

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

**ÜMRANIYE İLÇESİNDEKİ GENEL LİSELERDE
COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYONLARININ ÖĞRENCİ BAŞARILARINA
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muzaffer ÇELİK

İstanbul, 2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

**ÜMRANIYE İLÇESİNDEKİ GENEL LİSELERDE
COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYONLARININ ÖĞRENCİ BAŞARILARINA
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Muzaffer ÇELİK

Danışman: Prof.Dr.Nuriye GARİPAĞAOĞLU

İstanbul, 2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

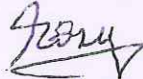
Muzaffer ÇELİK tarafından hazırlanan Coğrafya Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Öğrenci Başarılarına Etkisi başlıklı bu çalışma, 06/07/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZALAR

Danışman: Prof.Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU

Üye: Prof.Dr. Ramazan ÖZEY

Üye: Yrd.Doç.Dr.Mehmet ÜNLÜ


ÖZ GEÇMİŞ

20.01 1973 yılında Ardahan'ın Göle ilçesinde doğdum ilk ve orta öğrenimimi burada tamamladım. Lise öğrenimimi İstanbul Ümraniye Nevzat Ayaz Lisesi'nde tamamladım. Üniversite Eğitimi Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Bölümünü bitirdim.1996 Yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesi Dudullu 75.Yıl Cumhuriyet Lisesi'ne öğretmen olarak atandım.Şu anda aynı okulda idareci olarak görevimi sürdürmekteyim.Evli ve iki çocuk babasıyım.

15.06.201

Muzaffer ÇELİK

ÖNSÖZ

Bir işin üstesinden gelmede, insanların çalışma isteğini canlandırmanın, diğer bir deyişle onları motive etmenin önemli olduğunun hepimiz çok iyi farkındayız. Eğer işi yapmak için olumlu bir istek yoksa, insanların değerli bilgileri ve zekaları o görevi yapmamak için özürler üretmeye harcanacak ve hiçbir yarar getirmeyecektir. Bu çeşit bir olumlu isteği nasıl yaratmalıyız? Elbetteki insanların sırtlarını sıvazlama ve onları cesaretlendirmek önemlidir, ancak motivasyon kuru teşvikten daha fazlasını gerektirir. Sadece insanların karakterlerindeki farklılıklar üzerinde değil, bu farklılıkların altında yatan genel kişisel özelliklere insan doğasına odaklanırsak motivasyon için pek çok anahtar keşfedilir.

Coğrafya ,insan-doğa etkileşiminde faydaları maksimize ederken zararları minimize etmenin prensiplerini ortaya koyması bakımından bu etkileşimin en sağlıklı biçimde gerçekleşmesi adına kritik bir öneme sahip olan bir bilimdir. Sürdürülebilir kalkınmanın ve bilimsel kamu yönetiminin gerçekleşmesinde coğrafya bilgisinin ve bu bilginin ortaya çıkaracağı bilincin hayati rolü düşünüldüğünde coğrafya öğretmenin ve dolayısıyla coğrafya öğretmenlerinin, yeni nesillere bu bilincin kazandırılmasında emsalsiz bir konumda olduğunu söyleyebiliriz.

Motivasyon ,gerek kişisel gerek toplumsal ,gerekse global ölçekte muazzam etkileri ve sonuçları olabilen bir etken olarak üzerinde önemle durulmaya değer bir konudur. Eğitim Öğretim yılında bir öğrencinin motivasyonunun sağlanması demek onun, hedefi belirlemesi planlı programlı çalışmaya geçmesi, başarıya özendirilmesi demektir. Çocukluk çağlarında başlayan okul süreci neredeyse gençlik çağının sonlarına kadar sürebiliyor. Bu denli uzun bir süreç öğrenciler üzerinde bıkkınlık, dikkat dağınıklığı, pes etme duygusu gibi olumsuzlukları beraberinde getiriyor. Öğrencilerin, moral motivasyonlarının bozulduğu ve en çok yardıma ihtiyaç duydukları bu dönemde öğretmen, Eğitim Öğretim işinin uzmanları olarak öğrencilerine el uzatmalıdır. Onların dağılan dikkatlerini ve azalan motivasyonlarını yeniden canlandırmalıdır. Tüm bu gerçekler ışığında, coğrafya öğretmenlerinin motivasyonlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin araştırılması coğrafya öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli katkılar sağlayabilecek bir çalışmadır. Tez konumun belirlenmesinde, bu çalışma sürecinde değerli fikirleriyle katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz 2011

Muzaffer ÇELİK

ÖZET

Bu araştırma; coğrafya öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme yeterliliklerinin öğrenci başarısına etkilerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde eğitim öğretim veren 5 lisenin tesadüfi olarak seçilmiş 100 öğrencisine uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anketlerden bilgi toplamak için; Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Histogram, verilerin istatistiksel analizi için; Güvenilirlik Analizi, Faktör Analizi, İlişki Analizi için Korelasyon ve Regresyon Analizleri, Ortalama Sınaması için Bağımsız İki Örneklem t-Testi, Varyans Analizi (Tek Yönlü Anova) testlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerin öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre de istatistiksel olarak farklılaşmalar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Öğretmen, Motivasyon Başarı

ABSTRACT

This research has been prepared on the purpose of searching the effects of geography teachers' proficiency of motivation on students' success.

The questionnaire which has been prepared in paralel with the purpose, has been applied to 100 students who were chosen randomly from 5 high schools in İstanbul, Ümraniye in 2009-2010 education term .

The datas taken from questionnaires have been analysed through SPSS 15.0 statistic packaged software in computer environment. It has been benefitted from Frequency, Arithmetic Average, Standart Deviation, Histogram in order to take information from the questionnaires; Reliability Analysis, Factor Analysis, Correlation and Reggression Analyses for Relation Analysis, Independent Samples t-Test for Avarege Tryout for Average Test, Analysis of Variance (One Way Anova) for statistical analyses of datas.

As a result of the research, it has seen that geography teachers' proficiency of motivation has a meaningful effect on students' success. On the other hand, it has been detected that the effects of geography teachers' proficiency of motivation on the students' success have statistical differetiatiions according to students' defining characteristics.

Key Words: Geography, Teacher, Motivation, Success.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZGEÇMİŞ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	4
1.3. ÖNEM	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR	5
1.7. KISALTMALAR	5
BÖLÜM II	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. ÖĞRETMEN ve ÖĞRETMEN ROLLERİ.....	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	7
2.1.2. Eğitimde Öğretmenin Yeri ve Önemi	9
2.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Nitelikleri.....	10
2.1.3.1. Kişisel Nitelikler	12
2.1.3.2. Mesleki Nitelikler	15
2.1.4. Öğretmenin Rolü.....	18
2.2. ÖĞRENME KURAMLARI	22
2.2.1. Davranışçı Yaklaşım	23
2.2.2. Bilişsel Yaklaşım	25
2.2.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	26
2.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	27

2.3.1.	Dikkat Stratejileri	29
2.3.2.	Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler.....	30
2.3.3.	Kodlamayı Artıran Stratejiler.....	30
2.3.4.	Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler	30
2.3.5.	İzleme Stratejileri	31
2.3.6.	Güdüleme Stratejileri	31
2.4.	ÖĞRETME STRATEJİLERİ.....	32
2.4.1.	Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	32
2.4.2.	Keşfetme (Buluş) Yoluyla Öğretme Stratejisi	33
2.4.3.	Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi.....	34
2.4.4.	Tartışma Yoluyla Öğretme Stratejisi	36
2.4.5.	Tam Öğrenme Stratejisi	37
2.4.6.	İşbirliğine Dayalı Öğretme Stratejisi	38
2.5.	EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR: KURAMDAN UYGULAMAYA .	40
2.6.	COĞRAFYA EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ.....	42
2.6.1.	Coğrafya Eğitiminin Tanımı ve Önemi.....	42
2.6.2.	Coğrafya Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihsel Gelişimi	43
2.6.3.	Günümüzde Coğrafya Ders Programları.....	44
2.6.4.	Coğrafya Eğitiminin İşlevleri.....	46
2.7.	MOTİVASYON (GÜDÜLEME)	48
2.7.1.	Motivasyon Kavramı ve Önemi	48
2.7.2.	Motivasyon Türleri.....	50
2.7.2.1.	Birincil ve İkincil Güdüler.....	50
2.7.2.2.	Durumluk ve Sürekli Güdüler.....	51
2.7.2.3.	İçsel ve Dışsal Güdüler	52
2.7.3.	Güdü Kuramları	53
2.7.3.1.	Davranışçı Güdü Kuramları.....	53
2.7.3.2.	İnsancıl Yaklaşım	54
2.7.3.3.	Bilişsel Yaklaşım	54
2.7.3.4.	Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	56
2.7.4.	Gereksinim Kuramları.....	57
2.7.4.1.	Maslow'un Gereksimin Kuramı	57

2.7.4.2. Murray'in Gereksinim Kuramı.....	59
2.7.5. Coğrafya Dersinde Motivasyon	61
2.7.5.1. Öğrenciyi Motive Etme Yolları	61
BÖLÜM III.....	65
3. YÖNTEM.....	65
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	65
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	65
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	65
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	66
BÖLÜM IV	67
4. BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1. İSTATİSTİKSEL ANALİZLER.....	81
4.1.1. Güvenilirlik Analizi	81
4.1.2. Faktör Analizi.....	82
4.1.3. İlişki Analizi.....	90
4.1.3.1. Korelasyon Analizi	90
4.1.3.2. Regresyon Analizi.....	94
4.2. ORTALAMA SINAMASI	100
4.2.1. Bağımsız İki Örneklem t Testi	100
4.2.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	104
BÖLÜM V.....	112
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	112
5.1. SONUÇ	112
5.2. ÖNERİLER	113
KAYNAKÇA	120
EKLER.....	128

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Murray’ın Belirlediği Gereksinimler ve Kısa Tanımları	60
Tablo 2. Cinsiyetiniz	67
Tablo 3. Annenizin Öğrenim Düzeyi	67
Tablo 4. Babanızın Öğrenim Düzeyi	68
Tablo 5. Annenizin Mesleği	69
Tablo 6. Babanızın Mesleği	70
Tablo 7. Ailenizin Aylık Ortalama Geliri	71
Tablo 8. Kardeş Sayısı	72
Tablo 9. Evde Kendinize Ait Çalışma Odasının Olması	73
Tablo 10. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmenlerini Değerlendirmesi (Yüzdelər).....	74
Tablo 11. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmenlerini Değerlendirmesi (Ortalamlar) ...	75
Tablo 12. Öğrencilerin Coğrafya Dersine Yönelik Değerlendirmesi (Yüzdelər).....	77
Tablo 13. Öğrencilerin Coğrafya Dersine Yönelik Değerlendirmesi (Ortalamlar)..	79
Tablo 14. Cronbach's Alpha Değerinin Yorumu	81
Tablo 15. Öğrencilere Coğrafya Öğretmenleriyle İlgili Yöneltilen İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 16. Öğrencilere Coğrafya Dersiyle İlgili Yöneltilen İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 17. Öğrencilere Coğrafya Dersiyle ve Coğrafya Öğretmenleriyle İlgili Yöneltilen İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	82
Tablo 18. Öğretmenlere Sorulan İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 19. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	83
Tablo 20. Döndürülmüş Faktör Matrisi	84
Tablo 21. KMO ve Bartlett Testi Sonuçlar	86
Tablo 22. Döndürülmüş Faktör Matrisi	87

Tablo 23. Faktörlerin Güvenilirliği.....	89
Tablo 24. Pearson Korelasyon Katsayısının Yorumu	90
Tablo 25. Pearson Korelasyon Tablosu	91
Tablo 26. Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisine (B1) Etkisi	95
Tablo 27. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencilerin Ders Katılmasına (B2) Etkisi	96
Tablo 28. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması (B3) Etkisi.....	97
Tablo 29. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi (B4) Etkisi.....	98
Tablo 30. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi (B5) Etkisi	99
Tablo 31. Cinsiyete Göre Faktörlere verilen Cevapların Ortalama Sınaması Sonuçları	101
Tablo 32. Evde Kendine Ait Çalışma Odası Olmasına Göre Faktörlere Verilen Cevapların Ortalama Sınaması Sonuçları	102
Tablo 33. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Varyans Homojenliği Testi	105
Tablo 34. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Varyans Analizi Tablosu.....	106
Tablo 35. Kardeş Sayısına Göre Çoklu Karşılaştırma Tablosu	107
Tablo 36. Kardeş Sayısına Göre Tanımlayıcı İstatistikler (B3'e Göre).....	107
Tablo 37. Gelir Değişkeni İçin Varyans Homojenliği Testi	108
Tablo 38. Gelir Değişkeni için Varyans Analizi Tablosu	109
Tablo 39. Gelire Göre Çoklu Karşılaştırma Tablosu	110
Tablo 40. Gelire Göre Tanımlayıcı İstatistikler (A2 ve B1'e Göre).....	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğretimin Basamakları Arasındaki İlişki.....	35
Şekil 2. Maslow’ un İnsan İhtiyaçları Hiyerarşisi.....	58
Şekil 3. Cinsiyetiniz	67
Şekil 4. Annenizin Öğrenim Düzeyi	68
Şekil 5. Babanızın Öğrenim Düzeyi.....	68
Şekil 6. Annenizin Mesleği.....	69
Şekil 7. Babanızın Mesleği	70
Şekil 8. Ailenizin Aylık Ortalama Geliri	71
Şekil 9. Kardeş Sayısı	72
Şekil 10. Evde Kendinize Ait Çalışma Odasının Olması.....	73
Şekil 11. Ortalamaların Histogram Grafiği.....	76
Şekil 12. Ortalamaların Histogram Grafiği.....	80

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Eğitim terimi bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetini ifade etmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır.

