortamının geliştirilmesi ve öğrencilere en iyi öğrenme alışkanlıklarının kazandırılması için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğrenmede bireysel farklılıklar bazı kavramlarla açıklanmaya çalışmıştır. Bu kavramların arasındaki farklar Curry(1991); Ridinng ve Cheema(1991) tarafından açıkça ortaya konmuştur:

1. Bilişsel Stil; sistematik ve alışılmış bir tarzda bilginin organizasyonu ve işleme.
2. Bilişsel Strateji; bilginin işlenmesi ve organizasyonu sürecinde bir planlı hareketi veya eylemi benimsemek.
3. Öğrenme Stili; alışılmış, mutad ve belli bir tarzda bilgi ediniminin benimsenmesi.
4. Öğrenme Stratejisi: bilgi, beceriler ve tutumların edinilmesinde bir planlı hareketi ve eylemi benimsemek (Akt. Bilgin ve Durmuş,2003:385).

Zihinsel süreçlerdeki bu bilgi akışını yönlendirmede her öğenin işlevini yerine getirmesi için kullanılan işlemler “öğrenme stratejileri” olarak adlandırılır. Öğrenme stratejisi, “bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için bir özel öğrenme durumunda kazanılan zihinsel taktiklerin bir koleksiyonudur”. Buna göre öğrenmeyi etkili kılmak

için öğrenme stratejilerin etkili kullanılması gerekmektedir. Öğrenme stratejileri modeli eklektik bir yaklaşımla şu şekilde sıralanabilir:

1. Dikkat stratejisi,
2. Tekrar Stratejisi,
3. Zihinde Yerleştirme stratejisi,
4. Anlamlandırma stratejisi,
5. Hatırlama stratejisi,
6. Bilişi yönetme stratejisi,
7. Duyuşsal strateji (Öztürk,1996:240)

2.5.1 Öğrenme Stratejilerinin Önemi

Öğrenme stratejilerinin günümüzde önem kazanmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanamaması ve ya bilmemesi bunun sonucunda ders başarısızlığının ortaya çıkması,
2. Bilginin hızla artması ve değişmesi,
- 3.Öğrenci merkezli eğitim anlayışının önem kazanması,
- 4.Yaşam boyu eğitimden dolayı öğrenmenin yaşam boyu önem kazanması(Açıkgöz-2005:66-67).

2.5.2 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili en kapsamlı sınıflama Weinstein ve Mayer(1986) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre etkili öğrenme stratejileri şu kategorilerde toplanabilir(Akt. Açıkgöz, 2005:72-73-74):

1. *Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Devir Stratejileri:* Öğrencilerin sunulan malzemeye ezberleyecek biçimde tekrarlanmasını, birimlerin seçilmesinin ve kazanılmasının çalışan belleğe aktarılmasını kapsamaktadır. Bu gruptaki stratejilerle ilgili çeşitli araştırmalardan ulaştıkları sonuca göre çocuklar 5. ve 6. sınıfa kadar devir mekanizmasını öğrenmektedirler.

2. *Karmaşık İşlerde Kullanılan Devir Stratejileri:* Bu grupta malzemeyi yüksek sesle tekrarlama, kopyalama, önemli yerleri not etme, önemli yerlerin altını çizme gibi stratejiler yer almaktadır.
3. *Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan İşleme Stratejileri:* İmgeler, öğrenen tarafından türetebilir ya da dışarıdan sağlanabilir. Küçük yaşlarda türetilen, ileri yaşlarda ise dışarıdan sağlanan imgelerin daha yararlı olduğu saptanmıştır. Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi bu tür stratejilerin kullanıldığı bir yöntemdir.
4. *Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Öğrenme Stratejileri:* Bu grupta yer alan stratejilerin amacı, yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurma ve öğrenilenlerin uzun süreli bellekten çalışan belleğe aktarılmasıdır. Bu grupta, öğrenilenleri başka ifadelere çevirme, özetleme, anlam çıkararak not alma, soruları yanıtlama gibi stratejiler yer almaktadır.
5. *Basit Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri:* Bir listedeki maddeleri hatırlamada kullanılacak bir strateji sınıflamadır.
6. *Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri:* İleri sınıflarda, okuyarak öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Okumanın bir amacı parçadaki ana düşünceyi ve onu destekleyen düşünceleri kavramaktır. Araştırmalar öğrenme stratejilerinin de öğretilebileceğini ve bu öğretimin öğrencilere önemli kazanımlar sağlayacağını ortaya koymuştur.
7. *Kavramayı Yöneltilme Stratejileri:* Kavramanın yöneltilmesi öğrencinin bir öğretim etkinliği ya da birimi için amaçlar koyması, bu amaçlara ulaşılma derecesini saptaması ve gerekirse amaçlara ulaşılma derecesini saptaması ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullanabilecek stratejileri belirlemesini içerir.
8. *Duyuşsal Stratejiler:* Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirecekleri bir çevreyi yaratmalarıyla ilgilidir. Bu stratejiler, öğrencilerin dikkatini toplama, konsantrasyon olma, kaygıyla baş etme, güdülenme ve zamanı etkili kullanmayı da kapsamaktadır.

2.5.3 Öğrenme Stratejilerinin Derslerde Öğretimi

Öğretmenler bir taraftan bir konu alana özgü bilgi ve becerileri öğretirken, diğer taraftan öğrencilerin bilişsel öğrenme anlayışının öngördüğü gibi bağımsız ve etkili öğrenciler olmalarına yardım edebilir.

Öğrenciler etkili stratejiler kullanan etkin öğrenilenler haline getirilmesi, öğretmenlerin bunu yapacak biçimde yetiştirilmesi, bunun için zaman ayrılması, öğrenciler arası farklılıkların dikkate alınması, var olan etkisiz stratejilerin değiştirilmesi, etkili öğrenme stratejilerinin seçimi, programların hazırlanması gibi bir dizi sorunun sağlıklı olarak çözülmesini gerektirmektedir. Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski ve Evans'a (1989) göre strateji öğretecek öğretmenlerin şu noktalara dikkat etmesi gerekmektedir:

1. Bilinen etkili öğrenme stratejilerini saptayınız.
2. Birkaç alanlar arası ve amaçlı sınırlı strateji seçiniz.
3. Güçlü öğretim stratejileri kullanarak alanlar arası ve amaçla sınırlı stratejileri öğretiniz.
4. Alanlar arası genel stratejilerin kullanımını teşvik ediniz.
5. Öğrencileri öğretilen stratejileri kullanmaya güdüleyiniz.
6. Öğrencileri iyi strateji kullanıcısı olabileceklerine inandırınız.
7. Öğrencilere yararlı olabilecek başka stratejilerin olup olmadığını araştırınız.
8. Diğer öğretmenleri de strateji konusunda öğrenme ve öğretmen konusunda teşvik ediniz (Akt. Açıköz-2005:88).

Öğrenme stratejilerinin bilinmesi kadar öğretilmesi de önemli konulardan birini oluşturmaktadır. Öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenecek olduğu materyali ya da bilgi topluluğunu, hangi yöntem ve teknikle kendisine en kısa yoldan ve en kalıcı şekilde öğrenmesini sağlayan stratejilerdir. Birey nasıl öğreneceğini bilirse öğrenme-öğretme sürecindeki aktiviteleri ona bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Bunun için birçok eğitimci öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Öğrenme ve öğretme bir madalyonun iki yüzü gibi düşünülebilir. Öğrenme olmadan öğretim,

öğretim olmadan öğrenme olamaz diyebiliriz. İyi bir öğretimin öğrencilere; nasıl öğreneceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini öğretmeyi içerdiğini söyleyebiliriz. Erden ve Akman (1998: 154) bireyin bu stratejileri genellikle okul ve okul dışı yaşantılarında deneme-yanılma yoluyla ya da yakın çevresindeki kişilerin tavsiyesiyle öğrendiklerini belirtmektedirler. (Akt. Senemoğlu,1997:579–583).

Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında şu bilgilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir gibi konularda bilgilendirilmelidirler. İkincisi, öğrenciler öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidirler. Üçüncü olarak da öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler. Öğrenme stratejilerinin bu ilkeler dikkate alarak iki yaklaşımla öğretilebileceği ifade edilmektedir. İlki doğrudan öğretim, diğeri ise karşılıklı öğretimdir. Doğrudan öğretim yaklaşımı; öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini; öğrenilecek davranış açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini kapsamaktadır. Karşılıklı öğretim yaklaşımı ise, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasını gerektirmektedir. Açıkgöz (1996, 74–79) öğrenme stratejileri öğretiminin özel ve genel amaçlı ayrı programlar şeklinde öğretilmesi üzerinde durmuş, bunun yanında bu stratejilerin derslerle bütünleştirilerek öğretilmesi yaklaşımını da benimsemiştir (Akt. Tay,2007:26).

2.6 BELLEK

Bellek, bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme v.b süreçleri kapsayan bir yapıdır. Bellekteki yapı ve süreçler hatırlama ve tanıma davranışları düzenler. Zanden (1980) belleği, “hatırlama, tanıma ve yeniden öğrenirken daha hızlı öğrenme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Akt. Açıkgöz; s: 286,2005).

Klatzky (1980)'e bellekte kodlama, depolama ve geri getirme olmak üzere belli başlı üç süreç çalışmaktadır. Bu süreçler:

Kodlama: Bilginin bellek sistemine yerleştirilme süreci olarak tanımlanabilir. Bilginin kodlanması daha sonra tekrar elde edilebilecek biçimde yapılı ve edilgen bir süreç olmayan kodlama sırasında bilginin kaydedilmesi yanında dönüştürülmesi işlemleri de yer alır.

Depolama ve Geriye Getirme: Belleğin varlığı bir anlamda onun insan algısını, düşüncesini ve davranışını etkilemesine bağlıdır. Bunun için kodlamadan sonra bilginin depolanması ve geri getirilmesi gereklidir (Akt. Açıkgöz, 2005:290).

İnsanlar, belleme güçleri yönünden farklılıklar göstermektedir. Görsel, işitme ve hareket (spor yapma, daktilo yazma gibi kas koordinasyonunu gerektiren hareketler) bellekleri insandan insana değişmektedir. Bugün bir tasarım olarak zihinde tekrar ortaya çıkabilecek bilginin ve yaşantının yerleştirildiği yer bellek diye adlandırılmaktadır (Fidan, 1985:70).

2.7 HATIRLAMA

Hatırlama, daha önce öğrenilenlerin hemen hemen hiçbir ipucu olmaksızın sözle ya da yazıya tekrarlanmasıdır. Psikologlar hatırlamayı üç biçimde incelemektedirler:

1. Serbest Hatırlama: Verilen bir konuda mümkün olduğunca çok bilginin hatırlandığı durumdur.
2. Sıra ya da Dizileri Hatırlama: Nesne ya da olayların bir dizi içinde hatırlanması durumudur.
3. Çağrışım Yoluyla Hatırlama: Eşleştirilmiş iki öğeden birisi verilince diğerinin hatırlanması olayıdır (Açıkgöz; 2005, 70-71).

Öğrenilen bilgilerin hafızaya yerleştirilmesi için şu noktalara dikkat edilmelidir:

1-Her türlü alıştırmaların anlamı ve özü, insan hareketlerinin mekanik hale getirilmesinde yatar. Önceleri bilinçli bir gayret gerektiren bir hareket, gittikçe artan tekrar yoluyla bilinçsiz ve mekanik hale gelir. Bu andan itibaren, arzu edilen bir

hareketi gerçekleştirmek için artık çok küçük bir itici güce ihtiyaç vardır. Okumak ve yazmak gibi işlem burada örnek olarak gösterilebilir.

2-Kişi tarafından öğrenilen bir bilginin, devam edici bir şekilde akılda tutulması, yani bu bilginin hafızaya yerleştirilmesi, öğrenim işinin anlamının, devam eden tekrarlarda muhafaza edilmesiyle mümkün olur.

3-Unutmak, akılda tutmaya karşı bir etki yapar. Kullanma kanuna göre, gerçekten her insani yeti devam eden alıştırmaya sayesinde kendisini mükemmelleştirir, fakat kullanmama yoluyla da bu mükemmelleşme zayıflar. Unutma, itinalı alıştırmaların az olması oranında fazladır(Hesapçıoğlu,1998:159).

2.7.1 Kısa Süreli Hafıza

Duyusal kayıttan dikkat ve algı süreçleri sonunda ayrılan bilgi, sistemin ikinci ögesi olan kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğin hem bilgi tutma süresi, hem de kapasitesi sınırlıdır. Miller (1956:81-97) kısa süreli belleğin kapasitesinin yaklaşık 7 ± 2 birimlik bilgi olduğunu belirtmektedir (Akt; Tuckman, 1991:116). Ancak bireyler her birimin büyüklüğünü artırarak kapasiteyi fazlalaştırabilirler. Gruplama (chunking) adı verilen bu işlemle kısa süreli belleğin sınırlılığı artırılır. Örneğin; 5 7 2 8 9 1 0 olan 7 birimlik bir sayı dizisi 57 28 9 10 olarak gruplanırsa 4 birim haline gelir. Ancak bir birimde bulunması gerekli bilgi miktarı ne büyüklükte olmalıdır sorusu henüz yanıtlanmamıştır (Akt. Senemoğlu, 1997; 275).