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007, s.73-74). Eğitim ortamının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken temel faktör ise öğrencidir. Öğrencinin kendini keşfetmesi, gerçekleştirmesi, bugününü ve geleceğini kurması için okul ortamı gerçek yaşama hazırlayıcı, bazen de kendisi olarak düzenlenmektedir. Bireyin yetenekleri doğrultusunda yaşamını yapılandırması için rehberlik görevi öğretmene düşmektedir. Bu yapılandırma süreci eğitim olarak ifade edilebilir. Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Kılıç ve Acat,2007, s.22).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en çok üzerinde durulan konu, tüm faaliyetlerin bir ürünü olan öğrenci başarısıdır. Her derste olduğu gibi öğrencilerin coğrafya dersinde de başarılı olması eğitimin amacına ulaşmasının göstergesi olarak kabul edilir.

Ortaöğretim kurumlarında her dersin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirmesi gereken amaçları vardır. Coğrafya Dersi ile öğrenci;

- Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulmuş araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
- İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
- Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
- Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
- Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
- Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
- Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
- Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabirliğini irdeler.
- Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
- Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
- Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslar arası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
- Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
- Coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser (MEB, 2005,s.12).

Bu genel amaçları gerçekleştirirken coğrafya öğretmenleri, diğer meslektaşları gibi, planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme yapmak zorundadır. Bu aşamaları gerçekleştirebilmek için ise yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir.

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bu ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır (Eskicumalı, 2002, s.7).

Öğrenci başarısında da öğretmen yeterliliklerinin önemi yadsınamaz. Özellikle son yıllarda eğitimcilerin araştırdığı konuların başında öğrenci başarısında etkili olan faktörler gelmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri; içinde pek çok faktörü barındıran çok karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci başarısını ya da başarısızlığını basit bir kaç nedene indirgemek mümkün değildir (Ergün ve arkadaşları, 2004).

Öğrencilerin anlatılan konuya ilgi duymaları ve yaptıkları işten memnun olmaları onların testlerdeki ve sınavlardaki başarılarını arttırmaktadır. Her eğitim seviyesinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler içerisinde tutum çok önemli yer almaktadır. Tutumu etkileyen, yaş, ev ve okul ortamı, öğretmenin kişiliği ve öğretim tekniği, daha önceki bilgiler ve deneyimler, anne-babanın tutum ve davranışları gibi pek çok etmen bulunmaktadır (Oskay, Erdem ve Yılmaz, 2009).

Etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması bir çok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlenmesiyle mümkündür. Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması; çocuğun veya öğretmenin merkezde olmasına, çocuğun zihinsel yapısına, sınıf ortamının fiziksel durumuna, zamanın etkili kullanımına, sınıf atmosferine, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, uygun değerlendirmeye vb. bağlıdır (Güleç ve Alkış, 2003).

Öğrenci başarısının oluşturulmasında öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştireceği etkinliklerin olumlu ve yapıcı olmasının payı oldukça büyüktür. Öğretmenin öncelikle sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gereken etkinliklere yeterince rehberlik edebilmesi ve öğrencileri derse karşı motive edebilmesi gerekir.

Bu bilgiler çerçevesinde bu araştırmanın problem cümlesi “Coğrafya öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi Var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; Coğrafya öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme yeterliliklerinin öğrenci başarısına etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

Coğrafya dersi, öğrencilerin günlük hayatta kullanacakları, iklim, doğa, zaman, mekan gibi pek çok unsuru içerisinde barındıran zorunlu ve önemli bir derstir. Bu derste öğrencilerin başarılı olması diğer derslerdeki başarılarını dolaylı olarak etkileyecektir. Öğrencilerin başarılı olmaları, eğitimin en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşma yolunda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin bilinmesi ve bu doğrultuda gerekli çalışmaların yapılması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Ayrıca; bu araştırma; öğretim hizmetine yönelik öğretmen davranışlarındaki motivasyon faktörünün öğrenci, başarısı ve etkilenme düzeyini ortaya çıkarıp, öğrencilerin daha sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarında ve akademik başarılarının artmasında bizlere ışık tutacaktır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Araştırmada seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrenciler anketlere doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesi Genel liselerinde görevli öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, kapsamı içindeki okulların öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma, kapsamı içindeki okulların, coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi öğretim amaçlı davranışları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öğretmen: Öğretmen, eğitim öğeleri arasında da temel öge olarak kabul edilip, program sürecindeki en önemli yön gösterici kişidir.

Motivasyon: Öğrencinin derse karşı ilgili olmasını sağlayan öğretmen davranışlarını ifade etmektedir.

Başarı: öğretim programdaki hedef davranışları öğrencinin sergilemesini ifade etmektedir.

Yeterlilik: Öğretmenin görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olması gereken özellikleri ifade eder.

1.7. KISALTMALAR

b.t. : Belirtilmemiş tarih

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

s. : Sayfa

T.C : Türkiye Cumhuriyet

Vb. : Ve benzeri

Vs. : Vesaire

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. ÖĞRETMEN ve ÖĞRETMEN ROLLERİ

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerini ya da girdilerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, üretilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “öğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülmektedir. Kısaca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003, s.236).

Öğretmenlik mesleği bu şekilde tanımlanırken, öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları da TC Anayasası Milli Eğitimle ilgili yasalar, kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında belirlenen esaslar ile Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlarla belirlenmiştir. Bu bağlamda, 1962 anayasası öğretmenlerin “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim

esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin “1) Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan, 2) Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan bu yönde öğrencilerini yetiştiren, 3) Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Üredi, 2006, s.70-71).

Öğretmenlik, 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’nun 43. maddesinde “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Öyleyse, öğretmenlik sadece alan bilgisine ve genel kültüre sahip ama çocuk ve ergen psikolojisinden yararlanamayan, çocuk ve ergenin dilinden anlamayan, onlarla sağlıklı iletişim kurup sürdürme becerisine sahip olmayan, vereceği dersin özel öğretim teknik ve yöntemlerini kullanma bilgi ve becerisine sahip olmayan kimselerin yapabileceği bir iş değildir. Bir ressamı resim öğretmeninden, bir matematikçiyi matematik öğretmeninden, bir tarihçiyi tarih öğretmeninden ayıran bu öğretmenlik nitelikleridir (Eğitimsen, 2003, s.61).

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerini ya da girdilerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, üretilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “öğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de

ona verilen değ er açıkça görülmektedir. Kısaca   retmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatk r olarak tanımlanmaktadır (şışman ve Acat, 2003, s.263).

2.1.2. Eğitimde   retmenin Yeri ve  nemi

Kapsamının geniş ve dinamik, teorik temellerinin farklı olması ve genellikle amaçlardan hareket edilmesi nedeniyle bugüne kadar eğitimin herkesçe kabul edilen genel geçer bir tanımı yapılamamıştır. "En basit anlamıyla başkalarının öğrenmelerine yardım etmek" olarak tanımlanabilen eğitimin en yaygın tanımı: "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklinde (Küçükahmet, 1995, s.2).

Bu tanım esas alındığında eğitimin sadece bireysel etkinlik olduğu düşünülebilir. H lbuki eğitim, ifade edildiği üzere bir iletişim ve etkileşim ürünüdür, iletişimi sağlayan ve organize eden ise, öğretmendir.

"Bireylerde amaçlı, istendik davranışların meydana getirilmesi, hedefleri net ve bilimsel olarak ortaya konmuş bir eğitim sistemi ile mümkündür." (Kızıloluk, 2002, s.16). Eğitim sisteminin iyi işlemesi ve sistem aracılığıyla istenilen özelliklerde bireylerin yetiştirilmesi, öncelikle öğretmenlere ve onların niteliklerine bağlıdır ( zer, 1993, s.1).

Günümüzde eğitim-  retim faaliyetleri okullarda gerçekleştirilmektedir. Okullar  ğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin geliştirilmesine ve milli kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına yardımcı olan kuruluşlardır. Bu anlamda bir milletin geleceği, okullara ve okullarda verilen eğitime; okulların ve eğitimin geleceği ise, öğretmenlere bağlıdır.

Eskiden olduğu gibi, günümüzde de okul denilince ilk olarak akla   retmen gelir. Çünkü bir okulun başarı ve verimliliği, geniş ölçüde öğretmenin yeteneği ve mesleki gücüne bağlıdır (Karaçam, 2003, s.63).

Okullarda eğitim hizmetlerinin yürütülmesine yardım eden hizmetliler, memurlar ve teknik elemanlar, kurumların ayrılmaz parçalarıdır. Fakat bu personel, öğretmenin

yanında ikinci planda kalmaktadır. Çünkü her kademedeki okulların etkinliklerinde öğretmen, temel unsurdur. Okulun bina, yerleşim, personel gibi fizikî olanakları ve okuldaki demokratik ortamı yaratan insan ilişkileri ile öğrencilerin beklenen başarıyı göstermeleri ve istenilen amaçlara ulaşmaları için gerekli olan uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine, tutum ve davranışlarına bağlıdır. Yani, "Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir." (Yılman, 19992, s.50).

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere eğitimin üç temel unsurunun bulunduğu görüşü, yaygın kabul görmesine karşın, bu konuda farklı görüşler de mevcuttur. Kendisini oluşturan unsurlar nasıl sınıflandırılırsa sınıflandırılısın, karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olan eğitimin başarısı, bu öğelerin nitelikleri ile aralarındaki sağlıklı ve dengeli biçimde oluşturulacak işlevsel bütünlüğe bağlıdır (Arslan, 2000, s.97-98).

Öğretmen, eğitim öğeleri arasında da temel öğe olarak kabul edilir. Zira eğitime ruh ve anlam veren öğe olması hasebiyle eğitim üzerindeki etkinliği diğer öğelerden daha fazladır (Oktar ve Bulduk, 1998, s.66).

2.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Nitelikleri

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin gereği olan ileri teknoloji kullanımı, gelişmiş toplumlarda günlük yaşamın her alanında başat konuma gelmekte, gelişmekte olan toplumlarda da kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmelerini için özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarını bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Sağlam ve Dürüm, 2005).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkanları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetiştirmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır (Çelikten, Şanal ve Yen, 2005, s.213)

Öğretmenlerde aranan nitelikler "kişisel" ve meslekî" olmak üzere iki grupta toplanabilir. Bu niteliklerin detayına girmeden önce öğrencilerin öğretmenlerde hangi nitelikleri aradıklarını açıklamak faydalı olacaktır. Üstün yetenekli 60 öğrencinin katıldığı bir yaz okulunda yapılan araştırmada öğrencilerden öğretmenlerinde aradıkları nitelikleri önem sırasına göre üstelemeleri istenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenlerinde aradıkları nitelikler, önem sırasına göre şöyledir:

- Yeterlilik ve öğrenmeye ilgi,
- Belirli bir konunun öğretiminde sıra dışı yeterlilik,
- İşbirlikçi demokratik tutum,
- Geniş ilgi alanı,
- Ödüllendirme ve takdir kullanımı,
- Esneklik,
- Adil ve tarafsız olma,
- Espiri duygusu,

- İnsanların sorunlarıyla ilgilenme,
- Hoş bir görünüm ve tavır.

Listelenen niteliklerin incelenmesinden anlaşılacağı üzere, öğrenmeye yönelik ilgi ve konunun öğretimindeki yeterlilik gibi meslekî nitelikler, hoş görünüm gibi kişisel niteliklerden daha önemli görülmektedir (Ergun ve diğerleri, 1999, s.77).

2.1.3.1. Kişisel Nitelikler

Öğretmenlerin kişisel niteliklerinin eğitimin etkinliği ve verimliliğinde önemli rolü vardır. Öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarının şekillenmesinde öğretmenlerin kişisel nitelikleri etkili olur. Öğretmenlerin kişisel nitelikleri öğrencilerde sevgi, saygı ve yaklaşma yaratabileceği gibi endişe, korku ve uzaklaşma da yaratabilir. Öğretmenler aşağıda özetlenen kişisel niteliklere sahip olmak için gayret göstermelidirler (Ergun ve diğerleri, 1999, s.77).

Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma: Öğretmen her şeyden önce açık ve ileri görüşlü olmalı, öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirirken tarafsız davranmalıdır. Buna ek olarak öğretmen, yapılacak değerlendirmede mümkün olduğu kadar hissi tavır ve düşünceler altında kalmamalı, sınıftaki bütün öğrencilere karşı eşit mesafede olmalı ve bunu da sınıfa hissettirmelidir.

Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma: Her ne kadar müfredat programında öğretmenin yapması gerekenler belirtilmiş olsa da öğretmen ders planlarından pek uzaklaşmadan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmelidir. Örneğin, ilkokulda okuyan ve orta öğretim sınavlarına hazırlanan öğrencileri için yardımcı ders kitapları, rehberlik çalışmaları, onların ileriye daha iyi görmelerini sağlayıcı toplantılar, vb. düzenleyerek ve tertipleyerek öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmelidir.

Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme: Öğretmen, eğitim sisteminin ve buna paralel olarak da sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemleri bilimsel bir yöntemle göre çözüm arar. Örneğin, sınıftaki öğrencilerden okuma ve anlama bakımından geride olanların fiziksel ya da psikolojik eksiklikleri olabileceğini düşünerek söz konusu öğrencilerin

karşılaştıkları sınıf içi ve sınıf dışı sorunları tespit eder. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit ettikten sonra bunlar için olası çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri deneyerek en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma: Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine has yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek suretiyle açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olduğunu bilir. Yoksa öğrencinin sınıfta anlatılan her hangi bir dersten çok ileri ya da geride olmasını öğrenci için olumsuz bir özellik gibi yorumlamamalıyız. Örneğin, öğrenci matematik derslerinde biraz tutuk olabilir ama beden eğitimi ya da müzik derslerinde pekala bir deha olabilir. Onun için öğretmen özellikle belli derslerde bir anda istenilen başarıyı gösteremeyen öğrencilere karşı olumsuz önyargılar beslememelidir.

Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme: Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmen kendisini mutlaka yenilmeli, kurslara gitmeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmalı olmalıdır.

Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme: İdeal ya da etkili bir öğretmen çevrede ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Onun içindir ki, hizmet verdiği çevrede meydana gelecek değişimleri yakından takip ederek, bu değişimleri toplumun anlayacağı şekilde anlatıp yorumlayabilmeli, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olmalıdır. Bir başka deyişle öğretmen, toplumunun değişme karşısında karşılaşacağı sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.

Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkanlarından etkili bir biçimde

yararlanmak gerekmektedir. Bu imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenme öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür. Bu nedenle bu doğrultudaki yeniliklerin ve gelişmelerin yöneticiler, eğitimciler ve öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.

Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi, opak projektör (episkop), datashow ve sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir. Hiç kuşkusuz bunun için de öğretmenlerin maaşları, ders ücretleri ve diğer sosyal imkânları günümüz şartlarına uygun seviyeye getirilmesi gerekir.

Araştırmacı bir yapıya sahip olma: Araştırmacılık, bir öğretmenin en fazla yaptığı ya da yapması gerektiği rollerden biridir. Çünkü sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.

Yüksek başarı beklentisi: Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zamanlarda öğrenci- nin daha çok öğrendiğini göstermiştir. Bloom, tam öğrenme konusunda yapmış olduğu deneysel araştırmalarda her öğrencinin ihtiyaç duyduğu zaman ve ek öğrenme imkânları sağlandığında hedeflenen öğrenme düzeylerine ulaşabileceklerine dikkati çekmiştir. Bu noktadan hareketle şu sonuca varılabilir. Öğretmen anlatmasını bildikten ve öğrencisini başarılı olacağına inandırdıktan ve ona yardım ettikten sonra bütün öğrenciler başarılı olacaktır. Zaten tam öğrenmenin temelinde de bu ilke yatmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.214-1-215).

2.1.3.2. Mesleki Nitelikler

Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunları meslekî niteliklerle tamamlandığı zaman anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de haiz olması gerekmektedir. Aksi takdirde görevini yapamaz. Öğretmenlerde aranan meslekî nitelikler aşağıda özetlenmiştir (Ergun ve diğerleri, 1999, s.82).

Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi. Dolayısıyla programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya dönüktür. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Her ne kadar “öğretmen olunmaz, doğulur” biçiminde bir söz var ise de öğretebilme için önce bilmek gerekir. Örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.220-212).

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir.

Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunlar mesleki niteliklerle tamamlandığında bir anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde görevini yapamaz. Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler aşağıda özetlenmiştir:

- **Öğretim Sürecini Planlama:** İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir. Her ne kadar öğretmen anlatacağı konuları ders planına göre anlatması gerekli ise de öğrencilerin fiziksel ve psikolojik “hazır bulunuşluk” düzeylerini de göz önüne alması gerekir. Anlatılacak konulara bir şekilde hazır olmayan öğrenci grubuna da öğretmen sırf ders planını harfiyen takip etmek, konuları yetiştirmek ya da okul idaresiyle ters düşmemek vb. sebeplerle “hazır” olmayan öğrenci grubuna ne pahasına olursa olsun “konuları yetiştirme” yolunu seçmemelidir. Çünkü “hazır bulunuşluk” çağdaş bir eğitim-öğretim sürecinde en önemli faktörlerden biridir.
- **Çeşitlilik Getirebilme:** Etkili bir öğretmen anlatılacak konuları özellikle öğrenci grubunun ve anlatılacak konuları da dikkate alarak konunun asıl temasını kaybetmeden çeşitlilikle anlatabilmelidir. Burada özellikle yardımcı materyaller, teknolojiye dayanarak yararlanma ya da anlatılacak konuda “uzaman” olduğu düşünülen kişilerden de yararlanılabilir. Bu sayede hem öğrencilerin görüş açıları gelişir, hem de uzman kişilerin özelliğine göre birinci kaynaktan bilgi edinmiş olurlar. Öğretmenin sınıf ortamına değişiklik getirebilmesi için yeniliklere açık ve yaratıcı olması, okul yönetiminin de öğretmene bu konularda yardımcı olması ve dışarıdan uzman davet edilmesi konularına sıcak bakması gerekir. Mesleki becerileri kuvvetli ve deneyimli, teknolojik materyallere ilgisi olan öğretmenler için değişiklik sağlamak daha kolay olmaktadır.
- **Öğretim Süresini Etkili Kullanma:** Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir. Çünkü, öğretmen bilmelidir ki, öğreteceği dersin süresini uzatma imkanı ve lüksü yoktur, ancak derse hazırlıklı girdiği zaman sınırlı olan süreyi etkili kullanabilecektir. Bunun için de vereceği örnekleri, öğrenciler tarafından sorulan soruları akıllıca cevaplamalı ki ders

süresi etkili olarak kullanılabilirsin. Ayrıca öğretmen öğrenciler tarafından sorulan soruları ayıklayabilmeli, hangi soruların “öğrenme” amaçlı hangilerinin “dersi kaynatma amaçlı” vb. olduğunu bilmeli ve öğrenme amaçlı soruları cevapladıktan sonra dersi kaynatma amaçlı soruları bir şekilde öğrencileri de küçük düşürmeden konulara devam etmelidir.

- **Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme:** Öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin katılımının sağlandığı öğretim yöntemlerinde başarının arttığı eğitimciler tarafından genel olarak kabul edilen bir uygulamadır. Kuşkusuz bazı öğrenciler bireysel farklılıklardan, yetiştirme tarzlarından ya da o bölgede hakim olan kültürleri gereği pek konuşmak, derse katılmak istemeyebilirler. Bu durumda öğretmen öğrencileri rencide etmeden, arkadaşları arasında küçük düşürmeden derse katılımını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, derse katılımı olan öğrencileri de sözle, notla vb. şekillerde ödüllendirmelidir.
- **Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme:** Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır. Bu yöntemlerin uygulanmasında diğer öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve şüphesiz öğrencilerin kendilerinin de görüşleri alınmalıdır. Uygulanacak yöntemler bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterebilir, olumlu etki görülmeyen öğrenciler için hemen olumsuz tavırlar takınmadan program gözden geçirilmeli ve gerekirse başka yöntemler sabırla denenmelidir. Unutulmamalıdır ki, burada önemli olan öğrenciyi topluma ve hayata kazandırmaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.220).

Sonuç olarak etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki niteliklerini geliştirmesi ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öte yandan etkili okullar konusunda ayrıntılı çalışmalar yapan Balcı'nın araştırma bulgularına göre etkili öğretim bir değişme; bir yenilik demektir ve öğretmenin bu yenilik konusunda kendini yeterli görmesi derecesi, sonra da yeniliğin değerine

ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutunmasında önemli rol oynamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.220-212).

Genel Kültür: Hangi dersi okutursa okutsun, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültürü aktarmak bütün öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanıması gerekir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Aksi takdirde istemedikleri halde kendilerini çevre, aile veya öğrenci ile çatışma halinde bulabilirler (Ergun ve diğerleri, 1999, s.83).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerileri yanında bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenden beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, olayları, insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir. Bunun için de öğretmenlerin, özellikle lisans öğrenimlerini tamamladıktan sonra üniversitelerin ilgili bölüm ve fakültelerine devam ederek insan bilimleri, sosyal bilimler, kültür bilimleri olarak nitelendirilen felsefe, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda seminerlere katılmaları, sertifika almaları, lisansüstü programlara devam etmeleri vb. etkinliklere devam etmek yoluyla yukarıda işaret edilen konularda genel bir bakış açısına sahip olmaları ve olumlu bir dünyanın kurulmasına öncülük etmeleri beklenmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.220-212).

2.1.4. Öğretmenin Rolü

Rol, toplumda belirli bir statüde bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar seti olarak tanımlanmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.222).

Öğretmenlik, meslek alanları içinde kendisinden en çok görev ve rol üstlenmesi beklenen meslektir. Hiçbir meslek mensubu, bu denli önemli görevi (rolü) üstlenmiş değildir. Öğretmenlikten beklenen rollerin gelecekte azalması değil,

artarak değişmesi beklenilmelidir. Zaman zaman teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânların, öğretmenin yerini alacağına dair düşünceler var olsa da, öğrenme-öğretme işinin mekanik bir süreç olmadığı, öğretmenle öğrenci arasındaki duygusal iletişimin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğı çok iyi bilinen bir gerçektir. Teknolojinin kullanımı öğrenme-öğretme sürecine kolaylaştırıcı boyutlar katsa da, öğretmenlik fonksiyonu her zaman önemini sürdürecektir. Günümüz öğretmeni, rolünün değişen özelliklerine göre uyum sağlamak zorundadır. Çağın gerisinde kalmamak yolunda büyük çaba sarf etmek zorunda olan öğretmenin rolündeki başlıca değişiklik, öğrencisinin onun yegâne bilgi kaynağı olmadığına farkına varması ile ortaya çıkmaktadır. Bunun için farklı kaynaklarını kullanarak kendi bilgisini sürekli geliştirmek durumundadır. Öğretmen, gelişen ve yenilenen bilgisini uygun öğrenme ortamları yaratıp, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri ve meslektaşları ile paylaşabilmelidir. Toplumun ve öğrencilerin farklı ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esnek yaklaşımlar sergileyebilmelidir. Kendi sorunlarının üstesinden gelmeyi başarırken, toplumun sorunlarına da çok yönlü çözümler üretmek zorunda olan bir vatandaş olmayı başarabilmelidir (Yetim ve Göktaş, 2004, s.545).

Bir öğretmenin okul içinde çeşitli rolleri söz konusudur Bunlardan bir kısmı psikolojik roller diye adlandırılır. Psikolojik rollerin oynanması öğretmenin mesleki yeterliğı, kişilik özelliğı ile sınıftaki öğrencilerin durumuna göre farklılık gösterebilir. İyi bir öğretmenin söz konusu bu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenir. Bir rolün iyi oynanması, o rolü oynayacak kişinin, o rolü gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle olanaklıdır. Öğretime yüklenen roller, karşılaşılan sorunlara, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara, yetiştirilecek insan modeline göre değişebilmesine karşın öğretmenlik mesleğı ile ilgili kaynaklarda öğretime yüklenen bazı roller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Temsilcilik: Temsil işlevi öğretmenin dışa yansıyan en önemli işlevidir. Temsil işlevi, öğretmenin dışa açılmasını, okulunu çevrenin şartlarına uygun biçimde yönetmesini ve dış ilişkilerinin düzenli, etkili ve verimli bir şekilde gerçekteğini sağlar. Öğretmen içinde yer aldığı, üyesi olduğı öğretmen grubunu ve topluluğunu temsil eden kişidir. Davranışlarıyla, hareketleriyle, giyim-kuşamıyla hem bireysel

olarak kendini hem de öğretmen olarak mesleği temsil etmektedir. Öğretmen olumlu ve özellikle de olumsuz olarak yaptıklarından hem kendisine hem de topluma karşı sorumluluk taşır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.222).

Liderlik/başkanlık: Yönetme, aynı zamanda liderlik ve rehberlik etme demektir. Liderlik, yönetim ve yöneticiliğin sanat yönünü oluşturan ve daha çok doğuştan geldiğine inanılan bir fonksiyondur. Liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, bireyleri güdüleme, etkileme ve hedefe yöneltme sanatıdır. Lider, başkalarını etkileme gücü olan kişidir; yoksa olağanüstü gücü olan kişi değildir (Aytürk, 1999, s.15).

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen geleneksel olabileceği gibi çoğu zaman da demokratik bir yapıda olabilir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir.

Öğreticilik: Öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri aktaran kişidir. Sınıfındaki öğrencilerin hepsinin aynı seviyede ve düzeyde öğrenemeyeceğini bildiği için her öğrencinin en etkili biçimde öğrenebileceği yolu tespit ederek ona göre plan ve program yapar. Bununla birlikte, iletişim ve etkileşimde bulunduğu öğrenci velisi, diğer öğretmenler ya da toplumda karşılaştığı diğer kişilerle de ilişkilerinde hep öğretici, bilgi yayıcı konumunu devam ettirir.

Arabuluculuk: En az iki kişinin birlikte çalıştığı örgütlerde anlaşmazlıklar, çıkar çatışmaları ya da yanlış anlaşılardan kaynaklanan problemler olacaktır. Hele bu örgüt okul gibi çok sayıda kişi ve grupların ilgi alanı içinde olursa veli, öğretmen, öğrenci ve idare arasında çok sayıda ve değişik boyutlarda anlaşmazlıkların olması kaçınılmazdır. İşte bu gibi durumlarda öğretmen üzerine arabuluculuk konusunda büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, bireyler ve gruplar arası çatışmalarda bir arabulucu rolü üstlenmek durumundandır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.222).

İlkokul öğrencileri öğretmenlerini çok iyi arabulucu olarak görürler. Grup çalışmalarında, oyunlarda ya da bir şeyi paylaşamadıklarında öğretmen onları uzlaştırır. Öğretmen öylesine arabulucudur ki, okul dışında, evde ya da oyun alanında anne babasıyla, kardeşleriyle, arkadaşlarıyla anlaşmazlığa düştüğünde yine öğretmeni arabuluculuk yapsın ister.

Hakemlik: Öğretmen, okul ve sınıf ortamında eğitimle ilgili bilinen bir takım kuralların uygulayıcısıdır. Hepimizin çok yakından hatırladığı ve en azından birkaç sefer tecrübe edinmiş olabildiği gibi arkadaşlarımızla, diğer öğretmenlerimizle ya da okul idaresiyle bir sıkıntımız olduğu durumlarda bize en yakın olan sınıf öğretmenimiz olmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenimiz bizi içine düştüğümüz sıkıntılı durumdan kurtarmak için bize rehberlik etmekte, karşılaştığımız problem konusunda hakemlik yapmaktadır. Sadece okulda değil duruma göre toplum içerisinde de hakemlik rolünü üstlenebilmektedir. Öğretmen, çeşitli durumlarda haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt etmek durumundandır.