Kısa süreli belleği bilginin kalma süresi yaklaşık 20–30 saniyedir (Woolfolk, 1993; McCrow ve Roop, 1992; Slavin, 1988). Bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması, bilgi üzerinde düşünmek ve onu yinelemekle sağlanır. Kısa süreli bellekte zihinsel tekrarın (rehearsal) öğrenmede önemi büyüktür. Kısa süreli bellekte kalan bilgi tekrar yoluyla büyük bir olasılıkla uzun süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlılığı nedeniyle geçiş yaptırılmayan bilgi yeni gelen bilgilerin zorlamasıyla kaybolur. Özetle, daha fazla bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması için; (1) gruplama, küçük parçaları ilişkilendirerek geniş parçalar haline getirme, (2) zihinsel tekrar gerekir (Akt. Senemoğlu, 1997:275).

Kısa süreli belleğe bilgi, duyuşsal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir. Genellikle her ikisi aynı anda olur. Örneğın; birey bir kuş ile karşılaştığında, kuşun imgesi kısa süreli belleğe geçer, aynı anda uzun süreli bellekten kuşlara ilişkin bilgi araştırılır ve kuşun hangi tür olduğu belirlenir. Kısaca, tanımlama aynı anda gelir, çünkü kuşa ilişkin tüm bilgiler uzun süreli bellekte depolanmıştır. Kısa süreli belleğın iki yaşamsal işlevi vardır. Birincisi, bilgiyi kısa süre için de olsa depolamaktır. İkinci önemli işlevi de, zihinsel işlemlerin yapılmasıdır. Bu nedenle çalışan hafıza olarak da adlandırılır (Eggen ve Kauchak, 1992). Kısa süreli belleğe gelen bilgi; (a) bireye gerekli değilse unutulur, (b) bilgiyi korumak için tekrar edilir, (c) tekrar edilerek, kodlanarak ya da uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirilerek bilgi işlenir.(akt. Senemoğlu,1997: 275).

Kısa süreli bellekte bilginin burada kalış süresi ve aldığı bilgi miktarı sınırlıdır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler kullanılmalıdır. Bu stratejiler zihinsel (örtük) tekrar stratejileridir.

Coğrafya ders kitaplarında tekrar stratejisini yapmak biraz zor olabilir. Fakat önemli bilgilerden sonra verilecek bir uyarı ile tekrar çalışması gerçekleştirilebilir. Örneğın; Lise 2 sınıf ders kitabında yer alan erozyonun tanımı aşağıdaki gibi verilebilir. **“Erozyon, toprağın tarım yapılan üst tabakasının, su veya rüzgarın etkisiyle aşınıp taşınmasıdır.** (Dikkat önemli bilgi, tanımı bir kere daha okuyunuz) sorusu ile ya da küçük bir özetle hatırlatılabilir.

Kısa süreli bellekte bilinçli olarak bilginin farkına varılır ve bilgi anlamlı bir şekilde dönüştürülür. Kısa süreli belleğın kapasitesinin sınırları 5-9 olarak değişebilmektedir. Ayrıca kısa süreli bellek öğrenme sürecinin birinci aşaması olduğu için onun kapasitesi öğrenme güçlüğüne etkiler. Bir seferde fazla miktara bilginin kısa süreli belleğe gönderilmesi durumunda ancak 7 birimlik bilgi işleme alınacak ve diğer bilgiler kaybolacaktır. Bu durumda önemli bazı bilgilerin kazandırılmasında problemler meydana gelecektir (Yeşilyaprak,2003:256).

Kısa süreli bellekte bilgiler çoğunlukla görsel ve işitsel olarak depolanır ve işitsel depolama daha baskındır. Özellikle yetişkinler işitsel olarak depolanan durumları daha

iyi hatırlamaktadırlar. Ancak, kodlama şekli, bireyin özelliklerine ve durumlara göre farklılık gösterebilir(Yeşilyaprak,2003:256).

Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresi yaklaşık olarak 15-20 saniyedir. Bu süre içerisinde bilgi işlenerek uzun süreli belleğe gönderilmezse unutulur ve unutulan bilgi geri getirilemez. Bu süreyi artırmanın yolu “zihinsel tekrar”dır (Yeşilyaprak,2003:257).

Ezberleme yoluyla öğrenmede kullanılan temel bilişsel süreç ‘tekrar’dır. Bilgi aynen tekrarlanarak, alındığı şekliyle bağımsız bir birim olarak uzun süreli bellekte depolanır. Ezberlenen bilgi, depolanırken başka bir şemayla bağlantı kurulmadığı için, hatırlama zorluğu yaşanır. Hatırlamadaki temel süreç, ilk uyarıcının bilinç düzeyine getirilmesidir. Daha sonra bilgi birimleri, bir önceki kelime ses uyumu sağlanarak geri getirilir(Yeşilyaprak,2003:258).

Kısa süreli hafızadan sonra gelen yapı “uzun süreli hafıza”dır. Kısa süreli hafızada canlı bilgi uzun süreli hafıza daha önce öğrenilmiş bilgilerin saklanma durumudur.

2.7.2.Uzun Süreli Hafıza

Bilgiyi işleme modelinde bilgiyi, özellikle iyi öğrenilmiş bilgiyi, uzun süre saklayan kısmına uzun süreli bellek adı verilmektedir. Ashcraft (1989:137) uzun süreli belleği, kitaplara milyonlarca girişi olan bir kütüphaneye benzetmektedir. Düzenlenmiş bilgiler, gerektiğinde kullanıma hazır olarak beklemektedir. Uzun süreli bellek, bilgiyi her istendiğinde kullanılmaya izin veren bir ağa sahiptir. Kapasitesi sınırsızdır, bazı kestirimlere göre, sınır bir milyondan fazladır ve bazı olaylar sonsuza dek kalmaktadır (Akt; Eggen ve Kauchak, 1992; 314).Ancak kısa süreli bellekte olduğu gibi, uzun süreli belleğe bilgi hızla girmez, biraz zaman ve güç gerekir (Akt. Senemoğlu,1997:275).

Uzun süreli bellek, sürekli bellek deposu olarak kabul edilir. Kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilgi uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır. Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir. Çünkü uzun süreli belleğe girmeyen bilgiler tepki üretilmiş olsa dahi kısa sürede kaybolur. Uzun süreli bellek kapasitesi sınırsız olarak kabul edilmektedir(Yeşilyaprak,2003:259).

Anısal bellek, kişisel yaşantılarla ilgili bölümdür. Belirli bir zaman, yer ve olaylarla ilgilidir. Örneğin; yemekte yediklerimiz, özel bir günde giydiğimiz giysi, yaptığımız gezi anısal bellektedir. Ashcraft (1989:140) anısal belleği özyaşamsal bellek olarak adlandırmaktadır. Yaşamımızda başımızdan geçen tüm olaylar, şakalar, dedikodular anısal bellekte tutulur (Akt; Eggen ve Kauchak, 1992:315). Anılar güç sarf edilmeden öğrenilir. Fakat anıların birbirine karışma eğilimi vardır. Bu nedenle, bilgiyi geri getirmede zorluk çekilir. Ancak, önemli ve travmatik olaylar ayrıntılı hatırlanır. Bunun yanı sıra olağan ve sürekli yinelenen olayların anımsanması zordur, çünkü yeni olaylar öncekini bozabilir (Akt. Senemoğlu,1997:275).

Anlamsal bellek uzun süreli belleğin kurallar, genellemeler, kavramlar, problem çözme becerileri gibi genel bilgilerin yer aldığı bölümdür. Paivio (1971) anlamsal bellekte sözel ve görsel kodların birlikte ağ gibi birbirine bağlanarak bilginin depolandığını belirtir. Birçok psikolog da bilginin hem görsel hem de sözel olarak kodlanmasının anımsamayı kolaylaştırdığını kabul etmektedir (Akt. Senemoğlu,1997:275).

Anlamsal bellekte bilgi önerme ağları (propositional networks) ve şemalar biçiminde depolanır. Önerme, doğru ya da yanlış olduğuna karar verilebilecek bilginin en küçük parçasıdır (Woolfolk, 1993; Eggen ve Kauchak, 1992).Önerme ağı ise bilgi birimleri setidir. Başka bir söylemle, birbirine bağlı düşünceler, kavramlar, ilişkiler setidir. Bilgiyi daha geniş ölçüde düzenleyen veri yapıları da şema olarak adlandırılır. Şema birbirine bağlı düşünceler, ilişkiler ve işlemler setidir. Şemalar bilgi ağlarını içerir ve karar verme, problem çözme durumlarında bilgi ağlarını yönlendirir ve kullanır(Akt. Senemoğlu,1997:275). Bilgileri tekrar tekniği ile daha geniş ölçüde düzenleyebilmek için tekrar stratejileri önemlidir. Bunlar basit ve karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde kullanılmaktadır.

2. 8 BİLİŞSEL STRATEJİLER

Bilişsel yetkinlikleri temel alan model, öğrenmede, kişideki içsel aktörlerin devreye girdiği prensibine dayanır(kişisel öğrenme özelliklerini belirleyen faktörler, o bilişsel psikolojiye göre, kişinin içsel anlama süreci, bir öğrencinin sahip olduğu, her alanda

öğrenimini etkileyen önceki bilgilerdir). Stratejilerin kullanılması öğrenciden öğrenciye değişir. Stratejilerin öğretilmeleri gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencilerini cesaretlendirmesi ve onları, başarılı olmaları için teşvik etmesi gerekir. Bilişsel stratejiler somuttur, öğretmen bu stratejileri öğrencilerinde oldukça kolay bir şekilde gözlemleyip yönetebilirler (Saydı,2007:26).

Borkowsky (1980) kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olan ve onlar hakkında konuşabilen çocukların gerçekten düşünme gerektiren işlerde bunu yapamayan çocuklara göre daha başarısız oldukları, dolayısıyla biliş ötesi ile biliş arasında doğrudan bağ kurulamayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Nisbett ve Shucksmith(1986) biliş ötesi ile bilişsel amaçlar, biliş ötesi bilgi ve bilişsel hareketlerin karşılıklı etkileşim içinde olduklarını belirtmektedir (Akt. Açıkgöz, 2005:70-71).

2.8.1 Tekrar Stratejisi

Yeni karşılaşılan bilgileri tekrarlayarak kısa süreli hafızada tutmaya ya da uzun süreli hafızayı kodlamayı sağlayan stratejidir. Tekrar stratejisinin kapsadığı başlıca teknikler şunlardır:

- Bir metnin tekrar tekrar sesli ya da sessiz okunması.
- Metnin okunduktan sonra anlatılması.
- Metindeki bilgilerin bir kağıda sayfa kenarındaki boşluklara not alınması.
- Okurken düzenli aralıklarla durup zihinde cümlelerin tekrar edilmesi.
- Metinde geçen bir fikrin değişik şekillerde söylenmesi.
- Önemli yerlerin altının çizilmesi.
- Bilinmeyen kelimelerin yuvarlak içine alınması.
- Önemli yerlerde yıldız işareti koyma. Fikirleri, sonuçları numaralandırma.
- Özet niteliğindeki kısımların altını çizme.
- Benzer ve farklı olan yerleri not alma.
- Tanımları işaretleme.

Tekrar stratejileri özellikle kısa süreli hatırlamayı artırmada ve bir metnin aynen kazanılmasında etkili bir yoldur. Bu stratejinin başarısı, büyük ölçüde öğrencinin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesine bağlıdır (Selçuk,1997:151).

Bunun yanında öğrenci öğrendiği bilgileri alıştırmaya yoluyla kullanılmalıdır da. Bu nedenle, her didaktik kitabında alıştırmaya yapmak, tekrarlamak, öğrenmek ve hafızaya yerleştirmek gibi kavramlar önemli bir yer alırlar. Bu kavramların hepsi ayrı ayrı, farklı öğrenim eylemlerini belirtmelerine rağmen, derste gerçekleştirilen becerilerin başarısını, yani devamlılığını güvence almaya yöneliktirler. Gerek öğrenilen bilgiler, gerekse kazanılan maharetler tekrar alıştırmaya ve hafızaya yerleştirme yoluyla desteklenmezse kaybolurlar ve unutma sürecine maruz kalırlar. Dersin bu konudaki görevi iki tane olarak şöyle belirtilebilir:

1. Bilgi içeriklerinin hafızaya yerleştirilmesi(tekrar etme ve hafızada şekillendirme).
2. Güçlerin, maharetlerin oluşturulması (tekrar etme ve kullanma) (Hesapçıoğlu, 1998:159).

Tekrar, bir bilgi biriminin şeklini değiştirmeksizin sesli ve ya sessiz olarak defalarca söylemesi şeklindedir. Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artırır. Eğer tekrar edilerek, bellekte tutulma süresi artırılmazsa bilgi kısa süreli bellekte 15-20 saniye sonra atılır.Yapılan çalışmalarda iki tür tekrar ortaya konmuştur:

1. Basit tekrar(maintenance rehearsal):Bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süreli tutulmasını sağlamaktır. Bu tür tekrarda bilgi defalarca tekrar edilir. Bu yolla bilginin zayıflaması ve karışmaların etkisiyle unutulması önlenir.
2. Anlamlandırıcı tekrar (elaborative rehearsal):Tekrar aynı zamanda bilgiyi uzun süreli bellekte depolama yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Eğer tekrar, gruplama, imgeler biçimlendirme veya değişik şekillerde yeniden kodlama gibi işlemlerle yeni bilgini içsel bağlantılar kurmasını kolaylaştırıyorsa, uzun süreli bellekte depolamaya yol açıyor demektir (Yeşilyaprak,,2003:267).

O' Malley, Chamot, Oxford, Wesche ve Ramsey gibi araştırmacılar, tekrarlılama yöntemini, bilişsel bir strateji olarak kabul eder. Wesche ve Ramsey, yüksek sesle, çeşitli şekillerde yapılan bir tekrarlamayla yetkinlik alanında kaydedilen ilerlemeler arasında anlamsal bir bağlantı kurarlar. Paul Cyr, *Öğrenme Stratejileri* adlı eserinde Tekrarlılama yönteminin, inkar edilemeyecek kadar önemli olduğunu altını çizer. Bu yönden bir bilişsel strateji olarak, öğrenime nasıl yardım ettiğini görmek gerektiğini savunur (Akt. Yeşilyaprak,2003:268)

Tekrar yoluyla kazanılan bilgiler, geçmiş yaşantılar veya şemalarla bağlantı kurularak depolanmaz. Bu tür bilgiler kendi içerisinde bütünlüğü olan şema olarak, diğer şemalardan bağlantısız depolanır. Bununla birlikte şema içerisindeki birden fazla birim arasında bağlantı yoktur. Doğrusal bir bağlantı vardır. Her birim sadece, kendisinden önce gelen birimle bağlantı kurularak depolanır. Dolayısıyla, bir birim önceki bağlantılı birimle çağrışım kurularak hatırlanır ve bir devamlılık söz konusudur. Hatırlamada anlam değil, kelime veya ses uyumu önemlidir (Yeşilyaprak,2003:268).

Weinstein ve Mayer (1986)'e göre tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında sunulan materyali ezberden okumasını ve isimlendirmesini içermektedir. Bu stratejinin amacı, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında bilgilerin seçilmesi ve kazanılması olabilir. Bilgiyi işleme kuramcılarına göre bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniye olarak ifade edilmektedir. Ancak bu süre tekrar yoluyla uzatılabilir. Zihinsel tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgi ya da bilgi kümelerini zihinsel olarak tekrarlaması şeklinde tanımlanabilir (Akt. Tay,2007:29).

Öğrenme stratejileri konuyla ilgilenen eğitimciler tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu stratejilerden üzerinde en çok çalışma yapılanı tekrar, örgütleme ve anlamlandırma stratejileridir. Bu stratejilerin öğrenme sürecinde rolü aynı olmakla birlikte kullanıldığı yere göre değişmektedir. Bu nedenle öğrenme strateji ve teknikleri 1) Birey için anlamlı olmayan ve basit bilgilerin 2) Anlamlı ve karmaşık metinlerin öğrenilmesini kolaylaştıran olmak üzere iki grupta ele alınmıştır (Erden,1996:79).

2.8.1.1 Basit Bilgilerin Öğrenilmesinde Kullanılan Stratejiler

Coğrafya öğretiminde, önemli şehirlerin isimleri, şehir, dağ, ova ve benzeri coğrafi yapıların isimleri öğrenciler için anlamı az olan basit bilgilerdir. Tekrar ve Gözden Geçirme yöntemi ile derste öğretmenler öğrenmenin kalıcılığını artırır ve hatırlamayı kolaylaştırır. Bu amaçla her dersin sonlarında öğretmen konuyu özetleyebilir, öğrenciye kazandıkları yeni bilgileri tekrar ettirebilir (Erden,1996:80).

2.8.1.2 Karmaşık Bilgilerin Öğrenilmesinde Kullanılan Stratejiler

Öğrenciler pek çok yeni bilgiyi basılı materyalleri okuyarak öğrenirler. Öğrencilerin bu materyallerde yer alan karmaşık bilgileri kavrayabilmesi için öğrencilere yardımcı olacak tekniklerden biride Tekrar ve Gözden Geçirme Stratejisidir. Bu strateji kullanılırken çeşitli tekniklerden yararlanılır. Bunlar:

- a. **Tekrar Okuma:** Bu tekniği kullanan öğrenciler, bir metni çalışırken metne olduğu gibi birkaç kez okurlar. Yapılan araştırmalar bu tekniğin diğer hatırlatma stratejilerine göre daha etkisiz olduğunu göstermektedir.
- b. **Sesli Anlatma:** Okuma materyali sesli olarak anlatılması esasına dayalı tekniktir. Öğrenciler bu tekniği uygularken öğrenme eksikliklerini fark edip düzeltebilir.
- c. **Bilgileri Olduğu Gibi Not Alma:** Bu teknikte öğrenciler okudukları metnin bir kısmını ya da tümünü hiçbir değişikliğe uğratmadan defterlerine yazarlar. Howe(1970:61-63) öğrencilerin not aldıkları bilginin %34'ünü, not almadıkları bilginin ise %3'ünü hatırladıklarını ortaya koymuştur. Ancak sonradan yapılan araştırmalar bu tekniğin aşağıdaki şartları yerine getirildiği zaman etkili olduğunu göstermiştir.
 1. Not alınan kısım önemli bilgiyi içeriyor ve kısaysa.
 2. Tutulan Notlar sonradan gözden geçiriliyorsa.
- d. **Altını Çizme:** Bu tekniği kullanan öğrenciler bir metni çalışırken önemli olarak aldıkları yerlerin altını çizerler. Altını çizme tekniğinin başarıyı artırabilmesi için

not tutmada olduğu gibi öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesi ve altını çizdiği yerleri tekrar etmesi gerekir. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin genellikle çok sayıda cümlelerin altını çizdiği yerleri tekrar etmesi gerekir(Akt. Erden,1996:86-87).

2.8.2 Öğrenmede Tekrarın Olumlu Yönleri

1-Zayıf bağlantıların farkına varılır ve yoğun dikkat konusu yapılır.

2-Genel bir başarı duygusu kişiyi daha çok çaba göstermeye iter.

3- Yanlış ilk izlenimden doğan yanlışlıklar hemen görülür ve kökleşmiş duruma gelmeden düzeltilir.

4-Edinilecek bilgi daha sonra kullanılacağı biçimde öğrenildiğinden, ileride tıpkısı tekrarlandığında az değişikliğe gerek duyar (Saydı,2007:28).

Coğrafya derslerinde; öğrenci-öğretmen ve öğretim kurumu başarısının ortaya konması, geliştirilmesi ile anne babaya bilgi verme gibi bazı sebeplerden dolayı ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Ünlü, 2008:279). Bu değerlendirmeler sonucunda öğrencinin uygulamış olduğu tekrar stratejisinin olumlu sonuç verip vermediğı ortaya çıkmaktadır.

2.8.3 Öğrenmede Tekrarın Olumsuz Yönleri

Tekrara dayalı belleme ile yetişen bir kişinin diğer yöntemlerle yetişen bir kişiden başlıca farkı, öğrenmeye karşı duyduğu tepkidir. Böyle bir kişi öğrenmekten zevk almaz. Dolayısıyla bellemiş olduklarına sıkı sıkıya sarılır.

Tekrara dayalı belleme ile yetişen kişinin bilgilerinin kaynağı ezberdir. Önüne çıkan tüm sorunların yanıtlarını bulabileceğı belleme kalıpları peşindedir(Titiz,1999:218).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 1994; 79).

Bu araştırma, “Öğrencilerin coğrafya dersinde tekrar stratejisini kullanımını” belirlemeye yönelik olduğundan genel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Eminönü ilçesi 2007–2008 eğitim öğretim döneminde Cağaloğlu Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Cağaloğlu Anadolu lisesinde 9-A ve 9-B sınıfları deney grubu ve kontrol grubu olarak seçilen 50 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3 Veriler ve Toplanması

Verilerin toplanması ile ilgili olarak anketler ve tutum ölçerler hazırlandıktan sonra gerekli izinler alınacaktır. Anketlerin uygulanmasından önce en uygun gün ve saat öğrenildikten sonra anketler ve tutum ölçerler deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından dağıtılıp, kendisi tarafından uygulanacaktır.

Araştırmacı bu okulda görev yaptığı için daha önceden güvenirliliği ve geçerliliği test edilmiş ön-test ve son-test ve kalıcılık testi araştırmacının kendisi tarafından uygulayacaktır.

Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulanacak. Daha sonra deney grubuna sistemli olarak tekrar stratejisi uygulanacak, kontrol grubuna ise herhangi bir yönlendirmede bulunulmayacaktır. Uygulama bittikten sonra her iki gruba da son test uygulanacak aradan dört hafta geçtikten sonra da kalıcılık testi uygulanacaktır.

3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anket ve tutum ölçer ile toplanan veriler öğrencilerin “tekrar stratejisini kullanma” amacıyla frekans ve yüzde hesaplamaları ve öğrencilerin kişisel özellikleri(cinsiyet-sınıf- ailenin eğitim durumu) arasındaki bağlantıları belirlemek amacıyla ilk olarak elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde dağılımı hesaplanacaktır. Non-parametrik tekniklerle sınanacaktır.

Öğrencilerin coğrafya dersi ile tekrar stratejisi arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon tekniği yorumlanacaktır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 for Windows programından yararlanılarak çözümlenecektir. Sonuçlar. 05 ve. 01 anlamlık düzeyinde sınanacaktır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.ARAŞTIRMA BULGULARINA AİT FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

Tablo1: Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

GRUPLAR	Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	9/A	12	13	25
Kontrol Grubu	9/B	13	12	25
Toplam		25	25	50

Tablo2: Araştırmaya katılan Öğrencilerin Cinsiyete göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	25	50
Erkek	25	50
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına eşit olduğu görülmektedir. Bu oran, araştırmanın doğru sonuç vermesi bakımından oldukça önemlidir.

Tablo3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mezuniyet Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Babann mezuniyet durumu	Okur-yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
n	0	4	1	10	35
%	0	8	2	20	70

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %70'i üniversite mezunu, %20'si lise, %2'si ortaokul, %8'i ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin babalarının bir eğitim kurumundan mezun olduğu görülmektedir.

Tablo4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mezuniyet Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Annenin Mezuniyet Durumu	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
n	0	5	1	15	29
%	0	10	2	30	58

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %58'i üniversite, %30'u lise, %2'si ortaokul, %10'u ise ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsinin annesi bir eğitim kurumundan mezun olmuştur. Bu oranlar araştırma örneklerinde yer alan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi annelerinin eğitim düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Okulda Öğrendiğim Coğrafya Konularını Eve Gidince Tekrar Etmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Tamamen Katılıyorum	2	4
Katılıyorum	4	8
Kararsızım	16	32
Katılmıyorum	10	20
Hiç Katılmıyorum	18	36
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %4'ü tamamen katılırken %8'i katıldığını söylemiştir. Yani öğrencilerin sadece %12'lik kısmı düzenli olarak coğrafya dersini tekrar etmektedir. Öğrencilerin %56'lık kısmı ise coğrafya dersini düzenli olarak tekrar etmediğini belirtmiştir. Ayna bulgulara Öztürk'de ulaşmıştır. Yaptığı çalışmada en az uygulanan strateji (%48.60), tekrar stratejisidir (Öztürk, 1992:242).

Tablo 6: Okulda Öğrendiğim Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	20	40
Katılıyorum	16	32
Kararsızım	4	8
Katılmıyorum	5	10
Hiç Katılmıyorum	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %72'lik kısmı coğrafya dersinde tekrar stratejisini uygulamak için sınav günün gelmesini beklemektedir. Tekrar stratejisini uygulamak için sınav günü beklemeyen öğrenci oranı ise %20 dir. Bir önceki tabloda ise öğrencilerin %12 si düzenli olarak coğrafya dersine çalıştığını belirtmişti. Yani öğrencilerin %8'i, düzenli olmasa da belli aralıklarla coğrafya dersine çalıştığı anlamına gelmektedir. Öğrencilerin %8'i görüş belirtmemiştir.

Tablo 7: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı		
	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	18	36
Katılıyorum	15	30
Kararsızım	3	6
Katılmıyorum	6	12
Hiç Katılmıyorum	8	16
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %66'sı coğrafya dersine çalışırken önemli yerleri not etme stratejisini uygulamaktadır. Öğrencilerin %28'i bu tekrar stratejisini uygulamadığını belirtmiştir. Ama genel olarak en çok uygulanan stratejilerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin %6'sı ise görüş belirtmemiştir.