Rehberlik: Bireye toplumda açık gelişme imkânları ve uyması gereken kurallar hakkında bilgi verme rehberliğin en önemli işlevidir. Rehberliğin “bilgi verme” işlevi” olarak adlandırılan bu hizmeti, öğrenciyi, yetenek ve ilgilerine uygun okullar, programlar ve meslekler hakkında aydınlatma, ona görgü ve disiplin kuralları hakkında bilgi verme gibi faaliyetleri kapsar. Rehberliğin en önemli işlevi, bireyin kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri özümsemesine ve doğru, sağlıklı tercihler yapabilen bir kişi olmasına yardımcı olmaktır.

Öğretmen, öğrencilerinin sorunlarını bilip onların sırlarını korumak, sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olmak durumundadır. Öğretmen çeşitli durumlarda öğrencilerine öğüt vererek onların iyi bir aile ve toplum üyesi olabilmelerini sağlamak için çaba göstermek durumundadır. Çağımızda eğitimin amacı, bireyler arasındaki farkları göz önüne alarak, öğretimi bireylerin gereksinmelerine uydurmaktır. Ancak kalabalık okullarda öğretmenlerin öğrencilerini teker teker tanınması ve öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlaması bir özleminden ileri gidememektedir. Ne yazık ki bugüne kadar okullarımızda rehberlik hizmetlerinin, rehber öğretmenlerin ve özellikle de bütün öğretmenlik eğiticilik, öğreticilik, liderlik

vb. görevlerinin yanında rehberlik görevine istenilen önem verilmemiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.223).

Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen: Öğrencilerin gözünde öğretmen bir yargıçtır, hatta yargıç kavramının ne anlama geldiğini bilmeseler bile. Çünkü öğrencilerin gözünde öğretmen belli bir dersten “geçti” derse öğrenci sınıfını geçer, “kaldı” derse öğrenci sınıfta kalır. Öyle ki, öğretmenin öğrencinin geleceği ile ilgili kararlar vermesi hemen hemen pek sorgulanmaz.

Öğretmen, öğrencilerine göre çok şey bilir. Hatta her şeyi bilir. Öğrenci bilmediği her şeyi öğretmenine sorar. Hemen cevap alacağı, en doğru cevabı alacağı inancıyla sorar. İlkokul öğrencisinin gözünde öğretmen öylesine bilgiçtir ki, belli bir konuda uzman olan anne ya da babasının söylediklerini “Sen bizim öğretmen kadar mı bileceksin...” diye reddeder.

Öğrencilerin öğretmenlerinden beklediği rollerden biri de dedektifliktir. “Öğretmenim kalemim kayboldu”, “silgimi almışlar”, ya da “kitabımı karalamışlar” gibi şikâyetlerde bulunur. Adeta bütün bunları yapanları bul ve cezalandır gibi istek ve beklentileri vardır (Tortop, 1999, s.235).

2.2. ÖĞRENME KURAMLARI

İnsanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. Önce çevresine bilinçli olarak gülücükler dağıtır, yürümeyi konuşmayı öğrenir. Sonra giyinmeyi, arkadaşlarıyla oynamayı, okumayı, yazmayı, futbol oynamayı öğrenir. Görüldüğü gibi bireyin yaptığı davranışların büyük bir çoğunluğu öğrenme ürünüdür (Elden, 2003, s. 2).

Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişmesidir. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri gerçekleştirici

öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi ve istendik davranışların ya da değişikliğin oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekir (Bilen, 2002, s.67)

İnsan öğrenmesi, şimdiye kadar yapılan bilimsel çalışmalarda iki temel yaklaşımla açıklanmıştır. Bunlardan birincisi Davranışçı yaklaşım, öteki ise bilişsel yaklaşımdır. Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli ve kapsamlı biçimde açıklayan kuram bilgi işleme kuramıdır. Bu kurama dayalı olarak geliştirilen model de aynı adla “Bilgi işleme modeli” olarak anılmaktadır. Bilgi işleme modeli bilişsel yaklaşımın ve bilgi işleme kuramının bütün özelliklerini taşımaktadır (Güven, 2004, s.4).

Etkili, verimli ve çekici öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman güçlü bir öğrenme kuramı yer almaktadır. Bir öğrenme kuramı, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olara tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi boyutlar benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını tasarlamada ve bu uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunları çözmede belirli kararları alabilmek için, öğrenmeyi farklı açılardan inceleyen ve bazen de birbirine karşıt düşebilen bu kuramları yakından tanımak gereksinimi duymaktadır. Özellikle, sınıfta öğrencilerin etkin katılım haklarını savunan kuramlar, demokratik bir öğrenme ikliminin yaratılmasını en önemli konu olarak ele almaktadırlar (Deryakulu, 2000, s.53-54).

Öğrenme kurumları; Davranışsal, bilişsel ve sosyal öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır.

2.2.1. Davranışçı Yaklaşım

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında Pavlov’un Rusya, Watson ve Thorndike’in Amerika’da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuarda

belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insanların gözlenebilir davranışları olduğu için, bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuram denilmiştir (Elden, 2003, s. 7).

- Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder.
- İnsanların öğrenmesi ile hayvanların öğrenmesi aynı kurallar içinde olur.
- İnsanda ve hayvanda öğrenen şey organizmadır.
- Öğrenme, organizmanın davranışında bir değişikliğin olmasıdır (Boyacı, b.t.).
-

Davranışçı yaklaşım ile ilgili çalışan bilim adamları, insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir sorunla karşılaşıldığında ise, bireyin deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı, sonucu olan ve ölçülebilen davranışlardır Davranışçı yaklaşım öğrenmede pekiştirme, güdülenme, yineleme ve yaparak öğrenmeyi temel almaktadır (Güven, s.3).

Davranışçı yaklaşımın okul öğretiminde uygulanabilir ilkeleri şöyle özetlenebilir;

- Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenci öğrenme sürecinde ancak yaparak öğrenir.
- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Öğrencilerin olumlu davranışları öğretmen tarafından pekiştirilmelidir.
- Öğrenmede tekrar, özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar.
- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı yapabilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekir (Erden, 2005, s.105)

2.2.2. Bilişsel Yaklaşım

Biliş, kısaca insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması ve hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili etkinliklerdir (Erden ve Akman, 2003, s.157).

Bilişsel kuram, sorunları çözen ya da durumları idare eden kişiler olarak insanların tüm zihinsel aktivitelerini kuşatan öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım fikirleri, içerikleri, davranışları ve sonuç çıkarmak, sorun çözme ve direkt deneyim olmadan ilişkileri öğrenme ile ilgili gerçekleri öğrenmeyi içerir. Bilişsel öğrenme, basit bilgilerle elde edilenlerle karmaşık, yaratıcı problem çözümleri arasında değişir (Elden, 2003, s.23).

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşıma göre daha farklı açıklanmıştır. Bilişsel yaklaşımda öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gerçekleşmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre, davranışçı yaklaşımın davranışta değişme olarak tanımladığı olay gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlaması ve öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir (Güven, 2004, s.5).

Bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar bir problem durumunda, öğrenmeyi özgün dinamikleri ile gerçekleştirirler. Öğrenme, ön bilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde, üç temel bilişsel süreç içinde oluşur. Biliş kavramından; duyu organlarının aldığı girdilerin, algı ve bellek süreçlerinde işlenerek çıktıya dönüştürülmesi kastedilir. Diğer bir ifade ile dünyayı ve çevrede olup bitenleri anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı bir faaliyet olan biliş; dıştan alınan uyarıların algılanması, elde edilen bilgilerin belellenmesi ve hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık

yönünden değerlendirilmesi faaliyetlerini içeren zihinsel icraattı (Sağlam, 2009, s.259).

Bilişsel yaklaşıma göre bireyler dış uyarıcılardan ziyade, bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Davranışlar üzerinde, bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır. Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan yorgunluğunu, açlığını ya da uykusuzluğunu fark etmeyebilir. Çünkü yeterli olan ve amaçlarını gerçekleştirme gibi ihtiyaçların etkisi altındadır. Öğretmenlerin ders esnasında merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirecek etkinliklerde bulunmaları gerekir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçların harekete geçirilmesi zorunludur. Çünkü öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri çok farklıdır. Bilişsel yaklaşım öğrenciler arasındaki farklılıkları açıklamada yardımcı olabilir. Farklılıklar şunlar örnek olarak verilebilir;

- Başlangıçta başarısız olmasına rağmen niçin bazı öğrenciler problemi çözmek için çalışmaya devam ederler?
- Notlarını etkilemediği halde niçin bazı öğrenciler sosyal etkinliklere katılırlar?
- Niçin bazı öğrenciler bir işi en iyi şekilde yapmadan bırakmazlar?
- Niçin öğrenciler olumsuz geri bildirim almayı, hiç geri bildirim almamaya tercih ederler? (Selçuk, 2005, s.213).

2.2.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bazı psikologlar, öğrenmenin ne sadece klasik ve operant şartlanmayla, ne de sadece bilişsel kuramla açıklanamayacağından hareketle, sosyal öğrenme kuramı üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırırlar. Bu konuda deneysel araştırmalar yapan ilk psikologlar, Thorndike, Miller, Dollard ve Watson olmasına karşın, sosyal öğrenmeyi sistematik bir kuram şekline getiren psikolog Bandura'dır. Bandura öğrenmeyi üç temel kavram içerisinde inceler. Bunlar taklit, gözlem ve model almadır. Ayrıca Bandura insanın sosyal öğrenmesinin, laboratuvarda denek olarak kullanılan hayvanların öğrenmesiyle aynı tutulmayacağını söyler. Çünkü insanların hayvanlardan farklı olarak, bilgi ve tecrübelerini birbirlerine doğrudan aktarabilme kabiliyetleri vardır. Thorndike' nin laboratuvarındaki tecrübesiz kedi, problemin çözümünü keşfetmek zorundadır. Çünkü tecrübeli kedinin, bu konuda bildiklerini oturup diğerlerine anlatma şansı yoktur.

Oysaki insan bir ömür boyu kendinden önceki insanların biriken tecrübelerini ve keşfettiklerini, yeniden keşfetmeye gerek duymadan öğrenme şansına sahiptir (Sağlam, 2009, s.261).

Sosyal   renme teorisinde, başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden söz edilmektedir. Gözleyerek   renme denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir.

Sosyal   renme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Sosyal   renme teorisinin temel kavramlarından olan, model alma ile öğrenmenin; model alma, gözlemleyerek öğrenme, taklit, özdeşleşme, içselleştirme gibi terimlerle açıklandığı görülmektedir. Sosyal   renme teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte   renme ortamında, öğrenenle,   retenlerin etkileşim içinde olması, öğrenen kişiye gözlemleme ile zihinsel fonksiyonlar geliştirmede katkı sağlayacaktır. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin, modelden gözlemlediği davranış ortaya koyabilme kabiliyetine bağlıdır (Demirba  ve Yağbasan, 2005, s. 367).

2.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Weinstein ve Mayer'e göre, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye sunulan   retim hizmetinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmek için ne yaptıkları da büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin kullandığı strateji, gelen bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirilerek işlenmesi öğrenme çıktısını ve davranışın niteliğini etkilemektedir. Aynı zamanda her öğrenme stratejisinin bir amacı vardır. Bu amaç öğrenenin güdüsel ya da duyuşsal durumunu etkilemek ve öğrenenin yeni bilgiyi seçmesini, kazanmasını,  rg tlemesini ve b t nle tirmesini kolaylaştırmaktadır (Sucuoğlu, 2003, s. 40)

  renme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir.   renme stratejileriyle, öğrenenin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrenenin,

öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004, s.230).

Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her birine verilen genel addır. Tay (2002) öğrenme stratejisi kavramını, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermeleri ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabaları ortaya koymaları şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihin etkinliklerinin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem “bilişsel stratejiler” içerisinde hem de bilişsel stratejilerle eşanlamlı olarak kullanılmakta, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaya dönük etkinlikleri kapsamından dolayı da “öğrenci stratejileri” şeklinde de adlandırılmaktadır. Ad olarak ister öğrenme stratejisi, ister bilişsel strateji, isterse öğrenci stratejileri olsun temel olarak bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevini görür. Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihin etkinliklerinin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem “bilişsel stratejiler” içerisinde hem de bilişsel stratejilerle eşanlamlı olarak kullanılmakta, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaya dönük etkinlikleri kapsamından dolayı da “öğrenci stratejileri” şeklinde de adlandırılmaktadır. Ad olarak ister öğrenme stratejisi, ister bilişsel strateji, isterse öğrenci stratejileri olsun temel olarak bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevini görürler (Tuncer ve Güven, 2007, s.2).

Öğrenme stratejileri birçok eğitimci tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklayan Gagné (1988), bu stratejileri beş gruba ayırmıştır. Bunlar Dikkat Stratejileri, Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler, Kodlamayı Artıran Stratejiler, Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler, İzleme Stratejileridir. Öğrenme stratejileri Mayer (1987) tarafından farklı bir boyut

dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada, stratejilerin bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisine yer verilmiştir. Öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını üç döneme ayırmaktadır. Bunlar erken dönem, geçiş dönemi ve son dönemdir (Akt. Tay ve Yaygın, 2008, s.74).

Öğrenme stratejileri, bireyin duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğine transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemlerini sağlayan teknikleri içerir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu strateji ve teknikler aynı zamanda öğrencilerin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlar. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme işine aktif katılmaları sonucu kendileri tarafından geliştirilir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stratejisi vardır. Öğrenciler bu stratejileri kendi yaşantıları yoluyla deneme yanılma ya da başkalarının yardımıyla öğrenirler (Demirel, 2006, s.80-82)

2.3.1. Dikkat Stratejileri

Dikkat, en genel anlamıyla “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır”. Dikkatin yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hâli ve seçme işlemi vardır. Zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır hâldedir, uyarıcıları fark eder ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçer. Bu süreci yönlendiren unsur “Dikkat” mekanizmasıdır.

Dikkatin yapısı üç temel çerçeve içerisinde incelenebilir;

- **Genel uyarılmışlık hâli:** Çevreye genel bir duyarlılık ve farkındalık düzeyi ve uyarıcıları almaya hazır olma.
- **Seçicilik:** Önemli ve amaca uygun özellikleri araştırarak çevreyi tarama.
- **Yoğunlaşma:** Dikkati bir noktada yoğunlaştırma ve dikkati sürdürme.

Bu üç temel nokta birbirini takip eden ögeler olarak görülebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde ilk olarak öğrenciler üzerinde genel bir uyanıklık veya uyarılmışlık düzeyi oluşturulur, ikinci olarak öğrencilerin dikkati öğretim görevi, materyali ve öğrenme yaşantılarının hedeflerle ilişkili özelliklerine ve ögelerine yöneltilir ve üçüncü olarak

da istenilen öğrenme ürünlerinin kazanılabilmesi amacıyla öğrencilerin zihinsel bir çaba içine girmelerine yardım ve teşvik edilir (Öztürk, b.t.)

Dikkat stratejilerinde, anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme ve metin kenarına not alma stratejileri kullanılabilmektedir (Tay, 2007, s.901).

2.3.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler

Kısa süreli belleği yapısı gereği 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 ve gruplama stratejileridir (Tay ve Yaygın, 2008, s.75).

2.3.3. Kodlamayı Artıran Stratejiler

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır bilgiyi anlamlandırmak için zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma gibi yolların izlenebileceğini ifade etmektedir. Anlamlandırma stratejilerinde aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır:

- Örtük ve Açık Tekrar
- Kodlama / Anlamlandırma
- Ekleme
- Örgütme
- Bellek Destekleyicilerle Destekleme (Tay ve Yaygın, 2008, s.75).

2.3.4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler

Öğrenme stratejilerinden biri de hatırlamayı artıran stratejilerdir. Bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanmaktadır. Bu bilgiler kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Bu işlemin yapılabilmesi için ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak geri getirilmesi istenen bilginin yeniden canlandırılması gerekmektedir. Ormrod (1990), göre, bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde

onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığına bağlıdır (Tay ve Yaygın, 2008, s.75).

2.3.5. İzleme Stratejileri

Birçok araştırmacı izleme stratejilerini; yürütücü biliş stratejileri, biliş bilgisi, kavramayı izleme ve anlamayı izleme gibi farklı isimlerle dile getirmiştir. Weinstein ve Mayer izleme stratejisinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsadığını belirtmektedirler. Gagne, ise izleme stratejilerini; bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesini sağlayan, soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejileri kapsadığını ifade etmektedir.

Biliş yönetme stratejilerinin (izleme stratejilerinin) kapsadığı davranış boyutlarının listesini altı basamakta ele almış ve şöyle sıralamışlardır:

- Sorular sorma,
- Planlama, İzleme,
- Kontrol etme,
- Yenileme,
- Kendi kendini test etme (Tay, 2007, s.93).

2.3.6. Güdüleme Stratejileri

Bireyin öğrenme faaliyetlerini yürütürken kullandığı bilişsel stratejiler bazen öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Bunun için öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri kendi öğrenme ortamından uzaklaştırması gerekmektedir. Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir (Tay ve Yaygın, 2008, s.75-76).

2.4. ÖĞRETME STRATEJİLERİ

Öğretimde strateji, yönteme ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanmasıdır. Öğretmenler hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için;

- Ya doğrudan kendileri sunarlar (sunuş)
- Ya öğrencilerine sorup buldururlar (buluş)
- Ya projeler (araştırma –soruşturma)
- Ya tartışma yaptırarak
- Ya tam öğrenme
- Ya işbirliğine dayalı biçiminde öğrenmelerini sağlarlar.

Öğretmen zamana, araç-gerece, öğrenci sayısına ve düzeyine, hedef davranışın niteliklerine göre bu stratejilerden herhangi birini kullanır

2.4.1. Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi

Açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretim yoludur. Fidan’a (1986) göre sunuş yoluyla öğretim, bilgilerin çok dikkatli bir biçimde düzenlenmiş ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmesi sürecidir. Bu süreçte;

- Öğretilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır.
- Anlamlı bir öğrenme için, öğrencide olumlu bir yönde bir hazırlığın olması gerekir (Erdem, 2006).

Ausubel’e göre öğrenmenin çoğu sözel olarak gerçekleşmektedir. Ona göre önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Eğer sözel öğrenme etkin yapılabilirse, kısa sürede birçok bilgi anlamlı bir şekilde öğrenciye kazandırılır.

Sunuş yoluyla öğretim, diğer stratejilerle karşılaştırıldığında ucuz maliyetle gerçekleştirilen bir stratejidir. Genelde yüksek öğretim olmak üzere, sosyal bilimler, ağırlıklı öğretim kademe ve hedeflerine ulaşmada kullanışlılığı yüksektir. Ancak, daha çok belleğe hitap etmesi ve az sayıda duyu organına yer verilmesinden dolayı da öğrenmelerin kalıcılığı problemi vardır (Taşdemir, 2003, s.56).

Modelin üç basamaklı bir yöntemle uygulanması önerilmiştir.

- Ön düzenleyici kullanarak öğrenciyi yeni konuyu kavramaya hazırlamak.
- Yeni konunun bütün ayrıntıları ve materyalleri ile sunulması.
- Bilişsel örgütlenmenin güçlenmesi, yeni konunun ana ilkesini çeşitli örneklerle uygulatarak öğrencinin birleştirme veya kaynaştırma ve bağdaştırma gibi zihin süreçlerini geliştirmesini sağlamak.

Ausubel'in sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı dört temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler şunlardır:

- Öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi gerektirir.
- Sunuş yoluyla öğretme bol örnek vermeyi gerektirir.
- Sunuş yoluyla öğretme genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra izler. Tümdengelim düşünme yolu kullanılır.
- Öğretim adım adım ilerler. Ders ön organize edicilerle başlar. Her öğrenme basamağında, önce ve yeni öğrenilenler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulur (Tay ve Öcal, 2008, s.441-42).

2.4.2. Keşfetme (Buluş) Yoluyla Öğretme Stratejisi

Belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretme stratejisidir. Parçadan bütüne ulaşmayı amaçlayan tümevarım yaklaşımıdır. Buluş yoluyla öğrenmeyi savunan Bruner kuramını dört öge üzerine temellendirmiştir.

- Öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunuşluğunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi
- Öğretim içeriğinin yapılandırılması
- Öğrenme yaşantılarının sıralanması
- Öğrenme sürecinde pekiştireçlerin rolünün ve nasıl dağıtılacağına belirlenmesi (Erdem, 2006).

Keşfetme (buluş) yoluyla öğretimin esası öğrencinin, öğretmen düzenleme ve yönlendirmeleriyle, özel hareket ederek öğrenilecek ilkeye ulaşması oluşturur.

Ayrıntılarda birbirinden farklı buluş yöntemleri bulunmakla birlikte, öğrenmeye şu yedi basamaktaki etkinliklerle gerçekleştirilir;

- Öğrencinin merakını uyandırma
- Öğrencinin yeni konumunda yapısal düzenini kavramasına yardım etme,
- Tümevarım yoluyla genellemeye ulaşılacak deneyler ve başka öğrenme etkinlikleri düzenleme,
- Öğrencileri bir kodlama sistemi geliştirmeye teşvik etme,
- Bir problemi belirlemeye ve çözmeye yönelik etkinlikleri desenleme,
- Sınıfta sezgi ve tümevarım yoluyla düşünmeyi beslenme,
- Öğrencilere bulundukları genellemeyi yazılı olarak ifade ettirme (Tay ve Öcal, 2008, s.44-45).

2.4.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar ve problemin çözümü için hipotezler kurar, hipotezlerin sınanması için veriler toplar, topladığı verileri düzenleyerek sonuca ulaşır. Öğrenci bu işlemleri yaparken öğretmen öğrenciyi düşünmeye yöneltir, ona yol gösterir ve rehberlik yapar. Bu strateji ile öğrenciler sadece belirli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacakları problemlerin çözümünü de öğrenirler. Bir başka deyişle araştırma-inceleme dayalı öğretim, öğrencilerin sınıf içi ve dışı etkinliklere dayalı problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır (Tay ve Öcal, 2008, s. 45). Bu yaklaşımın aşamaları şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Araştırma-İncelemeye Dayalı Öğretimin Basamakları Arasındaki İlişki
Kaynak: (Tay ve Öcal, 2008, s. 45).

Araştırma yoluyla öğretim, deneyimsiz ve bilinçsiz öğretmenler elinde öğrenciyi başarısızlığa götürür. Bu nedenle yöntemin uygulanmasında aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

- **Problemın nitelikleri:** Araştırma yoluyla öğretim yöntemlerinin hepsi araştırılacak konuya bir problemle girer. Problem gerçek yaşamdan alınmalı, öğrenci için anlamlı ve incelemeye değer olmalı, öğrencinin başarabileceği güçlükte olmalıdır.
- **Gerekli ön bilgi ve beceriler:** Öğrenci gerekli beceriye sahip değil ise başaramayacağı bir etkinliğe yönlendirilmemelidir. Öğrencide gerekli ön bilgiler yoksa asıl etkinlikten önce bu ön bilgilerin kazanılacağı etkinlikler (yazılı kaynaklardan bilgi toplama, bir ön deney yapma gibi) düzenlenip uygulanabilir.
- **Öğretim materyalleri:** Bireysel ve grup çalışmalarına yetecek kadar öğretim materyali (kaynaklar, öğretmenin hazırladığı yazılı dokümanlar, görsel araçlar, deney araç ve gereçleri v.b.) öğrencilerin kolayca ulaşacağı ve güvenle kullanılacağı biçimde hazır bulundurulmalıdır.

- **Yönlendirici sorular:** Öğretmen, öğrencileri sınıfta yapacağı tartışmalarla araştırma etkinliklerine yöneltir. Tartışmaların yöntemi soru-cevap yöntemidir. Öğrenciyi konuya yöneltmek için öğretmenin sınıfa soracağı sorular, öğrencilerden beklediği cevaplar önceden düşünülüp planlanmalıdır. Soru-cevap etkinliğinde öğrencilerin problemi belirlemeleri, olası çözümler (hipotezler) ileri sürmeleri, araştırma etkinliğinin yöntemini belirlemeleri sağlanabilir.
- **Veri toplama:** Araştırma, yazılı kaynaklardan bilgi aktarmayı gerektiriyorsa öğrenciler tablo, istatistik, kaynak kitap gibi kaynaklara yönlendirilir. Araştırma gözlem ve deney gerektiriyorsa öğrenciler bu etkinliklere yönlendirilir. Öğrencilerin veri toplama etkinlikleri gözetim altında tutulur.
- **Veri analizi:** Öğrenciler verileri tablolama, grafiklerle gösterme, v.b. etkinliklere yönlendirilir. Ayrıca, çeşitli düzeylerde yorumlar yapmaları da sağlanır.
- **Sonuca varma:** Öğrencilerin vardığı genellemeler sınıfta tartışılır. Doğru olmayan genellemelerin düzeltilmesi sağlanır.
- **Sonucu iletme:** Öğrencilerin vardıkları sonucu bir genelleme ve özet halinde yazmaları sağlanır. Yazılı özetler sınıfta tartışılır (Tay ve Öcal, 2008, s. 45-46).

2.4.4. Tartışma Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bir önderin öncülüğünde (ki genellikle bu öğretmen olur) 6–20 kişilik bir grupta, katılanların hepsinin ilgilendiği bir konu üzerinde, katılanların görüşlerini açıklamaları, birbirlerine soru sormaları ve bunları cevaplamaları esasına dayalıdır. Jacobsen ve arkadaşlarına göre tartışma yaklaşımı diğer stratejilerin kazandıramadığı katkılar sağlar. Bunlar:

- Liderlik becerisini geliştirir.
- Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar
- Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
- Çelişkileri uzlaştırır
- Yorumlama becerisini, geliştirir.
- Dinleyicilik özelliğini geliştirir.
- Bireysel öğrenme gücünü geliştirir
- Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır.

2.4.5. Tam Öğrenme Stratejisi

Eğer uygun koşullar sağlanırsa " hemen hemen tüm öğrenciler okulların öğretmeyi hedeflediği tüm davranışları öğrenebileceği" görüşüne dayanır. Bu strateji Carrol'un "öğretim modeli" ne dayalı olarak Bloom tarafından geliştirilmiştir. Bu strateji de kilit soru "bu çocuk nasıl öğrenir?" sorusudur. Bu sorunun altında yatan felsefeye göre çocuklar arasında gözlediğimiz başarı farkları, büyük ölçüde öğrenme yetenekleri arasındaki farktan değil, çevre farklarından ileri geldiğidir. Bu nedenle "çocuğun niçin öğrenemediği", "çocuğun öğrenmesini hangi öğelerin kısıtladığı ya da engellediği" ortaya çıkarılmalıdır. Modelin temel ögesi her öğrenciye

- Kendi hazır bulunuşluk durumuna
- Öğrenme hızına

uygun bir sürenin tanınmasıdır. Modelin öğrenciye kendi "hazır bulunuşlu" ve "öğrenme hızına "göre öğrenmesi için sürenin temel değişkenleri

- Yetenek
- Güdülenme
- Öğretimi anlaşılabirliği
- Öğrenme fırsatları
- Öğretimin kalitesidir (Erdem, 2006).

Tam öğrenme modeli, öğrenme-öğretme sürecinde rol oynayan öğeleri, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleyen seviyeye ulaştıracak şekilde, sistemli olarak bir araya getirmiştir. Geçerli öğrenmelerin oluşumunu birçok faktör etkilemektedir. Bunların bir bölümü zekâ, genel yetenek, öğrencilerin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik statüsü gibi değişmeye dirençli değişkenlerdir. Diğer bir bölümü de, öğretimin niteliği, öğretmen ve öğrencinin öğrenmede harcadığı zaman, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri gibi değiştirilebilir özelliklerdir. Öğrenmeyi belirleyen değiştirilebilir değişkenleri etkileyerek, öğrenmedeki bireysel farklılıkları en aza indirmeye hatta yok etmeye çalışan tam öğrenmenin başarısında rol oynayan üç önemli etken şunlardır:

- Kazandırılacak kazanımların öğrenilebilmesi için gerekli ön koşul öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi,
- Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma derecesi,
- Uygulamadaki görünümü ile öğretimin öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluk derecesidir.