Tablo 8: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı		
	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	20	40
Katılıyorum	20	40
Kararsızım	5	10
Katılmıyorum	3	6
Hiç Katılmıyorum	2	4
Toplam	50	100

Öğrencilerin %80'lik kısmı coğrafya dersini tekrar ederken bu stratejiyi uyguladığını belirtmiştir. Önemli yerlerin altını çizme stratejisinin bu kadar çok uygulanıyor olmasının sebebi; çok fazla çaba sarf etmemek ve konunun biran önce bitmesi olabilir. Öğrencilerin %10'luk kısmı bu soruya cevap vermemiş ve yine öğrencilerin %10'luk kısım ise bu stratejiyi uygulamadığını belirtmiştir.

Tablo 9: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	21	42
Katılıyorum	2	4
Kararsızım	1	2
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	24	48
Toplam	50	100

Öğrencilerin %46'sı bu stratejiyi uyguladığını belirtmiştir. Öğrencilerin %52'lik kısmı ise uygulamadığını belirtmiştir. Bu stratejiyi uygulamayan öğrenci yüzdesinin çok olması, stratejinin öğrenciler tarafından zahmetli bulunması ve çok zaman alıyor olması olabilir. Soruya cevap vermeyen öğrenci yüzdesi sadece %2 dir. Soruya cevap vermeyen öğrenci sayısının az olması ve cevapların frekans dağılımı, araştırmaya katılan öğrencilerin bu soruya net olarak cevap verdiğini bize göstermektedir.

Tablo 10: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	8	16
Katılıyorum	8	16
Kararsızım	3	6
Katılmıyorum	13	26
Hiç Katılmıyorum	18	36
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %32'si bu stratejiyi uyguladığını belirtmektedir. Öğrencilerin %62'si ise bu uygulamayı benimsemediği görülmektedir. Oranın bu kadar yüksek çıkması öğrencinin ders çalışırken bulunduğu ortamdaki diğer bireyleri rahatsız etmemek istemesi olabilir. Veya kendisine ait özel bir alanın ya da odanın bulunmaması da düşünülebilir.

Tablo 11: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Aynen Yazarak Çalışmaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	3	6
Katılıyorum	5	10
Kararsızım	0	0
Katılmıyorum	15	30
Hiç Katılmıyorum	27	54
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %16 gibi çok küçük bir kısmı bu stratejiyi uyguladığını belirtmiştir. Cevapların frekans dağılımına baktığımızda stratejinin uygulanmama oranı %84'dür. Bu oran, diğer stratejiler arasında en yüksek orana sahiptir. Öğrencilerin Stratejiyi bu kadar az uygulanması, konuyu öğrenme bakımından çok fazla bir getirisi olmadığını düşünmüş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zaman da stratejinin çok zaman alıyor olması uygulanmasını engelliyor olabilir. Bu stratejide kararsız olan öğrenci yoktur.

Tablo 12: Coğrafya Konularını Kendime Göre Anlam Çıkartarak Not Almaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	15	30
Katılıyorum	14	28
Kararsızım	6	12
Katılmıyorum	8	16
Hiç Katılmıyorum	7	14
Toplam	50	100

Bu strateji, uygulanma oranı uygulanmama oranından yüksek olan stratejiler arasında yer alır. Bu soruya cevap veren öğrencilerin %58'i stratejiyi uyguladığını söylemektedir. Uygulamadığını belirten öğrenci yüzdesi ise 30'dur.

Tablo 13: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Anlatarak Tekrar Etmeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı		
	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	2	4
Katılıyorum	3	6
Kararsızım	4	8
Katılmıyorum	20	40
Hiç Katılmıyorum	21	42
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin en az uyguladığı stratejilerden bir tanesi de konuyu çalıştıktan sonra yüksek sesle tekrar etme stratejisidir. Öğrencilerin %10'luk kısmı bu stratejiyi uyguladığını belirtmektedir. Öğrencilerin %82'si ise bu stratejiyi uygulamadığını belirtmiştir. Uygulamanın az olması daha önce belirtildiği gibi öğrencinin çevresinde bulunan diğer bireyleri rahatsız etmemek olabilir. Bu soruya kararsızım diyenlerin oranı %8 dir. Yine kararsızların çok olması dikkat çekicidir.

Tablo 14: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Cümleler İçerisinde Söylemeye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı		
	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	0	0
Katılıyorum	0	0
Kararsızım	2	4
Katılmıyorum	18	36
Hiç Katılmıyorum	30	60
Toplam	50	100

Araştırma grubu öğrencileri tarafından hiç uygulanmayan tek strateji bu stratejidir. Yine bu stratejiyi uygulamadığını söyleyen öğrenci oranı %96'dır. Öğrencilerin %4'ü ise karasız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 15: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	21	42
Katılıyorum	18	36
Kararsızım	0	0
Katılmıyorum	6	12
Hiç Katılmıyorum	5	10
Toplam	50	100

Bu strateji araştırmaya katılan öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejidir. Gerçekten de öğrencilerin %78'i bu stratejiyi benimsediğini ve uyguladığını belirtmiştir. Öğrencilerin %22'si ise bu stratejiyi uygulamadığını belirtmiştir.

Tablo 16: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	20	40
Katılıyorum	19	38
Kararsızım	1	2
Katılmıyorum	5	10
Hiç Katılmıyorum	5	10
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok uyguladıkları stratejilerden bir tanesi de “önemli yerlere yıldız koyma stratejisidir”. Öğrencilerin %87'i bu stratejiyi uygulamaktadır. Bu stratejiyi kullanmıyorum diyen öğrenci oranı %20 dir. Bu soruya kararsızım diyen öğrenci oranı %2 dir.

Tablo 17: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almaya Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde %
Tamamen Katılıyorum	4	8
Katılıyorum	4	8
Kararsızım	2	4
Katılmıyorum	20	40
Hiç Katılmıyorum	20	40
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %16'sı bu stratejiyi uyguladığını belirtmektedir. Öğrencilerin %4'ü ise kararsız olduğunu belirtirken, %80 gibi çok büyük bir kısmı bu stratejiyi uygulamadığını söylemektedir.

4.2 COĞRAFYA DERSİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMI İLE İLGİLİ BİLGİLER

Tablo 18: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	x	s.s	s.d	t	p
Deney Grubu	25	40,00	16,000	48	0.198	0.382
Kontrol Grubu	25	36,00	21,848			

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalamasına göre belirgin bir fark yoktur. Tablo 18 den de görüleceği üzere deney grubundaki öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 40,00; kontrol grubundaki öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 36,00 dir. Bu ortalamalar bize grupların arasında önemli bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 19: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	x	s.s	s.d	t	p
Deney Grubu	25	72,00	11,195	48	3.07	P< 0,01
Kontrol Grubu	25	52,00	18,330			

Uygulama sona erdikten sonra yapılan son test sonuçlarına baktığımız zaman deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması 72,00; kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 52,00dir. Bu sonuçlar bize sistemli bir şekilde tekrar stratejisinin uygulanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 20: <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hatırlama (Kalıcılık) Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları</i>						
Gruplar	n	x	s.s	s.d	t	p
Deney Grubu	25	68,00	13.317	48	2.11	P< 0,01
Kontrol Grubu	25	44,00	15,055			

Uygulamadan dört hafta sonra yapılan hatırlama (kalıcılık) testinin sonuçlarına baktığımız zaman deney grubunun test sonuçlarının aritmetik ortalaması 68,00; kontrol grubunun hatırlama testi sonuçlarının 44,00 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bize sistemli bir şekilde tekrar stratejisinin uygulanması öğrencinin hatırlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 21: <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları</i>						
Testler	n	x	s.s	s.d	t	p
Ön Test	25	40,00	16,000	48	-5,70	P< 0,01
Son Test	25	72,00	11.195			

Deney grubunun ön test için aritmetik ortalaması 40,00; son test için aritmetik ortalama 72,00 olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test arasındaki fark, coğrafya dersinde tekrar stratejisinin uygulanması için sadece sınav günün beklenmemesinin; yani bu stratejiyi düzgün ve devamlı uygulanmasının, akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin tekrar stratejisinin uygulamadan önceki ve sonraki durumları arasındaki farkı göstermektedir.

Tablo 22: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları

Testler	n	x	s.s	s.d	t	p
Ön Test	25	36,00	21,848	48	-4,20	P< 0,01
Son Test	25	52,00	18,330			

Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 36,00; son test aritmetik ortalamasının 52,00 olması, uygulama sonrası kontrol grubunun da aritmetik ortalamasında bir artışın olduğunu göstermektedir. Ama bu artış deney grubundaki kadar olamamıştır. Zaten kontrol grubunun sistemli olmasa da tekrar stratejisini kendi çabalarıyla yapabileceğini unutmamak lazım. Aradaki fark deney grubunun bu stratejiyi sistemli bir şekilde yapmasıdır.

Tablo 23: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test-Hatırlama(Kalıcılık)Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları

Testler	n	x	s.s	s.d	t	p
Son Test	25	72,	11,195	48	1,62	P< 0,01
Hatırlama Testi	25	68	13,317			

Deney grubu öğrencilerinin son test aritmetik ortalamasının 72,00; hatırlama testi aritmetik ortalamasını 68,00 olması sistemli bir şekilde yapılan tekrar stratejisinin, hatırlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 24: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test- Hatırlama(Kalıcılık)Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili t-Testi Sonuçları

Testler	n	x	s.s	s.d	t	p
Son Test	25	52	18.330	48	1,83	P< 0,01
Hatırlama Testi	25	44	15.055			

Kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi aritmetik ortalaması 44,00; son test aritmetik ortalaması ise 52,00 olduğu görülmektedir. Bu aradaki fark (Tablo 20), bize tekrar stratejisinin sadece sınavlardan önce uygulanmasının hatırlama düzeyini de etkilediğini göstermektedir.

4.3 COĞRAFYA DERSİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMINDA CİNSİYETE AİT BİLGİLER

Tablo 25: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Eve Gidince Tekrar Etmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Soru 1	Kızlar	25	30,14	753,50	196,500	-2,356	,018
	Erkekler	25	20,86	521,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrendiği coğrafya konularını eve gidince tekrar etmenin cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,356$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 26: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamamanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Soru 2	Kızlar	25	20,20	505,00	180,000	-2,708	,007
	Erkekler	25	30,80	770,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrendiği coğrafya konularını sadece sınavdan önce tekrar etmenin cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,708$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 27: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Soru 3	Kızlar	25	29,62	740,50	209,500	-2,083	,037
	Erkekler	25	21,38	534,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerleri not etmenin cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,083$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 28: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Soru 4	Kızlar	25	29,90	747,50	202,500	-2,287	,022
	Erkekler	25	21,10	527,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizmenin cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,287$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo29: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Soru 5	Kızlar	25	20,84	521,00	196,000	-2,503	,012
	Erkekler	25	30,16	754,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konunun özetini çıkartmanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,503$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 30: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Soru 6	Kızlar	25	26,68	667,00	283,000	-,594	,552
	Erkekler	25	24,32	608,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken yüksek sesle okumanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,594$; $p > .05$).

Tablo 31: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
	Kızlar	25	25,00	625,00			
Soru 7	Erkekler	25	26,00	650,00	300,000	-,269	,788
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yazarak çalışmanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,269$; $p > .05$).

Tablo 32: Coğrafya Konularını Kendime Göre Anlam Çıkartarak Not Almanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
	Kızlar	25	26,50	662,50			
Soru 8	Erkekler	25	24,50	612,50	287,500	-,500	,617
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını kendine göre anlam çıkartarak not almanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,500$; $p > .05$).

Tablo33: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Tekrar Etmenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Soru 9	Kızlar	25	27,42	685,50	264,500	-1,003	,316
	Erkekler	25	23,58	589,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını çalışırken yüksek sesle tekrar etmenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,003$; $p > .05$).

Tablo 34: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekillerde Söylemenin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Soru 10	Kızlar	25	32,22	805,50	144,500	-3,796	,000
	Erkekler	25	18,78	469,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken metinde geçen kelimeleri değişik şekillerde söylemenin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -3,796$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 35: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Soru 11	Kızlar	25	29,24	731,00	219,000	-1,937	,053
	Erkekler	25	21,76	544,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine almanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,937$; $p > .05$).

Tablo 36: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Soru 12	Kızlar	25	28,80	720,00	230,000	-1,707	,088
	Erkekler	25	22,20	555,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlere yıldız işareti koymanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,707$; $p > .05$).

Tablo 37: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	z	p
Soru 13	Kızlar	25	25,14	628,50	303,500	-,187	,852
	Erkekler	25	25,86	646,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken benzer ve farklı yerleri not almanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,187$; $p > .05$).

4.4 COĞRAFYA DERSİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMINDA ÇALIŞMA ODASINA AİT BİLGİLER

Tablo 38: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Eve Gidince Tekrar Etmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	28,47	996,50			
Soru 1	Tek Olmayanlar	15	18,57	278,50	158,500	-2,305	,021
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrendiği coğrafya konularını eve gidince tekrar etmenin odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,305$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık tek olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 39: Okulda Öğrendiği Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	22,24	778,50			
Soru 2	Tek Olmayanlar	15	33,10	496,50	148,500	-2,542	,011
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrendiği coğrafya konularını sadece sınavdan önce tekrarlamanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,542$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık tek olmayan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 40: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi*

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	25,89	906,00			
Soru 3	Tek Olmayanlar	15	24,60	369,00	249,000	-,298	,766
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerleri not etmenin odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -, 298$; $p > .05$).