Öğretim etkinlikleri tam öğrenme yaklaşımına göre aşağıdaki gibi gerçekleştirebilir;

- Verilecek dersin özel amaçları ile davranışsal amaçları belirlendikten sonra, bu amaçlara ulaştırıcı içeriği oluşturan öğrenme üniteleri ortaya konacaktır.
- Öğrenme ünitelerinin ayrıştırılmamdan (çözümlemesinden/analizinden) sonra, ikinci aşama olarak, her ünitenin öğrenilebilmesinde gerekli olan önkoşul davranışların saptanması gerekir.
- Bu önkoşul davranışları öğrencilerin kazanmış olup olmadıklarını anlamak için, öğrencilere bir bilişsel giriş davranışları testi uygulanacaktır.
- Bu testin sonuçlarına bakılarak, belirlenmiş olan davranışların öğrenilmesinde eksiklik ve yetersizlik görülüyorsa, önkoşul davranışları tamamlama öğretimine yer verilir.
- Tamamlama öğretiminin ardından, ünitadaki yeni davranışları kazandırıcı öğretim etkinliklerine geçilir (Tay ve Öcal, 2008, s. 47).

2.4.6. İşbirliğine Dayalı Öğretim Stratejisi

Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarına denir (Tay ve Öcal, 2008, s. 48). Açıkgoz'e göre işbirliğine dayalı öğretimin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar (takımlar) halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmasıdır. Bir başka deyişle gruptaki her üye gruptaki diğer üyeler başarmadan kendisini de başaramayacağını bilir ve bu nedenle diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur. Sonunda elde edilen başarı tek, tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş grup başarısıdır (Erdem, 2006).

Bu tanımlarda da görüldüğü gibi öğrenciler bir amaç doğrultusunda birleşirler ve ortak çıkarlar söz konusudur. Oluşturulan gruplarda öğrencilerin yeterlilikleri, güçleri vb. yönlerinden farklılık gösterir. Bir öğrenci diğer öğrencinin öğrenmesinden sorumludur. Yani bireysel değerlendirmenin yanında, bir grup değerlendirmesi de söz konusudur. Burada "birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için" sözünün önemini vurgulayabiliriz. Grupları oluşturan öğrenciler arasında zorunlu bir birliktelikten ziyade, sağlam bir arkadaşlık vardır. Okul dışında bile bu birliktelik devam eder.

İşbirlikli öğrenme yaklaşımı son yıllarda yoğunlukla çalışılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır;

- İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerine diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olması.
- İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
- İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
- İşbirlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
- İşbirlikli öğrenmenin uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
- İşbirlikli öğrenme bireyselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır.
- İşbirlikli öğrenme çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulanmasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirilmesine elverişlidir.

İşbirlikli öğrenme yöntemini uygularken, bazı basamakları göz önünde tu-hazırlık yapılmalıdır. Sönmez (1994)'e göre İşbirlikli Öğrenme 6 basamak oluşmaktadır. Bu basamakları şu şekildedir:

- Hedefleri saptama,
- Kaynaklarla öğrenciye bilgi sunma,
- Bir konuda çalışarak öğrencilerden küçük gruplar oluşturma,

- Gruba belirlenen konu üzerinde çalışması için, belli bir zaman verme ve onların takım halinde çalışmalarına yardım etme,
- Sonuçları değerlendirme,
- Hem bireyin, hem de grubun erişimini (son test ile ön test puanları arasındaki fark) kavramadır.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemini uygulamaya geçmeden önce hedefler belirlenmeli ve belirlenen bu hedefler doğrultusunda etkinlikler planlanmalıdır. Uygulama öncesi öğrencilere konu ile ilgili bilginin kısa sunumu yapılır. İşbirlikli öğrenme, öğrencileri planlı etkinlikler doğrultusunda ortak bir amaç etrafında birleştirmekte ve grup kimliği oluşturmalarını sağlamaktadır. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde, öğrenci grupları 2-6 kişiden oluşur. Grupların oluşturulmasında; öğrenci özellikleri (cinsiyet, akademik başarı, ırk vb. etkenler) göz önünde tutularak, gruplara dağılım heterojen bir biçimde gerçekleştirilmelidir. İşbirlikli öğrenme grupları belli ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Her düzenlenen grup bir işbirlikli öğrenme grubu değildir (Tay ve Öcal, 2008, s. 48-49).

2.5. EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR: KURAMDAN UYGULAMAYA

Davranışlar bir yandan, insanın bireysel olarak gereksinim ve güdülerinin, öğrenme sürecinin, kişiliğinin, algılamalarının, tutum ve inançların etkisi ile diğer yandan, kişinin üyesi olarak bulunduğu toplumda kültür, sosyal sınıf, referans grubu ya da grupları ve aile gibi sosyo-kültürel faktörlerin etkileri ile ortaya çıkar (Öztürk, 2000, s.441).

Günümüzde kuramlara ve araştırmalara dayalı olarak belli öğrenme ilkeleri üzerinde durulmaktadır. Bu ilkeler şöyle özetlenmektedir.

- Öğrenme aktif bir süreçtir.
- İnsan öğrenmeyi öğretirken öğrenir · Anlamlı öğrenme zihinsel bir süreci gerektirir.
- Öğrenmede dil gereklidir.
- Öğrenme sosyal/etkileşimsel bir etkinliktir.
- Öğrenme ortama bağlıdır.

- Öğrenmede bilgiye ihtiyaç vardır.
- Öğrenme zaman alır.
- Motivasyon öğrenmenin temel bileşkenidir.

Eğitimde tüm çabaların nitelikli bir öğrenmeye ulaşabilmesi için, öğretim sürecinde bu ilkelerin tümünün birlikte dikkate alınması ve sürekli izlenerek uygulanması gerekir. Öğrenme ile ilgili olarak değişen özellikler ve ilkeler, bunlara uygun öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tüm yaklaşımların bazı ortak yönleri vardır.

Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Uygulama ve karar vermede yansıtıcı öğretmene ihtiyaç vardır.
- Yansıtıcı öğrenci yetiştirmek amaçlanmıştır.
- İnsanın bütünlüğü temel alınmıştır.
- Farklılıklara duyarlı ve çok yönlüdür.
- Sağlam temele dayanan, derinliği ve niteliği olan bir programı gerektirir (Paykoç, 2005, s.47- 61).

Günümüzde farklı insanların farklı biçimlerde öğrendiğine ilişkin bulgular da, eğitimde ilgi odağının öğretmekten öğrenmeye doğru kaymasının zorunluluğuna işaret etmektedir. Bugün öğrenmeye ilişkin bilgiler öğrenmenin, parmak izi kadar kişiye özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenmeyi nörofizyolojik bir olay olarak kabul eden görüşler, herkesin farklı bir öğrenme biçimi, hızı ve ritmi olduğunu da belirtmekte ve öğrenmenin bireyselleşmesi üzerinde durmaktadırlar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğreneceği konuları, bizzat araştırarak, gözlemleyerek ve yorumlayıp uygulayarak kazandığı eğitim ve öğrenme ortamının yaratılması son derece önemlidir. Bu uygulamada öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin de çok çeşitli kaynaklardan yararlanarak, daha çok hazırlık yapması ve öğrenmeyi zenginleştirecek tüm yöntemleri ustalıkla kullanmayı becerebilmesi zorunlu olacaktır (Oktay, 2001, s.29-30).

2.6. COĞRAFYA EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ

2.6.1. Coğrafya Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Coğrafya, en basit tanımıyla insan ve mekân ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. Diğer bir ifadeyle coğrafya yeryüzünü insanın yaşam alanı olarak araştırmaktadır.. Aynı şekilde “coğrafya birbirinden farklı doğal beşeri, ekonomik, tarihi ve sosyal ortam ve olgulardan kaynaklanan karmaşık sorunları, kendi ilke ve yöntemlerine uygun olarak araştırıp, özellikle insan ve onun yaşama alanı olan doğal ortamı esas alarak çözümler sunmaya çalışır (Emekli, 2006, s.52).

Bilim olarak günümüzde coğrafya, doğayı oluşturan dört temel ortamı (Hava küre, Su küre, Taş küre, Canlılar küresi) ve bu ortamlar ile insan ilişkilerini inceler. Bu incelemenin amacı, insanın yaşadığı ortamı tanıması ve insanın yaşadığı ortama en iyi şekilde yararlanmasıdır. (Özey.R, Demirci.A, Ünlü.M, Çomak.N, 2006, sh.19)

Coğrafya, eğitim kademelerinin hemen hemen her aşamasında öğretilen çevre, insana ve zamana dair konuları içerir. Ülkemizde ilköğretim seviyesinden başlayarak, lise seviyesine kadar, coğrafya zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ders adları farklı olmakla beraber; ilköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler, lisede coğrafya adıyla okul programlarında belirli bir sistem dâhilinde verilmek istenmektedir. Eğitimde coğrafya ile öğrencilerin çevresinde olanları anlamaları ve genel olarak dünya ve yaşadıkları mekân hakkında bilinçli olmaları amaçlanır (Karabağ, 2001, s.61).

Bugün anık coğrafya, insanoğlunun günlük hayatında sık sık başvurduğu ve yararlandığı bir bilim dalıdır. Her kişi günlük hayatı içinde verimli çalışabilmek için işiyle ilgili bilgi ve becerilerle birlikte, çevresini, yurdunu ve dünyayı tanımak ihtiyacındadır. Coğrafyanın esas görevi, dünya ile ilgili bilgi ve gerçekleri sunmaktır, öğrencileri yerleşim, yer ve yerler arası ilişkiler, göçler ve bölge kavramlarıyla tanıştırmak, çevreye karşı olan tutum ve değerleri incelemek ve onlara zihinsel pratik beceriler vermekte coğrafya dersinin görevlerindendir. İlkokuldaki coğrafya eğitimi öğrencilere kendi yaşadıkları bölgenin yanı sıra, Türkiye'nin diğer bölgelerini de araştırıp, anlayabilmeleri için bulunmaz bir fırsat sağlar. Öğrenciler sadece coğrafi

bilgi edinmekle kalmayıp, bunları toplama, yorumlama ve tanımlama gibi becerileri de kazanmış olacaklardır.

İçinde bulunulan 21. yüzyılda ulaşım ve haberleşme araçları o kadar çok gelişmiştir ki bu da dünyayı oldukça küçültmüştür. Bu durum da insanın sadece kendi ülkesiyle ilgilenip, diğer ülkelere sırt çevirmesi mümkün değildir. Yaşanan ekonomik gelişmeler, ortaya çıkan siyasi olaylar, insanın kendi ülkesinden uzak olan ülkelerde gerçekleşse bile, bu durumlar uzak veya yakından herkesi etkilemektedir. Bu da coğrafya öğretiminin gerekliliğini gösterir (Çelikkaya, 2002, s.11).

Bugün okullarımızda, coğrafya öğretimi, ilköğretim 1, 2 ve 3.sınıflarda verilen Hayat Bilgisi dersi ile başlamaktadır. Hayat Bilgisi dersinde işlenen coğrafya konuları, çocuğun dış dünyasını ve kendi bulunduğu çevrenin özelliklerini algılamaya dönük bilgilerden oluşmaktadır. İlköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarında ise coğrafya konuları, Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer almakta olup, bu konular daha güncel konu ve bilgileri içermektedir (Turan, 2002, s. 68).

Öğretmen ve öğrencilerin genellikle coğrafyayı; ülke, şehir, nehir ve dağ isimlerinin öğrenilmesi olarak algıladıklarını belirterek, bu yaklaşımın öğrencilerin coğrafyadan zevk almalarını ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Coğrafya konularının öğrenciler için anlamlı ve yararlı olması için coğrafya derslerinde kavram, ilke ve genellemelerin öğretilmesine ağırlık verilmelidir. Dolayısıyla coğrafyanın sadece dağ, ırmak, göl adları ve ölçüleri şeklinde ezberlenmesi gereken bilgiler olmaktan çıkarılıp, bu bilgilerin insanlar için nasıl daha faydalı hâle getirilebileceğini araştıran ve ortaya koyan bir bilim olarak anlaşılması gerekmektedir. Başka bir anlatımla, Kızılıрмаğın “boyu”nun bilinmesi yerine; “huyu”nun bilinmesi coğrafyanın daha öncelikli işidir (Ünal ve Güngördü, 2008,s. 63-64).

2.6.2. Coğrafya Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihsel Gelişimi

Tarihî süreç açısından bakıldığında coğrafya, uzun yıllar boyunca batıda olduğu gibi Osmanlı’nın ilk dönemlerinde de yeryüzünün tasviri olarak algılanmıştır. Günün ihtiyaçlarına göre daha çok yer ve zaman tayinlerinde faydalanan coğrafi bilgi,

fetihlerin yoğunluk kazanmasıyla birlikte fethedilecek yerlerin genel coğrafi özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Coğrafya ile ilgili ilk eserlerin bu hedeflere yönelik olarak hazırlandığı dikkati çekmektedir. Osmanlı devletinin sınırlarının genişlemesine paralel olarak coğrafya, Osmanlı ülkeleri ve dünya coğrafyası hakkındaki bilgileri içerecek şekilde gelişimini sürdürmüştür. Osmanlı devrinde 18. yüzyılda duraklamanın etkisiyle, daha çok Avrupa'dan tercüme eserlerin yaygın olduğu görülmekle birlikte 19.yüzyıl başlarından cumhuriyete kadar olan dönemde tercüme eserlerin yanında telif eserler de yerini almış ve öğretime yönelik ders kitapları yayınlanmaya başlamıştır. Ancak bu kitapların yer şekilleri, ülke ve başkentlerin isminin verildiği kaynaklar olarak araştırmaya dayalı bilgilerden yoksun kaldıkları görülmektedir. 19. yüzyıl sonları ve 20.yüzyıl başlarında coğrafi eserlerin hazırlanmasının yanında eğitime yönelik bilimsel yayınlar da yapılmaya başlanmış, bunlar arasında coğrafya sözlükleri, askeri haritalar ve atlaslara özel bir önem verilmiştir. Bu dönemde coğrafyanın dünyada problem çözmeye yönelik bir bilim olarak öneminin her geçen gün arttığı, ezberleme ve tasnif temelinde bir coğrafya eğitiminin artık geçerli olmadığı şeklindeki eleştirileri içeren çalışmalar da göze çarpmaktadır.