Tablo 41: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi*

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	26,76	936,50			
Soru 4	Tek Olmayanlar	15	22,57	338,50	218,500	-,998	,318
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizmenin odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -, 998$; $p > .05$).

Tablo 42: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın, Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	24,41	854,50			
Soru 5	Tek Olmayanlar	15	28,03	420,50	224,500	-,891	,373
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konunun özetini çıkartmanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,891$; $p > .05$)

Tablo 43: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	30,14	1055,00			
Soru 6	Tek Olmayanlar	15	14,67	220,00	100,000	-3,572	,000
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrendiği coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yüksek sesle okumanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -3,572$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık tek olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 44: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Soru 7	Tek Olanlar	35	25,57	895,00	260,000	-,059	,953
	Tek Olmayanlar	15	25,33	380,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yazarak çalışmanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,059$; $p > .05$).

Tablo 45: Coğrafya Konularını Kendine Göre Anlam Çıkartarak Not Almanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Soru 8	Tek Olanlar	35	26,61	931,50	223,500	-,850	,395
	Tek Olmayanlar	15	22,90	343,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını kendine göre anlam çıkartarak not almanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,850$; $p > .05$).

Tablo 46: Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Tekrar Etmenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Soru 9	Tek Olanlar	35	25,86	905,00	250,000	-,285	,776
	Tek Olmayanlar	15	24,67	370,00			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını çalışırken yüksek sesle tekrar etmenin odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,285$; $p > .05$).

Tablo 47: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekillerde Söylemenin Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Soru 10	Tek Olanlar	35	25,67	898,50	256,500	-,148	,882
	Tek Olmayanlar	15	25,10	376,50			
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken metinde geçen kelimeleri değişik şekillerde söylemenin odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,148$; $p > .05$).

Tablo 48: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	26,64	932,50			
Soru 11	Tek Olmayanlar	15	22,83	342,50	222,500	-,904	,366
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine almanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,904$; $p > .05$).

Tablo 49: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	25,49	892,00			
Soru 12	Tek Olmayanlar	15	25,53	383,00	262,000	-,011	,991
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlere yıldız işareti koymanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,011$; $p > .05$).

Tablo 50: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Odanın Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Soru	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
	Tek Olanlar	35	24,99	874,50			
Soru 13	Tek Olmayanlar	15	26,70	400,50	244,500	-,408	,683
		50					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken benzer ve farklı yerleri not almanın odanın durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -,408$; $p > .05$).

4.5 COĞRAFYA DERSİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMINDA BABA MEZUNİYETİNE AİT BİLGİLER

Tablo 51 a: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularının Eve Gidince Tekrar Edilmesinin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru1	İlkokul	4	16,25			
	Ortaokul	1	36,50			
	Lise	10	17,70	7,121	3	,068
	Üniversite	35	28,47			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrenilen coğrafya konularının eve gidince tekrar edilmesinin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,121$; $p>.05$).

Tablo 51 b: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrar Etmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 2	İlkokul	4	40,50			
	Ortaokul	1	3,00			
	Lise	10	33,15	12,340	3	,006
	Üniversite	35	22,24			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrenilen coğrafya konularını sadece sınavdan önce tekrar etmenin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,340$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 51 c: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrar Etmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	$\bar{x} =33,00$	p<.05	$p>.05$	p<.05
Ortaokul			$p>.05$	$p>.05$
Lise				p<.05
Üniversite		$\bar{x} =1,00$	$\bar{x} =30.80$	$\bar{x} =20,77$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrenilen coğrafya konularını sadece sınavdan önce tekrar etmenin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların ilkokul grubu ile ortaokul grubu arasında ilkokul grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, ilkokul grubu ile üniversite grubu arasında ilkokul grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, lise grubu ile üniversite grubu arasında , lise grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 52: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru3	İlkokul	4	37,38			
	Ortaokul	1	25,00			
	Lise	10	19,45	4,782	3	,188
	Üniversite	35	25,89			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerleri not etmenin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,782$; $p>.05$).

Tablo 53: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru4	İlkokul	4	30,50			
	Ortaokul	1	8,00			
	Lise	10	20,85	3,662	3	,300
	Üniversite	35	26,76			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizmenin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,662$; $p>.05$).

Tablo 54: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 5	İlkokul	4	22,63			
	Ortaokul	1	40,00			
	Lise	10	29,00	2,349	3	,503
	Üniversite	35	24,41			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konunun özetini çıkartmanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,349$; $p>.05$).

Tablo 55 a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yüksek Sesle Okumanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 6	İlkokul	4	17,25			
	Ortaokul	1	9,50			
	Lise	10	14,15	13,041	3	,005
	Üniversite	35	30,14			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken yüksek sesle okumanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,041$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama

analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo55 b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Yüksek Sesle Okumanın Baba Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul		p>.05	p>.05	p>.05
Ortaokul			p>.05	p>.05
Lise				p<.05
Üniversite			$\bar{x} = 11,90$	$\bar{x} = 26,17$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken yüksek sesle okumanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların lise grubu ile üniversite grubu arasında üniversite grubu lehine p<.05 düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 56: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	İlkokul	4	27,00			
	Ortaokul	1	14,00			
Soru 7	Lise	10	25,80	,822	3	,844
	Üniversite	35	25,57			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yazarak çalışmanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,822$ $p>.05$).

Tablo57: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Anlam Çıkartarak Not Almanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 8	İlkokul	4	21,00			
	Ortaokul	1	11,50			
	Lise	10	24,80	1,624	3	,654
	Üniversite	35	26,61			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken anlam çıkartarak not almanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2= 1;624$ $p>.05$).

Tablo 58: *Coğrafya Konularını Çalışırken Yüksek Sesle Tekrar Etmenin Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 9	İlkokul	4	26,38			
	Ortaokul	1	31,50			
	Lise	10	23,30	,502	3	,918
	Üniversite	35	25,86			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını çalışırken yüksek sesle tekrar etmenin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=$; 502 $p>.05$).

Tablo 59: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekilde Söylemenin Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru10	İlkokul	4	21,50			
	Ortaokul	1	39,50			
	Lise	10	25,10	1,676	3	,642
	Üniversite	35	25,67			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken metinde geçen kelimeleri değişik şekilde söylemenin baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,676$ $p>.05$).

Tablo 60: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru11	İlkokul	4	30,25			
	Ortaokul	1	3,00			
	Lise	10	21,85	4,161	3	,245
	Üniversite	35	30,25			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine almanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,161$ $p>.05$).

Tablo 61: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru12	İlkokul	4	35,63			
	Ortaokul	1	21,00			
	Lise	10	21,95	2,977	3	,395
	Üniversite	35	25,49			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlere yıldız işareti koymanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,977$ $p>.05$).

Tablo 62: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Babanın Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru13	İlkokul	4	25,50			
	Ortaokul	1	30,50			
	Lise	10	26,80	,276	3	,964
	Üniversite	35	24,99			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken benzer ve farklı yerleri not almanın baba mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=276$ $p>.05$).

4.6 COĞRAFYA DERSİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMINDA ANNE MEZUNİYETİNE AİT BİLGİLER

Tablo 63a: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularının Eve Gidince Tekrar Edilmesinin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru1	İlkokul	5	20,30			
	Ortaokul	1	36,50			
	Lise	15	14,10	17,529	3	,001
	Üniversite	29	31,91			
	Toplam		50			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularının eve gidince tekrar edilmesinin annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=17,529$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 63b: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularının Eve Gidince Tekrar Edilmesinin Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul		p>.05	p>.05	p>.05
Ortaokul			p>.05	p>.05
Lise				p<.05
Üniversite			$\bar{x}=12,10$	$\bar{x}=27,88$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrenilen coğrafya konularının eve gidince tekrar edilmesinin annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların lise grubu ile üniversite grubu arasında üniversite grubu lehine p<.05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 64a: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamamanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 2	İlkokul	5	40,50			
	Ortaokul	1	3,00			
	Lise	15	34,40	20,955	3	,000
	Üniversite	29	19,09			
	Toplam		50			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrenilen coğrafya konularının sadece sınavdan önce tekrarlamamanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=20,955$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 64b: Okulda Öğrenilen Coğrafya Konularını Sadece Sınavdan Önce Tekrarlamanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	$\bar{x} = 30,00$	$p < .05$	$p > .05$	$p < .05$
Ortaokul		$\bar{x} = 15,00$	$p > .05$	$p > .05$
Lise				$p > .05$
Üniversite				$\bar{x} = 15,00$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin okulda öğrenilen coğrafya konularının sadece sınavdan önce tekrarlamamanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların ilkökul grubu ile ortaokul grubu arasında ilkökul grubu lehine $p < .05$ düzeyinde, ilkökul grubu ile üniversite grubu arasında ilkökul grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 65: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerleri Not Etmenin Annenin Mezuniyet Durumun Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 3	İlkokul	5	32,20			
	Ortaokul	1	25,00			
	Lise	15	22,27	1,992	3	,574
	Üniversite	29	26,03			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerleri not etmenin annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1;992$ $p>.05$).

Tablo 66a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru4	İlkokul	5	32,50			
	Ortaokul	1	8,00			
	Lise	15	17,20	10,694	3	,014
	Üniversite	29	29,19			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizme annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,694$; $p<.05$). Bu sonucun ardından

farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 66b: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlerin Altını Çizmenin Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi*

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	$\bar{x} = 15,20$	$p > .05$	P < .05	$P > .05$
Ortaokul			$p > .05$	$p > .05$
Lise			$\bar{x} = 8,93$	P < .05
Üniversite				$\bar{x} = 26,09$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizme annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların ilkokul grubu ile lise grubu arasında ilkokul grubu lehine $p < .05$ düzeyinde, lise grubu ile üniversite grubu arasında üniversite grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 67a: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 5	İlkokul	5	23,50	10,024	3	,018
	Ortaokul	1	40,00			
	Lise	15	33,53			
	Üniversite	29	21,19			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konunun özetini çıkartmanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,024$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 67b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Özetini Çıkartmanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul		$p>.05$	$P>.05$	$P>.05$
Ortaokul			$p>.05$	$p>.05$
Lise			$\bar{x} =29,73$	$P<.05$
Üniversite				$\bar{x} =18,76$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizme annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların, lise grubu ile üniversite grubu arasında lise grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 68a: *Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Yüksek Sesle Okumanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 6	İlkokul	5	15,70			
	Ortaokul	1	9,50			
	Lise	15	14,67	21,717	3	,000
	Üniversite	29	33,34			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konunun yüksek sesle okumanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=21,717$; $p < .05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 68b: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konunun Yüksek Sesle Okumanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	$\bar{x} = 7,00$	$p > .05$	$P > .05$	P < .05
Ortaokul			$p > .05$	$p > .05$
Lise			$\bar{x} = 11,67$	$P < .05$
Üniversite				$\bar{x} = 28,10$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konunun yüksek sesle okumanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların, ilkokul grubu ile üniversite grubu arasında üniversite grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 69: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Konuyu Yazarak Çalışmanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 7	İlkokul	5	24,40			
	Ortaokul	1	35,00			
	Lise	15	20,47	3,770	3	,287
	Üniversite	29	27,97			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yazarak çalışmanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3;770$ $p > .05$).

Tablo 70: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Anlam Çıkartarak Not Almanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 8	İlkokul	5	11,80			
	Ortaokul	1	11,50			
	Lise	15	25,67	6,766	3	,080
	Üniversite	29	28,26			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken anlam çıkartarak not almanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6;766$ $p>.05$).

Tablo 71: Coğrafya Konularını Yüksek Sele Tekrar Etmenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru 9	İlkokul	5	19,20			
	Ortaokul	1	31,50			
	Lise	15	20,57	5,140	3	,162
	Üniversite	29	28,93			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını yüksek sesle tekrar etmenin annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5;140$ $p>.05$).

Tablo 72: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Metinde Geçen Kelimeleri Değişik Şekillerde Söylemenin Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru10	İlkokul	5	25,10	4,802	3	,187
	Ortaokul	1	39,50			
	Lise	15	20,30			
	Üniversite	29	27,78			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken metinde geçen kelimeleri değişik şekillerde söylemenin annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,802$ $p>.05$).

Tablo 73a: Coğrafya Konularında Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru11	İlkokul	5	36,10	14,477	3	,002
	Ortaokul	1	3,00			
	Lise	15	16,40			
	Üniversite	29	29,16			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularında bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine almanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,477$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık

bulduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 73b: *Coğrafya Konularında Bilinmeyen Kelimeleri Yuvarlak İçine Almanın Annenin Mezuniyeti Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi*

Gruplar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	$\bar{x} = 16,20$	$p > .05$	$P < .05$	$P > .05$
Ortaokul			$p > .05$	$p > .05$
Lise			$\bar{x} = 14,90$	$P < .05$
Üniversite				$\bar{x} = 26,43$
Toplam				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularında bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine almanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların ilkokul grubu ile lise grubu arasında ilkokul grubu lehine $p < .05$ düzeyinde, lise grubu ile üniversite grubu arasında üniversite grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Tablo 74: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Önemli Yerlere Yıldız İşareti Koymanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru1	İlkokul	5	32,70			
	Ortaokul	1	21,00			
	Lise	15	22,93	2,033	3	,566
	Üniversite	29	25,74			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlere yıldız işareti koymanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2;033$ $p>.05$).

Tablo 75: Coğrafya Konularını Tekrar Ederken Benzer ve Farklı Yerleri Not Almanın Annenin Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Soru1	İlkokul	5	28,70			
	Ortaokul	1	30,50			
	Lise	15	28,10	1,630	3	,653
	Üniversite	29	23,43			
	Toplam	50				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin coğrafya konularını tekrar ederken benzer ve farklı yerleri not almanın annenin mezuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1;630$ $p>.05$).

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR

Araştırma ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersinde tekrar stratejisini nasıl ve ne şekilde uyguladığını ve tekrar stratejisinin düzenli uygulaması durumunda başarıyı nasıl etkileyeceği üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler tekrar stratejilerinin çok fazla uygulamadığını belirtmişlerdir Fakat bu strateji kızlar tarafından daha çok uygulanmaktadır. Yine bu stratejiyi uygulayan öğrenciler odasında tek başına kalabilen öğrencilerdir. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla bu stratejiyi uygulamaktadır. Babası ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler babası ilkokul mezunu olan öğrencilere oranla daha fazla tekrar stratejisini uygulamaktadır. Annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler de annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla tekrar stratejisini uygulamaktadır.

“Önemli yerleri not etme” stratejisinin öğrenciler tarafından çok uygulandığı belirtilmiştir. Daha çok kız öğrenciler tarafından uygulanmaktadır. Bu stratejinin çalışma ortamı ile, annenin ve babanın mezuniyet durumu ile ilişkisi bulunamamıştır.

“Önemli yerlerin altını çizme” stratejisinin öğrenciler tarafından çok uygulandığı belirtilmiştir. Daha çok kız öğrenciler tarafından uygulanmaktadır. Çalışma ortamıyla ve babanın mezuniyet durumuyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Ama annesi ilkokul ve üniversite mezunu olanlar annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla bu stratejiyi uyguladığı ortaya çıkmıştır.

“Konunun özetini çıkarma” stratejisi daha çok erkek öğrenciler tarafından uygulandığı, çalışma ortamıyla ve babanın mezuniyet durumuyla bir ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Annesi lise mezunu olan öğrenciler annesi üniversite mezunu olan öğrencilerden daha fazla bu stratejiyi uygulamaktadır.

“Yüksek sesle okuma stratejisi” öğrenciler tarafından çok fazla uygulanmadığı belirtilmiştir. Cinsiyette belirgin bir farklılaşma yoktur. Çalışma odasında tek kalanlar tarafından uygulanmaktadır. Bunun sebebi ders çalışırken odada bulunan diğer kişileri rahatsız etmemek olabilir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler babası lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla bu stratejiyi uygulamaktadır. Yine annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler annesi üniversite mezunu olan öğrencilerden daha fazla bu stratejiyi uygulamaktadır.

“Konuyu yazarak çalışma” öğrencilerden tarafından en az yapılan strateji olarak belirlenmiştir. Bunun sebebi çok fazla zaman alıyor ve konuyu öğrenmeyi tam garanti etmiyor olması olabilir. Bu stratejinin uygulanmasında cinsiyet, çalışma ortamı, anne ve babanın mezuniyet durumu gibi faktörler etkili olmamaktadır.

“Kendisine göre anlam çıkarma” stratejisi öğrenciler tarafından uygulandığı belirlenmiştir. Öğrenmenin öznel bir yanı olduğunu yani öğrenmeyi öğrencinin kendisi gerçekleştireceği için, kişi kendisine göre en uygun metodu seçecektir. Geçmişte oluşturduğu öğrenmeler yeni öğrenilecek şeyleri etkilemektedir. Öğrencilerin hepsi farklı öğrenme geçmişine sahip olduğu için öğrenmeler de farklılık gösterecektir. Bu strateji ile cinsiyet, çalışma ortamı, anne ve baba mezuniyet durumları arasında bir ilişki kurulamamıştır.

“Yüksek sesle anlatma” ve “terimleri değişik şekillerde söyleme” stratejisi öğrenciler tarafından az uygulanan bir stratejilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler daha çok

Türkçe veya Edebiyat gibi derslere uygun olduğu için düşük çıkmış olabilir. Gerçekten de coğrafi bir terim olan “transgresyon” veya “antisiklon”un değişik cümleler içerisinde kullanılması öğrencilere zor geliyor olabilir. Bu da hiç şüphesiz, bu stratejinin uygulanma oranını düşürmüş olabilir.

“Bilinmeyen kelimelerin yuvarlak içerisine alma” stratejisi öğrenciler arasında en çok yapılan stratejilerden olduğu belirlenmiştir. Stratejinin bu kadar çok benimsenmesi öğrenciye zaman kazandırması olarak düşünülebilir. Öğrenci konuyu tekrar okurken bu kelimelerin bulunduğu yerlerde fazla zaman harcamayacak ya da kaynak kitaplara başvurduğu zaman kelimeyi aramak için zaman harcamayacaktır. Aynı şekilde konuyu bilen arkadaşına danışması ya da öğretmenine soru sormayı hatırlatacak özellikte olması bu stratejinin çok kullanılmasına neden olmuş olabilir. Bu stratejiyi uygulayan öğrencilerin cinsiyet, çalışma ortamı ve babanın mezuniyet durumu gibi faktörler etkili olamamaktadır. Ama annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla bu stratejiyi uygulamaktadır.

“Önemli yerlere yıldız işareti koyma” stratejisinin öğrenciler tarafından uygulandığı belirlenmiştir. Stratejinin bu kadar çok uygulanıyor olması konuyu tekrar ederken zaman kazanmak olabilir. Gerçekten de konuyu daha sonra tekrar ederken önemli görünen yerleri üzerinde daha fazla zaman ayrılacak ve önemsiz yerler üzerinde çok fazla durulmayacak olması öğrenciler tarafından çok tercih edilmesinin sebebi olabilir. Bu stratejinin uygulanmasında cinsiyet, çalışma ortamı, anne ve babanın mezuniyet durumları etkili olmamaktadır.

“Benzer ve farklı yerlerin notunu alama” stratejisi öğrenciler tarafından az uygulanan strateji olarak belirlenmiştir. Bu stratejinin bu kadar az kullanılmasının sebebi “kendisine göre anlam çıkartarak not alma” ve “konunun özetinin çıkartılma” stratejisinin daha yoğun uygulanması olabilir. Bu strateji yukarıda ismi geçen diğer stratejilere oranla daha yoğun emek istemesi de stratejinin daha az uygulanma nedeni

olabilir. Bu stratejinin uygulanmasında cinsiyet, çalışma ortamı, anne ve babanın mezuniyet durumları etkili olmamaktadır.

Tekrar stratejisini düzenli uygulayan öğrencilerin sınav puanları tekrar stratejisini düzenli olarak uygulamayan öğrencilerin sınav puanlarından daha yüksek çıkmaktadır. Deney grubunun hem son test hem de kalıcılık test sonuçlarına baktığımız zaman kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığını görmekteyiz. Yani tekrar stratejisinin düzenli ve sistemli bir şekilde yapılması başarıyı etkilemektedir. Tekrar stratejilerinin sınavdan öncesine bırakılması konuların tam olarak öğrenilmemesine neden olmaktadır.

5.2 ÖNERİLER

Öğrencilerin bilgi düzeyinden başlayarak kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını ulaşabilmesi hiç şüphesiz aynı süreçler geçirecek gerçekleşmemektedir. Öğrenci farklılığı beraberinde öğrenme farklılığını da beraberinde getirmektedir. Her öğrenci aynı şekilde öğrenemediği için aynı şekilde de tekrar stratejisini uygulamak zorunda değildir. Bu yüzden öğretmenler öğrenci farklılığını göz önüne alarak farklı etkinliklerle bu süreci gerçekleştirmek zorundadır. Bunun için öğretmenlerin öğrencileri tanımaları zorunluluk haline gelmektedir. Mümkünse öğrencileri hem sosyo-kültürel hem de ekonomik yönden tanımak öğrencinin hangi tekrar stratejisini uygulanması gerektiği konusunda öğretmenlere fikir verebilmektedir. Öğrencileri tanımak için de okulun rehberlik servisinden yardım almak öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır.

Bunu yanında öğretmenler farklı stratejiler uygulayarak öğrencilerin stratejiler hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayabilir. Çünkü öğrenci bu stratejiler hakkında daha önce hiç bilgi sahibi olmayabilir. Öğrenci stratejileri tanıdıkça hangi stratejinin kendisine daha uygun olduğuna karar verecek ve okul başarısı da artacaktır.

Eğitici gerek coğrafya dersini gerekse tekrar stratejilerini sıkıcı olmadan öğretmek ve aktarmak zorundadır. Bunun için çocuğun seviyesine uygun etkinlikler yaparak sağlayabilir. Sözelimi yaşı henüz küçük olan öğrencilere oyunlar oynatarak stratejiyi uygulayabilirken, ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere bilgi yarışmaları, kendine göre anlam çıkarma, özet çıkarma ya da aralıklarla yapacağımız küçük sınavlar gibi daha üst düzeyde etkinliklerle stratejiyi uygulayabiliriz.

KAYNAKÇA

- Akyüz ,Y.(1999), *Türk Eğitim Tarihi*, (7. Baskı), İstanbul.
- Barth, J. Demirtaş, A. (1997), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1995), “*Eğitim Psikolojisi*”. Ankara: Gül Yayınevi,
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. “**Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma**” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,2003.
- Demirkaya, H. ve Tokcan, H. (2006), “**Coğrafya Öğretiminde Televizyon ve Video Kullanımı**” *Milli Eğitim Dergisi*,171
- Doğanay, H., (2002), *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Erden, M. (1996), “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*”. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (1985), “*Okulda Öğrenme ve Öğretme*” Ankara: Alkım Yayınevi.
- Flavell, J. & Wellman, H. (1977), Metamemory. In Kail, R. and Hagen, J. (Eds.) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hesapçioğlu, M. (1998), “**Öğretim İlke ve Yöntemleri**”(5. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları,.
- Karasar, N. (1994), “*Araştırmalarda Rapor Hazırlama*”(7. Baskı) Ankara.
- Küçükahmet, L.(1998), “**Öğretim İlke ve Yöntemleri**” (9 Baskı). İstanbul:Alkım Yayınları
- Öztürk, B. “**Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanma Durumları**” *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. 18-20 Eylül 1996- İstanbul.

Saban, A.(2002), “**Öğrenme Öğretmen Süreci**” (2. Baskı) Ankara:Nobel Yayınevi.

Saydı, T. N. (2007), “**Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme stratejileri**”, İstanbul: Bileşim Yayınevi.

Selçuk, Z. (1997). “**Eğitim Psikolojisi**”, Ankara: PegemA Yayınları.

Senemoğlu, N. (1997), “**Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya.**” Ankara: Spot Matbacılık.

Smith, A. (1986), “**İnsan Beyni ve Yaşamı**”. (N.Ebcioğlu, Çev) , İstanbul: İnkılap Kitabevi

Tay, B. (2005), “**Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi**” Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 8, Sayı 2.

Tay, Bayram,(2007), “**Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde Akademik Başarıya Etkisi**” Milli Eğitim Dergisi, Sayı 173,

Titiz, M.T.(1999), “**Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**”. Ankara: Beyaz Yayınları.

Ünlü, M. (2008), “**Coğrafya Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalıdır**”. R. Özey ve A. Demirci(Der.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*. (s. 275-319). İstanbul: Aktif yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2003). “**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**”(4. Baskı). Anlara: PegemA Yayıncılık.

Yalın, H. İ. (2003). “**Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**” (8. Baskı) Ankara: Nobel Yayınevi.