Coğrafyanın çağdaş anlamda ele alınması cumhuriyetle birlikte gerçekleşmiştir. Bu dönemde savaştan yeni çıkmış olmanın yol açtığı maddi imkânsızlıklar ve yetişmiş eleman azlığı gibi problemler coğrafyanın gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu problemler yurtdışından uzman coğrafyacıların getirilerek yeni açılan coğrafya bölümlerinde kurucu öğretim üyesi olarak istihdam edilmesi ve yurtdışına gönderilen genç coğrafyacıların dönerek bu bölümlerde görev almaları ile aşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar kısa sürede olumlu sonuçlar vermiş ve bu sistem içerisinde yetişen genç Türk coğrafyacıları, günümüz modern Türk coğrafyasının temellerini atmıştır. Ancak bu gelişmeler bir süre sonra yerini bir duraklama ve içe kapanışa bırakmış, yapılan çalışmalar öncekilerin gölgesinde kalmıştır (İncekara, 2007, s.120-121).

2.6.3. Günümüzde Coğrafya Ders Programları

Ortaöğretimde okutulan coğrafya öğretim programları geçmişte pek çok defalarca değiştirilmiştir. Programlarla ilgili Cumhuriyet dönemindeki ilk önemli çalışma 1941

yılında toplanan Trük Coğrafya Kongresi Program Komitesinin liseler için hazırlandığı coğrafya programıdır. 1973 yılına kadar bazı değişikliklerde beraber bu program aynen korunmuştur. Bu tarihten 2000 yılına gelinceye kadar geçen süreçte, programda 1983, 1987, 1992 ve 1997 yıllarında da önemli değişiklikler yapıldı. Tüm bu değişikliklerde coğrafya öğretim programı içerik genel hatları ile korunmakla beraber, ders adları, ders saatleri ve derslerin öğrencilerin alanlarına göre zorunlu veya seçmeli olma durumu gibi konularda değiştirilmiştir. 1941 yılından bu yana coğrafya öğretim programında en köklü yenilik ise 2005 yılında hazırlanan yeni coğrafya dersi öğretim programı ile yapıldı. Yapılan bu değişiklikler birlikte coğrafya dersleri içerik, ad ve saat olarak büyük ölçüde değişmiştir.

Son yıllarda öğretim programlarının hedeflerinde önemli değişiklikler olmuştur. Bilgi kazanmanın yanında bilgiyi anlamının ve yeni durumlara uygulamanın bilgi ürünlerini analiz edebilmenin, bilgileri doğruluğunu yoklayabilmenin ve bilgi üretmenin önemli bilişsel hedefler haline geldiği görülmektedir. (Ünlü 2008, S.314)

2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı ile birlikte uygulanmaya başlanan yeni coğrafya öğretim programı 9. ve 10. sınıflarda haftada ikişer ders saati, 11. ve 12. sınıflarda haftada dört saat öngörülerek hazırlanmıştır. Program tüm ortaöğretim okullarında 9. ve 10. Sınıflarda mecburi, 11. ve 12. Sınıflarda genel liselilerin fen alanlarıyla, fen liselerinde seçmeli olarak okutulmaktadır. Program dört yılı kapsamaktadır. Coğrafya adı altında dört yılda verilen dersler beş farklı öğrenme alanı içinde sunulur. Bunlar; “Doğal Sistemler”, “Beşeri Sistemler”, “Mekânsal Açından Bir Sentez: Türkiye”, “Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler”, “Çevre ve Toplum”dur. Program temelinde yer alan kazanımlar bu öğrenme alanları içinde işlenir (Demirci, 2006, s.2).

Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın genel amaçları on üç madde altında toplanmıştır. Buna göre; Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

- Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvuru araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
- İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.

- Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
- Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
- Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
- Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
- Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
- Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabirliğini irdeler.
- Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
- Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
- Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslar arası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
- Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
- Coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser (MEB, 2005, s.13).

2.6.4. Coğrafya Eğitiminin İşlevleri

Coğrafya, öğrencilerin yaşadığı alanı ve dünyayı anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayan bir içeriğe sahip olmasından dolayı önemli bir disiplindir. Çünkü insanların mekânsal algıları, yaşadıkları alanın konum özellikleri ile doğrudan ilgilidir. 21. yüzyıl Türk insanının siyasal, ekonomik ve kültürel sistem ile ekolojik gelişmeleri anlaması, bunlarla etkileşiminde uyumlu ve bilinçli adımlar atabilmesi için coğrafya eğitimine ihtiyaç vardır. Hızla artan teknolojik gelişmeler, özellikle bilgi-iletişim alanlarında yaşanan hızlı değişim, yerel, bölgesel, ulusal ve küresel etkileşimleri artırmıştır. Bu anlamda, bazı coğrafi çalışmalarda ifade edildiği gibi “zaman-mekân yakınlaşması” yaşanmaktadır. Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimler sadece beşerî süreçler açısından değil, doğal süreçler açısından

da söz konusudur. Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan çevresel bozulma, farklı ölçeklerde olmakla birlikte, dünyanın birçok yerinde etkisini hissettirebilmektedir.

Bu bozulmalar ekosistemlerin isleyiş düzenini değiştirerek çevresel sorunlara yol açmakta ve tüm dünyayı etkilemektedir. Coğrafya tüm bu özelliklerinden dolayı günlük hayatla kolayca ilişkilendirilebilir niteliktedir.

Coğrafya, doğa ve insan süreçleri ve etkileşimleri ekseninde fen ve sosyal bilimler arasında ilişki kuran bir disiplindir. İlköğretim programlarında Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinde coğrafyaya ait konuların islenmesi bu nedenledir.

Coğrafya bilimi; günümüz dünyasından beslenerek yeni yaklaşımlar geliştirmesi gerekliliği açısından öğrencilerin, günümüz dünyasını anlamaya yönelik bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafi bilinç kazanır (MEB, 2005, s.14).

Coğrafya dersleri vasıtasıyla öğrenciler, bilgi yüklemekten çok ihtiyaç duydukları bilgiye en kısa zamanda ve doğru yoldan nasıl ulaşabileceklerini ve bu bilgileri problemlerin çözümünde nasıl kullanacaklarını öğrenmektedirler. Yine coğrafya dersleri vasıtasıyla öğrenciler, yeryüzünde bulunan her nesne ve olayın, meydana geldiği yerin ve çevresinin fiziki ve beşeri özelliklerinden etkilendiğini öğrenmektedirler. Bu sayede öğrenciler, çevrelerindeki nesne ve olayları değerlendirirken, bunları münferit olarak değil, mekânlarına ve birbirleri ile olan ilişkilerine bağlı olarak ele almaktadırlar. Bir bakıma “bütünleyici coğrafi yaklaşım” olarak dile getirilebilecek bu yaklaşım tarzı, coğrafya biliminin en önemli yanını oluşturmaktadır. Bu yanı ile coğrafya, öğrencilerin karşılaştıkları tüm olay ve problemlerde “Nerede?”, “Neden?” ve “Nasıl?” gibi soruları sormalarını ve sonrasında ise “sebep-sonuç” ilişkisini aramalarını adeta bir alışkanlık haline getirmektedir.

Coğrafya öğretiminin ezbercilikten uzak bir şekilde öğrencilerde kazandırmak zorunda olduğu temel hususları bir başlık altında toplamak gerekirse buna “Coğrafi Sorgulama” diyebiliriz.

Öğrencilere coğrafya dersleri sırasında yapılan uygulamalar ile coğrafi sorgulama ve bunun bileşenleri sistematik olarak verilmelidir. Bu da kısaca; öğrencilerin etraflarındaki olay ve nesneleri dikkatlice incelemeleri, onlar hakkında sorular sormaları, bu sorulara cevaplar bulmak için gerekli verileri toplayarak analiz etmeleridir. Coğrafya öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerde kazandırmaları gereken becerileri bir bakıma özetleyen bu coğrafi sorgulama ve bileşenlerinin burada kısaca açıklanması uygun olacaktır (Demirci, 2004, s.2-3).

2.7. MOTİVASYON (GÜDÜLEME)

2.7.1. Motivasyon Kavramı ve Önemi

Motivasyon (güdüleme), Latince “motive”den gelmektedir. “Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır”.“Bireylerin davranışlarını teşvik eden ve kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve topluluğu” olarak da tanımlanabilir. Bu tanımlar doğrultusunda motivasyonun temelini oluşturan üç faktör şunlardır; insanın bir davranışta bulunmasını sağlama, davranışı yönlendirme ve sürdürme, bu davranışı yapmaktan dolayı özel bir mutluluk duyma. İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle çalışanların nerede, ne zaman, nasıl davranacağı, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğu sürekli araştırılmıştır (Örücü ve Kanbur, 2008, s.86).

Güdüleme terimiyle eş anlamlı olan motivasyon; örgütte çalışan bireylerin olası muhtemel ihtiyaçlarının yeterli düzeyde tatminiyle sonuçlanacağı bir iş ortamının yaratılarak, bireyin kendisinden beklenen davranışı yapmak üzere harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir. Başka bir deyişle, motivasyon; öngörülen davranışı başlatan veya geliştiren, devam etmekte olan bir faaliyeti ise belirli bir yöne kanalize eden bir süreçtir (Usta, 2006, s.154).

Motivasyon, bireyin çaba ve faaliyetlerini ilgi merkezlerini, örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirmektir. Ayrıca Motivasyon (güdüleme) iş görenleri çalışmaya isteklendirme ve örgütte verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir (Eroğlu, 2000, s.248).

Motivasyon doğrudan davranışın kaynağı ile ilgilenmektedir. Davranışların nasıl yönlendirilebileceğini veya yönlendirilmiş bir davranışın yoğunluğunun nasıl arttırılabileceğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunun nedeni insanın doğası gereği hareketli ve çeşitli yöntemler kullanılmak yoluyla etki altına alınabilen bir varlık olmasıdır.

Motivasyon fonksiyonları çok değişik şekillerde hayatın her alanında ve hemen herkes tarafından uygulanır. En küçük sosyal grup olan ailede anne ve baba, sınıfını geçerse kendisine bisiklet (ya da herhangi bir hediye) alacağını müjdeleyerek okula giden çocukların davranışlarını yönlendirmeye çalışır. Devletler vatandaşlarını, uygarlık düzeyine yetiştirmek amacıyla çok çalışmaya özendirirler. Kendi üzerine bir takım motivasyon unsurları tatbik edilen biri, başka bir amaçla yine diğer bir kişiyi güdülemeye çalışabilir. Kısaca insan davranışlarına yön vermek isteyen hemen herkesin başvuracağı en güçlü yöntem motivasyon olarak görülmektedir (Keskin, b.t., s.2).

Davranışların içinde her ne kadar arzu ve amaçlar saklı bulunsa da, bunların yanında, kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsurlar (stimulus) mevcuttur. Bunlar genel olarak çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşurlar. Bireyin arzu ve ihtiyaçları tatmin edilmedikçe bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır. İnsan varlığının derinliklerinde bulunan bu ihtiyaçları belirleyen güdüler kişiseldir. Bu güçler, bazen sosyal çevre ve kültürün etkisi ile törpülenir, gizli güçlerini kaybeder veya yön değiştirerek, başka arzu ve istekler halinde, başka şekillerde oluşabilir. Tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlar zamanla bireyde ruhsal gerilim ve denge bozukluklarına da neden olurlar. Gizli gerilimin boşaltılması ya da azaltılması sonucunda birey tatmin olacaktır. Sosyal örgütlerdeki birçok olumsuz tutum ve davranışlar ve hatta isyanlar kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından ileri gelmektedirler (Eren, 1993, s. 355).

Motivasyonun iki seviyesi vardır; hayatta kalmak ve başarılı olmak. İnsan hayatta kalmak için güvenliğe, beslenmeye, barınmaya ihtiyaç duyar. Bunlar günlük hayatımızın temel fiziksel ihtiyaçlarıdır. Bu temel ihtiyaçlar giderilirse başarı, duygusal tatminler, kişisel gelişim, değerli olmak, kabul edilmek gibi diğer ihtiyaç

alanlarına bakmaya başlarız ve bu ihtiyaçların giderilmesine yöneliriz. Yani insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır (Genç, 2003, s.233).

Aşağıda çeşitli açılardan motivasyonun önemi ele alınmıştır;

Yönetici Açısından: Yönetici, motivasyon ve insan ihtiyaçlarını anlamamanın, organizasyonel hedeflerin ancak ve ancak çalışanlarla beraber gerçekleştirilebileceği gerçeği açısından öneminin farkında olmalıdır. Yönetici herkesin aynı özendirme ve teşviklerle motive olduğu düşüncesinde bulunma hatasına düşmemelidir. Eski tip yönetici çalışanların çoğunun işi sevmediğini zanneder ve çalışanların ancak korku yada parasal ödüllerle motive edileceğine inanırlar. Bunlar kısa vadede motivasyonu sağlayabilir ancak uzun vadede çalışanları işten bıktırır. Modern yaklaşım olumlu çevresel faktörlerin (tanıma, statü , reinforcement !!) kullanımını savunmaktadır.