COĞRAFYA DERSİNDE TEKRAR STRATEJİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇER

Aşağıda “Coğrafya Dersinde Tekrar Stratejisine Yönelik” tutum cümleleri ile her cümlenin karşısında (Tamamen Katılıyorum), (Katılıyorum), (Kararsızım), (Katılmıyorum), (Hiç Katılmıyorum) olarak beş seçenek yer almaktadır. Lütfen cümleleri dikkatli okuyarak uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Çalışmama zaman ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Eşref ŞENSOY
Coğrafya Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Sınıfınız ?

a) 9-A

b) 9-B

2-Cinsiyetiniz?

a)Kız

b)Erkek

3-Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?

a)Var

b)Yok

4-Babanızın mezuniyet durumu?

a)Okuryazar

b)İlkokul

c)Ortaokul

d)Lise

e)Üniversite

5- Annenizin mezuniyet durumu?

a)Okuryazar

b)İlkokul

c)Ortaokul

d)Lise

e)Üniversite

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Okulda öğrendiğim coğrafya konularını eve gidince tekrar ederim.					
2.Okulda öğrendiğim coğrafya konularını sadece sınavdan önce tekrarlarım.					
3.Coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerleri not ederim.					
4.Coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlerin altını çizerim.					
5.Coğrafya konularını tekrar ederken konunun özetini çıkartırım.					
6.Coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yüksek sesle okurum.					
7.Coğrafya konularını tekrar ederken konuyu yazarak çalışırım.					
8.Coğrafya konularını tekrar ederken kendime göre anlam çıkartarak not alırım.					
9.Coğrafya konularını çalışırken yüksek sesle anlatarak tekrar ederim.					
10.Coğrafya konularını tekrar ederken metinde geçen terimleri değişik şekilde söylerim.					
11.Coğrafya konularındaki bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine alırım.					
12.Coğrafya konularını tekrar ederken önemli yerlere yıldız işareti koyarım.					
13.Coğrafya konularındaki benzer ve farklı olan yerlerin notunu alırım.					

ÖN-TEST

1-) Ege Bölgesi'nin kıyı bölümünde yer alan ve kıyıya dik uzanan kırık dağlar arasında aşağıdaki dağlardan hangisine **rastlanmaz**?

- a) Madra dağı b) Bozdağlar c) Yunt dağı
d) Aydın dağları e) Samanlı dağları

2-) Aşağıda verilen dış kuvvetlerden hangileri Türkiye'nin kıyılarının şekillenmesinde etkili **değildir**?

I. Gelgit II. Dalgalar III. Buzullar IV.
Akıntılar

- a) I. – II. b) II. – III. c) I. – III. d) II. – IV. e) III. – IV.

3-) Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin ikliminin üzerinde matematik konumunun etkisini örneklendirmektedir?

- a) Kısa mesafede sık sık sıcaklık değerlerinin değişmesi.
b) Doğu Anadolu'da yıllık sıcaklık ortalamasının İç Anadolu'dan düşük olması.
c) Karadeniz Bölgesi'nde yağış miktarının diğer kıyı bölgelerinden daha fazla olması.
d) Kuzeydoğu Anadolu'da en düşük sıcaklıkların Ocak ayında görülmesi.
e) Güney bölgelerinde Akdeniz ikliminin daha etkili olması

4-) I. İklim özellikleri

II. Nüfus miktarı

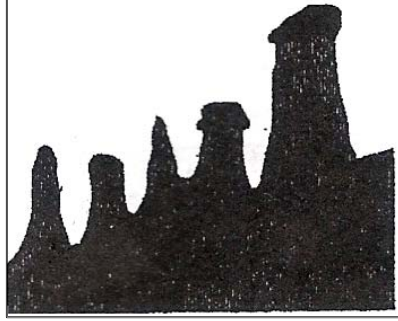
III. Mimari dokusu

IV. Ekonomik faaliyetlerin niteliği.

Yukarıda belirtilenlerden hangileri şehirlerin sınıflandırılmasından kabul edilen ölçütlerdendir?

- a) I. – II. b) II. – IV. c) I. – III. d) II. – IV. e) Yalnız IV.

5-)



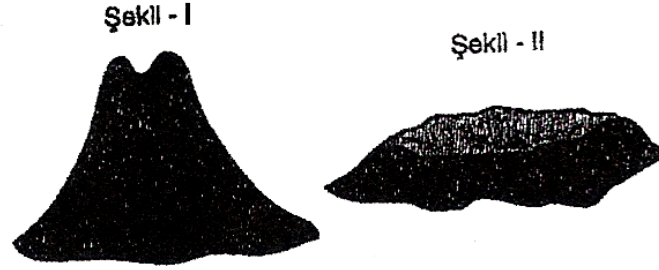
Yukarıdaki yer şeklinin oluşumunda aşağıda belirtilen unsurlardan hangisi etkili **olmamıştır**?

- a) Volkanik malzemelerin bulunması.
b) Yağışların düzensiz olması.
c) Arazinin eğimli olması.
d) Zayıf bir bitki örtüsünün bulunması.
e) Yer altı suyu seviyesinin düşük olması.

6-) Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye'nin en az yağış alan bölgelerinin **ortak** özelliğini ifade eder?

- a) Deniz seviyesine yakın olmaları.
- b) Aynı coğrafi bölge içinde yer almaları.
- c) En bol yağışı yaz mevsiminde almaları.
- d) Denizden gelen nemli hava kütlelerine kapalı olmaları.
- e) Yayvan yapraklı ormanlarla kaplı olmaları.

7-)



Yukarıdaki şekillerde iki farklı volkan konisinden kesitler gösterilmektedir.

Şekillere göre volkan konileriyle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi **daha doğrudur?**

- a) II. Şekildeki koni daha yüksekte yer almaktadır.
- b) Her iki konide aynı bölgede yer almaktadır.
- c) Her iki konide aynı dönemde oluşmuştur.
- d) Her iki koniden çıkan lav miktarı aynıdır.
- e) I. koniden çıkan lavlar genellikle daha yoğun kıvamlıdır.

8-) Aşağıdaki gözlemlerden hangisi, konut yapımı için kullanılan malzemelerin seçiminde doğal şartların etkili olduğunu **göstermez**?

- a) Kuzey Afrika'daki çoğu ülkede konutların kerpiçten yapılması.
- b) Japonya'da meskenlerin yapımında hafif ve esnek malzemelerin kullanılması.
- c) İsveç, Norveç ve Kanada gibi ülkelerde konuta yapımında ahşap malzemelerin tercih edilmesi.
- d) Volkanizmanın görüldüğü sahalarda mesken yapımında volkanik kayaların kullanılması.
- e) Büyükşehirlerdeki çok katlı yapılarda çimento ve hazır beton gibi malzemelerin kullanılması.

9-) Doğal faktörlerin etkili olduğu sınır, beşeri faktörlerle oluşan bölge sınırlarına göre daha az değişir.

Yukarıdaki açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi bu durumla **daha çok** ilişkilidir?

- a) Beşeri faktörlerin toplumdan topluma farklı yorumlanmasıyla.
- b) Doğal faktörlerin yalnızca yer şekilleri olmasıyla.
- c) Doğal faktörlerle oluşan bölgelerin yüzölçümlerinin küçük olmasıyla.
- d) Doğal faktörlerin çok uzun bir zaman diliminde değişikliğe uğramasıyla.
- e) Beşeri faktörlerin yalnızca ekonomik etkinlikleri kapsamıyla.

10-) IV. zamanın başlarında Türkiye’de görülen buzullaşma olaylarının genellikle dağların kuzey yamaçlarında olmasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yaygın bir akarsu ağı olması.
- b) Rüzgâr etkisine kapalı olması.
- c) Kutuplara yakınlık.
- d) Güneşlenmenin ve ısınmanın daha az olması.
- e) Bitki örtüsü açısından kuzey ve güney yamaçların farklı olması.

11-) I. Karpatlar

II. Amazon.

III. Urallar

IV. İndus havzası

V. Orta Doğu

Yukarıdakilerden hangileri akarsu bölgeleridir?

- a) I. – II.
- b) II. – III.
- c) III. – V.
- d) II. – IV.
- e) IV. – V.

12-) Kapıdağ yarımadasının oluşmasında aşağıdakilerden hangisi etkili olmuştur?

- a) Dalgalar
- b) Volkanizma
- c) Rüzgârlar
- d) Akarsular
- e) Gelgit

13-) Aşağıdaki yer şekillerinden hangisi kireç taşlarının sular tarafından çözünmesiyle oluşmuş aşındırma şekillerinden birisi **değildir**?

- a) Dolin
- b) Lapyta
- c) Uvala
- d) Mağara
- e) Traverten

14-) Yüksekliği 500 m.'ye kadar olan ovalarda yetişebilen bir tarım ürünü diğer tüm koşullar elverişli olsa bile aşağıda verilen ovalardan hangisinde **yetiştirilemez**?

- a) Ergene ovası b) Bafra ovası c) Çukurova
d) Konya ovası e) Büyük Menderes Ovası

15-) I.Vadi

II. Ova

III. Delta

IV. Haliç

V. Hörgüç kaya

Yukarıda belirtilen şekillerden hangilerinin oluşumunda akarsu biriktirmesinin etkisi olmuştur?

- a) I. – III. b) II. – IV. c) II. – III. d) III. – V. e) IV. – V.

16-) Yaz yağışlarıyla birlikte oluşan gür otlaklar, büyükbaş hayvancılığın temel uğraş olmasına neden olmuştur.

Yapılan bu açıklama aşağıdaki hangi plato için geçerlidir?

- a) Çatalca b) Obruk c) Yazılıkaya
d) Cihanbeyli e) Obruk

17-) Aşağıdakilerden hangisi ticaret şehirlerinin ortaya çıkmasında etkili olan **temel faktördür?**

a) İlk insanların barınak olarak mağara, ağaç kovukları gibi doğal barınakları seçmesi.

b) İnsanların toplayıcılıkla geçimlerini sağlamaları.

c) Takas (mal değişimi) yönteminin zaman içinde gelişmesi.

d) Yerleşim alanı olarak engebeli olmayan yerleri seçmeleri.

e) İklim koşullarını jeolojik süreç içerisinde daha elverişli hale gelmesi.

18-) Günümüzde aşağıdaki yöntemlerden hangisi, yerin iç yapısı ve bu yapının özellikleri hakkında **daha çok** bilgi sağlamaktadır?

a) Hava kürenin katmanlarının incelenmesi.

b) Bitki türlerinin ve dağılışının incelenmesi.

c) Deprem dalgalarının ve volkanların incelenmesi.

d) Deniz ve okyanusların tuzluluk derecesinin incelenmesi.

e) Akarsuların mevsimlik debilerinin incelenmesi.

19-) Akdeniz Bölgesi'nin kıyı kesiminde makilerin yaygın bir şekilde bulunması iklimin yanı sıra aşağıdakilerden hangisinin de etkili olmasıyla açıklanabilir?

a) Kıyılarda falezlerin yaygın olması.

b) Akarsu rejiminin düzenli olması.

c) Kızılcım ormanlarının tahrip edilmesi.

d) Kıyı kumullarının geniş bir alanı kaplamaları.

e) Dağların kıyıya paralel uzanmaları.

20-) Kuzey Anadolu Dağları, genel olarak Karadeniz kıyılarına paralel bir uzanış göstermektedir.

Bu durum Karadeniz Bölgesi'nin kıyı kesiminde aşağıdaki faktörlerden hangisini olumlu yönde etkilemiştir?

- a) Ulaşımı b) Nüfus dağılışını c) Sanayileşmeyi
d) Şehirleşmeyi e) Bitki örtüsünü

21-) Ekvatorial bölgede yükseltisi 1000 – 3000 m. arasında olan bölgelerin yerleşim alanı olarak **en uygun** yerler olmasının nedenini aşağıdakilerden hangisi açıklamaktadır?

- a) Temiz su kaynaklarının bulunması.
b) Tarım ürünlerini sadece bu yükseklikte yetişmesi.
c) Karstik arazilerin yaygın olması.
d) Gür bitki örtüsüyle kaplı olması.
e) Sıcaklık, yağış ve nemin alçak kesimlere göre daha az olması.

22-) Türkiye'de III. jeolojik zamana ait arazi yapılarında inceleme yapıldığında aşağıdakilerden hangisine rastlanmaz?

- a) Taş kömürü yataklarına b) Tuz tabakalarına c) Volkanik alanlara
d) Kireç taşlarına e) Linyit yataklarına

23-) Bir ülkede orojenik hareketler sonucu bazı bölgelerde kıvrım dağları bazı bölgelerde ise kırık dağları oluşmuştur.

Bu durum belirtilen ülkede söz konusu bölgelerin hangi açıdan farklı olduğunu göstermektedir?

- a) Kutuplara yakınlık b) Yer in yapısı c) Yüz ölçümü
d) Farklı iklim özellikleri e) Buzullaşma

24-) I. Yıldız (Istranca) Dağları

II. Toroslar

III. İstanbul Boğazı

Yukarıda verilen yer şekillerini oluştukları jeolojik zamana göre **en eskiden en yeniye** doğru sıralanmış hali aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I, II, III. b) I, III, II. c) II, III, I. d) III, II, I. e) III, I, II.

25-) Yüksek sıradağların yakın denize yakın ve paralel olduğu kıyılarla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi **söylenemez**?

- a) Yaygın bir falez oluşumunun söz konusu olduğu.
b) Düz bir kıyı çizgisinin hakim olduğu.
c) Dalga aşındırmasının etkili olmadığı.
d) Koy ve körfez oluşumunun az olduğu.
e) Kıyı ile iç kesimler arasında bitki örtüsü açısından farkların bulunduğu.

SON-TEST

1-) Yer kabuğu hareketleri sonucu fay hatları boyunca çöken sahalara ne ad verilir?

- a) Senklinal b) Horst c) Graben
d) Krater e) Antiklinal

2-) Geniş yapraklı ormanların bulunduğu bir bölge ile iğne yapraklı ormanların bulunduğu bir bölge arasında, geniş ve iğne yapraklı ormanlardan oluşan karışık ormanlar görülmektedir.

Bu durum, aşağıdakilerden hangisinin ispatıdır?

- a) Doğal bitki örtüsüyle oluşmuş bölgelerin kalıcı olduğunu.
b) Bölgeler arasındaki geçişlerin kademeli olduğunu.
c) Bölgelerin oluşumunda beşeri faktörlerin etkili olduğunu.
d) Bölgelerin yüzölçümlerinin farklı olduğunu.
e) Bölge sınırlarının her zaman kesin bir hatla ayrılabilmediğini.

3-) Aşağıdakilerden hangisinde rüzgâr biriktirmesi etkili **değildir**?

- a) Barkan tepelerinin oluşmasında.
b) Löss topraklarının oluşmasında.
c) Sarkıt ve dikitlerin oluşmasında.
d) Çöllerdeki kum örtülerinin oluşmasında.
e) Kıyı kumullarının şekillenmesinde.

4-) Aşağıdakilerden hangisi Doğu Karadeniz kıyılarımızda kışların ılıman geçmesinde ve turunçgil ziraatinin yapılmasında olumlu rol oynayan rüzgardır?

a) Etezyen

b) Karayel

c) Yıldız

d) Poyraz

e) Föhn

5-) Nevşehir yöresinde yaygın olarak peribacası oluşumu görülmesinde aşağıdakilerden hangisinin herhangi bir etkisi yoktur?

a) Arazi Eğimi.

b) Bitki Örtüsü

c) Volkanik

arazi

d) Yer altı suları

e) Düzensiz yağışlar

6-) Aşağıdakilerden hangisi insanların ilk yerleşim bölgelerinin ortak özelliğidir?

a) Aktif volkanların etrafında bulunmaları.

b) İklimin çok kurak ve sıcak olması.

c) Yer şekillerinin çok engebeli ve yüksek olması.

d) Su kaynakları yönünden zengin olması.

e) Gür ormanlarla kaplı olması.

7-) I. Maar

II. Kaldera

III. Moren

IV. Krater.

V. Transgresyon.

Yukarıdakilerden hangilerinin oluşumu volkanizmayla doğrudan ilişkilidir?

a) I. – II.

b) I. – III.

c) II. – III.

d) II. – IV. – V.

e) IV. – V

8-) Dalga hareketleri neticesinde burunlar aşınırlar ve burunlardan kopan parçalar dalgaların taşıma gücünün azaldığı yerlerde birikirler.

Bu durumun devam etmesi aşağıdakilerden hangisine yol açar?

a) Haliç oluşumlarının artmasına.

b) Deniz seviyesinde yükselmelere.

c) Kıyıdaki girinti ve çıkıntıların azalmasına.

d) Kıyılardaki kirlilik oranının artmasına.

e) Deniz taşımacılığının aksamasına.

9-) Bölgelerin arazi yapılarındaki taş türlerine göre çeşitli taşlardan yapılmış mesken tipleri ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamaya göre konut yapımında granit ve bazalt gibi taşların kullanımının yaygın olduğu bir bölge için aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?

- a) Karst topografyası hakimdir.
- d) Volkanik bir arazidir.
- c) Güney yarım kürededir.
- d) Yaylacılık faaliyetleri hakimdir.
- e) Gür bir bitki örtüsüne sahiptir.

10-) Karstik arazilerde aşınım şekillerinin bir bölümü, diğer aşınım şekillerinin zamanla gelişerek birleşmesiyle oluşur.

Bu açıklamaya dayanarak, aşağıdaki karstik şekillerden hangisi dolinlerin birleşmesiyle oluşmuştur?

- a) Lapyra b) Obruk c) Mağara d) Uvala e) Düden

11-) Yarıkurak iklim bölgelerinde, eğimli yamaçlarda, yağışlar neticesinde oluşan sel suları tarafından yarıntılar halinde aşındırılmasıyla oluşan engebeli arazilere “kırgıbayır” adı verilir.

Buna göre, kırgıbayır oluşumunda yağışların ve arazi eğiminin yanı sıra aşağıdakilerden hangisinin de etkili olduğunu söyleyebiliriz?

- a) Yükseltinin az olmasının.
- b) Rüzgar etkisine açık olmaması gerektiğini
- c) Bitki örtüsü açısından fakir olmasının
- d) Yer altı suyu seviyesinin yüksek olmasının
- e) Kimyasal çözünmenin kuvvetli olmasının.

12-)



Yukarıdaki harita Türkiye'nin Temmuz ayı sıcaklık ortalamalarının dağılışını göstermektedir.

Buna göre Temmuz ayı sıcaklık dağılışında aşağıdakilerden hangisinin etkili olduğunu söyleyemeyiz?

- a) Yükseltinin
Denizlerin
- b) Karasallığın
- c)
- d) Boylamın
- e) Enlemin

13-) Türkiye'nin iç bölgelerinin coğrafi özellikleri düşünüldüğünde, bu bölgelerimizde aşağıdaki dış kuvvetlerden hangisinin diğerlerinden **daha etkili** olduğu söylenebilir?

- a) Rüzgâr erozyonu.
- b) Yer göçmesi
- c) Toprak erozyonu
- d) Buzul aşındırması.
- e) Gelgit

14-) Aşağıdakilerden hangisi, köy yerleşmelerinin toplu ya da dağınık olmasında **daha çok** etkilidir?

- a) İdari konumu.
- b) Nüfusun eğitim durumu.
- c) Mesken tipleri.
- d) Su kaynakları ile yer şekillerinin durumu.
- e) Dengeli bir kadın – erkek nüfusunu barındırması.

15-) Aşağıdakilerden hangisi epirojenik hareketlerin nedenlerinden biri **değildir**?

- a) Jeosenklinallerde tortulanmanın olması.
- b) Orojenik hareketler nedeniyle levhaların dengesinin bozulması.
- c) Rüzgârların okyanus akıntılarına neden olması.
- d) Kara satırlarında aşınmanın meydana gelmesi.
- e) Karalar üzerindeki buzulların erimesi.

16-) Türkiye'deki karstik şekiller, aşağıdaki kayaç türlerinden hangilerinin görüldüğü sahalarda oluşmuşlardır?

I. Jips

II. Kalker

III. Granit

IV. Bazalt

a) I. – II.

b) I. – III.

c) Yalnız II.

d) I. – II. - IV.

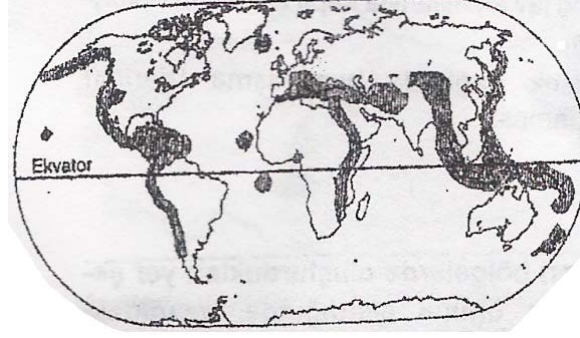
e) III. – IV.

17-) Türkiye, matematik konumu itibariyle orta kuşağın Ekvator'a yakın olan güney kesimindeki Akdeniz iklimi kuşağında yer alır.

Buna rağmen Türkiye'de birbirinden farklı iklim özelliklerinin görülmesi aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

- a) Çok zengin bir bitki örtüsüyle kaplı olmasıyla.
- b) Yer şekilleri açısından önemli ölçüde çeşitlilik göstermesiyle.
- c) Dar bir alanda yer almasıyla.
- d) Kutuplara da yakın olmasıyla.
- e) Kuzey – güney yönünde, doğu – batı yönünde olduğu kadar geniş alan kaplamamasıyla.

18-)



Yukarıdaki dünya haritasında gösterilen taralı bölgeler, aşağıdakilerden hangisinin dağılışını göstermektedir?

- a) Balıkçılığın yoğun olarak yapıldığı bölgeleri.
- b) Çöl alanlarını.
- c) Soğuksu akıntılarının etkilediği yerleri.
- d) Jeotermal bölgeleri.
- e) Kakao tarımının yapıldığı yerleri.

19-) Aşağıdakilerden hangisi, idari şehirlerin ortaya çıkmasında etkili olan **temel faktördür?**

- a) Hava taşımacılığındaki gelişmeler.
- b) Sanayi Devrimiyle birlikte ortaya çıkan hammadde ihtiyacı.
- c) Büyük ve tahripkar savaşların yaşanması.
- d) Bacasız sanayi olarak anılan turizmin gelişmesi.
- e) Nüfus artışıyla birlikte kalabalıklaşan şehirlerin artmasıyla devletlerin kurulması.

20-) Aşağıda verilen beşeri faaliyetleri **en eski olandan en yeni olana** doğru sıralarsak, aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

I. Turizm II. Sanayi III. Tarım IV. Avcılık

- a) I., II, III, IV. b) II, III, I, IV. c) IV, I, II, III.
- d) IV, III, II, I. e) III, I, IV, II.

21-) Türkiye'nin günümüzdeki jeomorfolojik görünümünü kazanmasında buzullaşmanın etkisi oldukça azdır.

Türkiye'nin aşağıda belirtilen özelliklerinden hangisi bu durumun **temel nedenidir?**

- a) Aktif volkanların çok olması.
- b) Ortalama yükseltisinin fazla olması.
- c) Üç tarafının denizlerle çevrili olması.
- d) Arızalı bir topografyaya sahip olması.
- e) Orta kuşağın güneyinde yer alması.

22-) Türkiye kıyılarının şekillenmesinde gelgitlerin yoğun bir etkisinden söz edilemez. Çünkü kıyılarımızdaki gelgit genliği çok fazla değildir.

Aşağıda verilen Türkiye ile ilgili özelliklerden hangisi bu durumun **temel nedeni** olarak gösterilebilir?

- a) Oldukça engebeli olması.
- b) İç denizlerle çevrili olması.
- c) Kuzey – güney yönünde çok yer kaplamaması.
- d) Ekvatora yakın olması.
- e) Kuzey yarım kürede yer alması.

23-) Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’de III. ve IV. jeolojik zamanlarda volkanizmanın görüldüğüne kanıt teşkil eder?

- a) Kaliteli linyit yataklarının bulunması.
- b) Akarsuların denize deltalar oluşturarak dökülmesi.
- c) Dağların yüksek kesimlerinde daimi buzulların bulunması.
- d) Genç lav akıntılarıyla kaplı arazilerin bulunması.
- e) Yurdumuzun bitki örtüsü açısından fakir olması.

24-) Boğaz vadiler, akarsuların yüksek sıradağları enine yarmalarıyla oluşmuş dar ve derin vadilerdir.

Aşağıdaki akarsulardan hangisi geçtiği arazide boğaz vadi oluşturmuştur?

- a) Ergene
- b) Gediz
- c) Bakırçay
- d) Kızılırmak
- e) Büyük Menderes

25-) Geçtikleri bölgelerde oluşturdukları yer Şekilleri göz önünde bulundurulursa, aşağıda verilen akarsulardan hangisinin yatak eğiminin **daha fazla** olduğu söylenebilir?

a) Gediz

b) Fırat

c) Gediz

d) Küçük Menderes

e) Büyük Menderes

CAĞALOĞLU ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
FATİH

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans yapmaktayım. Hazırlamakta olduğum “**ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSLERİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**” adlı tez çalışması için eklerde sunulan Anket ve Tutum Ölçer formlarını okulumuz öğrencilerine uygulamak istiyorum.

Bilgilerinizi ve olurlarınızı arz ederim.

10/06/2008
Eşref ŞENSOY
Cağaloğlu Anadolu Lisesi
Coğrafya Öğretmeni

EK: 1. Anket Formu
2. Tutum Ölçer Formu

10.6.2008
AM

İSTANBUL VALİLİĞİ	
İstanbul Cağaloğlu Anadolu Lisesi	
TARİH	10.06.2008
DOSYA NO	230
SAYI	1100

T.C.
FATİH KAYMAKAMLIĞI
Cağaloğlu Anadolu Lisesi Müdürlüğü

Sayı : 379/1201
Konu: Tez Çalışmanız.
Birim Kodu: 159690

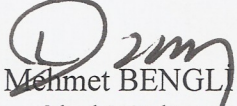
10/06/2008

Sayın Eşref ŞENSOY
Cağaloğlu Anadolu Lisesi
Coğrafya Öğretmeni

İlgi : 10/062008 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçenizde belirtmiş olduğunuz “**ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSLERİNDE TEKRAR STRATEJİSİNİN KULLANIMI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**” adlı tez çalışması için ekte sunduğunuz Anket ve Tutum Ölçer formlarını okulumuz öğrencilerine uygulamanız müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Mehmet BENGİL
Okul Müdürü