Çalışan Açısından: İnsanları neyin motive ettiğini bilmek, çevredekileri anlamayı, onların hareketlerini, davranışlarını anlamayı gerektirir, bu insanı gözlem yapmaya ve çevresini tanımaya iter. Birbirini iyi tanıyan insanlar ise aralarındaki problemleri daha rahat çözer, bu sayede iş arkadaşları ve yöneticilerle daha iyi ilişkiler kurulabilir.

Sosyal Çevre Açısından: Evlilikte, arkadaş çevresinde, ebeveyn olarak motivasyon kavramını bilmek sağlıklı ilişkiler kurmak ve uyumlu yaşamak açısından oldukça yararlıdır. Tüm davranışlar nedenseldir ve bu nedenleri anlamaya çalışmak, bunlar üzerinde yoğunlaşmak çeşitli durumlarda ortaya çıkabilecek problemleri tahmin etme, engelleme ya da çözmede yardımcıdır (Aydemir, b.t., s.11-12).

2.7.2. Motivasyon Türleri

2.7.2.1. Birincil ve İkincil Güdüler

Birincil güdüler, tüm canlılarda var olan, içten gelen ve onları harekete geçiren sürükleyicilerdir. Özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Organizmanın varlığını ve soyunu sürdürme gereksiniminden doğarlar.
- Öğrenmeden çok doğuştandırılar.

- Genellikle organizma yaşadığı sürece varlıklarını sürdürürler.
- Birincildirler yani, sosyal güdülerden önceliklidirler.
- Evrenseldirler; yani, tüm canlılarda vardır.
-

Organizmayı davranışa zorlayan fizyolojik güdülerin başlıcaları açlık, susuzluk, cinsellik, annelik ve güvenlidir.

Bunların çoğu bir eksiklik ya da gereksinim sonucu ortaya çıkarken cinsellik ve annelik dürtüleri belli bir olgunluk düzeyinde görülebilirler (Atalay, 20011, s.8).

İkincil güdüler ise, insana özgüdürler. Fizyolojik güdülere göre daha karmaşık olup, insanların bir arada yaşamalarından doğarlar.

- İçinde yaşanılan toplumdan etkilenirler.
- Temelinde fizyolojik güdüler yatar.
- Toplumsal onay arama, toplumsal ilişkide bulunma, başarma, özveri, kahramanlık gibi insanları sosyal davranışlara iten güdülerdir.
- İkincil güdüler yaş ilerledikçe çoğalır ve insanda daha etkili olmaya başlarlar.

Her ne kadar birincil güdülerin genelde daha baskın olduğu söylenebilirse de; onur, başarma hırısı, sevgi, ait olma gibi sosyal güdüler zaman zaman birincil güdülerin önüne geçebilir (Atalay, 2011, s.8).

2.7.2.2. Durumluk ve Sürekli Güdüler

Durumluk güdüler belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkan geçici güdülerdir. Sürekli güdüler ise daha kalıcıdır. Örneğin, Türkçe dersini sevmeyen fakat sınava gireceği için Türkçe dersi çalışan bir öğrencinin Türkçe öğrenmeyle ilgili güdüsü durumluktur. Türkçe'ye ilgi duyan, dersini çalışan ve bu alanı öğrenmek için Türkçe çalışan bir öğrencinin güdüsü ise sürekli (Açıkgöz, 2005, s. 208; Keskin, b.t., s.15).

Güdü değişkenleri kişiden kişiye farklılaşır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, kimlere karşı hangi güdü değişkenlerinin daha etkili olacağını bilmelidir. Görüldüğü gibi farklı durum ve ihtiyaçlardan farklı güdüler doğmaktadır. Hatta bir

güdü kaynağına, sürekliliğine ve temeline göre aynı anda değişik sınıflar içinde de yer alabilir. Bu durumda eğitimcilerin, güdü türleri ve güdü ile ilgili yaklaşımları ve bunlar arasındaki ayrımları bilerek öğrencilerin öğrenme güdülerini arttırıcı önlemler almaları yararlı olacaktır (Başar, 1999, s.77).

2.7.2.3. İçsel ve Dışsal Güdüler

Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde varolan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir (Selçuk, 2005, s.211).

Öğrenciler ya okulu sever ya da okuldan nefret eder bazıları öğrenmeyi ilginç ve kolay bulur için okulu sever, bazıları öğrenmeyi sıkıcı bulduğu için okuldan nefret eder. Bireyin ihtiyacı karşılandığında, başarı güdüsü açısından başarıya uğratıldığında bir doyum elde eder. Doyum güdülenmesinin kaynağını oluşturur. Birey doyum elde etmek için işi başarmak istiyorsa, bu bir içsel güdülenmedir. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle öğrenci için özendirici hedefler seçilerek ya da pekiştirenler kullanılarak geliştirilirse bu durumda güdülenme dışsaldır dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkar. Örneğin, annesinin “yemeğini yemezsen oyun oynayamazsın” demesi üzerine yemeğini yemeye başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Bu çocuğun güdülenmesine yol açan etken yemek yemeyi seviyor olması değil, oyun oynamak için yemeği araç olarak kullanmasıdır.

İçsel güdü ise, kişinin içinden gelen etkilere örneğin ilgi, merak, ihtiyaç vb. ortaya çıkar. Örneğin, matematiğe ilgi duyan bir çocuk ona “yap” denmeden, kendisi istediği için matematik çalışıyorsa içsel olarak güdülenmiştir (Keskin, b.t., s.16).

İçsel güdü, bireyin içten duyduğu gereksinimler ve isteklerle ilgilidir. Bunlar, bireyin düşünceleri üzerinde etkili olarak davranışlarını yönlendirirler. Dışsal güdünün tersine içsel güdü ilgi, gereksinim, merak vb. kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkar. İçsel güdü, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkiler olarak

tanımlamaktadır. İçsel güdülenmede bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılama isteği, bilme ihtiyacı, gelişme arzusu, merak gibi etkenler ön plana çıkmaktadır (Erden ve Akman, 2004, s. 234).

2.7.3. GÜDÜ KURAMLARI

Bir sınıftaki öğrenciler birçok özellik yönünden birbirine benzedikleri halde, çok farklı davranışlar göstere bilmektedirler. Öğrencilerden biri ödevini çok iyi yapıyor, derse istekle katılıyor ve iyi notlar alabiliyor. Diğer bir öğrencide görevlerini tam yerine getirmiyor, derse katılımı çok az ve pekiyi notlar almıyor. Öğretmenlerinizden bazen şu sözleri duyarsınız “ödevini yapabiliirdi, ancak çaba göstermiyor” veya “o çok zeki olmakla birlikte çalışkan”. Güdüleme kuramları bu yönleriyle bireyler arasındaki farkları açıklamamıza yardımcı olacaktır. Aşağıda bu yaklaşımlar açıklanmıştır (Keskin, b.t., s.16).

2.7.3.1. Davranışçı GÜDÜ KURAMLARI

Davranışçılara göre güdüler, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir. Etkinlik genelde pekiştireçlere bağlıdır. Bu yaklaşımda pekiştireçler içsel ihtiyaçlardan daha önemlidir. Bu yaklaşıma göre öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp kendini ödüle götüren amaçlara yönelebilir. Takdir edilen, övülen, ödüllendirilen öğrenci daha kolay öğrenir. İlgi görmeyen öğrenci ise zor öğrenir. Burada pekiştireç ödül olarak kullanılmalıdır (Aferin deme, yıldız verme, ödüllendirme, ...)

Ceza ise yanlış davranışlarda, ilgisizlik, dikkatsizlik gibi durumlarda verilmelidir. Öğrencilerin hangi davranışlarda pekiştireç alacağını bilmesi gerekir. Yanlış cevaba pekiştireç verilirse öğrenci motive edilemez. Öğrenci iyi şeyin beklediğine değil, ödülün iyi şeyler üzerine kendiliğinden geldiğine inanmalıdır. Eleştiren tarafı, bu yaklaşımda bir süre sonra davranış öğrenmek için değil de ödül almak için yapılmaya başlanabilir. Bu durumda öğretmenin dikkatli davranması ve davranış ortaya çıkınca pekiştireci kaldırması gerekir (Açıkgöz, 2003, s.212).

Davranışçı öğrenme kuramında güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekir. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir (Özden, 2005: 22).

2.7.3.2. İnsancıl Yaklaşım

“Aslında bütün insanlar güdülenmiştir. Kimse asla motivasyonsuz değildir. Bazen insanlar, bizim onların yapmasını tercih ettiğimiz şey için güdülenmemiş olabilirler, ancak onların tamamen motivasyonsuz olduğunu söylemek doğru olmayabilir” ifadesi insancıl psikoloji hareketinin ana ilkesidir. İnsancıl psikoloji, nisanı zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler içinde bir bütün olarak inceler ve bu faktörlerin öğrenmeyi nasıl etkileyeceği üzerinde durulur. İnsancıl psikoloji kişilerin algılamaları ve içten gelen ihtiyaçlarına cevapları üzerine odaklanır.

İnsancıl yaklaşım güdülenmeyi, insanların büyüme ve gelişmelerine neden olan, etkin bir içgüdü olarak görmektedir. Güdülenme, öğretmenin öğrenciye veya sınıfta dışsal olarak yaptığı bir şey değildir, aksine büyüme gelişme ve yeni tecrübeleri entegre etmek için halihazırda var olan pozitif bir eğilimi beslemedir. Her insan doğuştan, tüm insan davranışlarına enerji veren ve onu yönlendiren büyüme ilkesine sahiptir. Önünde oturan arkadaşını dürtükleyen 8. sınıf öğrencisi bile güdülenmiştir, ancak onun güdülenmesi akademik olmayan etkinliklere yöneliktir.

İnsancıl yaklaşıma göre, her birey değerlidir, çünkü doğuştan değerli bir varlıktır. Çevrenin öğrenme ve güdülemedeki rolünü destekleyen ikna edici kanıtlar vardır. Öğretmenler sınıfta öğrencilere sadece bilgi verip, istenen cevabı pekiştirmezler, bunun yerine hem öğrenciyi hem de öğrenen kişisel gelişimini kolaylaştırırlar (Kesgin, b.t., s.17).

2.7.3.3. Bilişsel Yaklaşım

Dış etkenlerin önemli olduğu davranışçı kurama tepki olarak geliştirilen bilişsel kuramda iç etkenler öne çıkmaktadır. Bilişsel kuramda, davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olayın gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımaları olduğunu belirtmiştir (Özden, 2005, s. 23).

Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi, kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesi olarak tanımlamış ve daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır. Bilişsel kuramcılarının temel varsayımlarından birisi, öğrencilerin dışarıdan kaynaklanan olaylara ya da fiziksel koşullara değil, daha çok bu olayların yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunduklarıdır (Selçuk, 2005, s. 213).

Neden küçük çocuklar, bu kadar istekli bir şekilde çevrelerini sorgularlar? Neden bulmaca oyunları 4-5 yaşındaki çocukların zamanlarının büyük bir kısmını meşgul ediyor? Bilişsel yaklaşıma göre, düzeni ve dünya işlerini anlama ve denge kurabilme ihtiyacından dolayı güdüleniriz. Davranışsal yaklaşımda, dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda ise içsel etkenler önemlidir. Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan bir öğrenci yorgunlunun, açlığının ya da uykusuzluğunun farkında olmayabilir. Çünkü amaçlarını gerçekleştirme gibi içsel ihtiyaç onu etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler, ders esnasında öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını merak uyandırarak, ilginç ve şaşırtıcı sorular sorarak harekete geçirmelidir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçlarını harekete geçirmesi zordur. Çünkü öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri ve ihtiyaçları çok farklıdır. Bilişsel yaklaşım, öğrenciler arasındaki farklılıkları açıklamada öğretmene yardımcı olmaktadır. Bu farklılıklara aşağıdaki örnekler verilmiştir.

- Başlangıçta başarısız olmalarına rağmen, neden bazı öğrenciler problemi çözmeye devam ederler.
- Neden bazı öğrenciler notlarını etkilemeyeceğini bildikleri halde bazı etkinliklere ilgilenirler.
- Neden insanlar başarılı olana kadar, bir faaliyette bulunmaya devam ederler ve başardıktan sonra bırakırlar.
- Neden öğrenciler olumsuz geribildirim almayı, hiç geribildirim almamaya tercih ederler.
- Öğrenciler neden derslerin önemsiz yönleriyle ilgilenirler (Kesgin, b.t., s.18).

2.7.3.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımında ele alınan insan davranışları bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşiminin bir sonucudur (Selçuk, 2005, s.214). Davranışçı ve bilişsel yaklaşımın özelliklerini içerdiği gibi yeni boyutlar da ekler. Bu da çevresel faktörün etkisidir. Bu öğrenmede ne deneyim ne de pekiştirme gereklidir. Gözlem yeterlidir. Gözlenenler biriktirilir, ihtiyaç duyulursa kullanılır. Sosyal öğrenmeyi etkileyen 3 faktör vardır.

- Bireyin amacına ulaşma beklentisi,
- Amacın birey için değeri,
- Bireyin yapılacak işe tepkisi (Açıkgöz, 2003, s.212).
-

Birey ilk iki maddeye olumlu cevaplar veriyorsa öz-yeterlik duygusu geliştirecektir. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır. Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve yapılacak iş yarar sağlayacaksa güdülenme gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukta önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Örneğin ellerimizin donmasını beklemeksizin eldivenlerimizi giyeriz. Çünkü önceki yaşantılarımızdan böyle bir çıkarsama yaparız. Öğrenciler yeni bir yarıyla başladıklarında alacakların derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız olacaklarına dair bir yargı geliştirirler. Bu yargı büyük ölçüde onların elde edecekleri sonucu etkiler (Keskin, b.t., s.17).

Motiveyi sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motive onu yeni başarıya götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır (Açıkgöz, 2003, s.212).

2.7.4. Gereksinim Kuramları

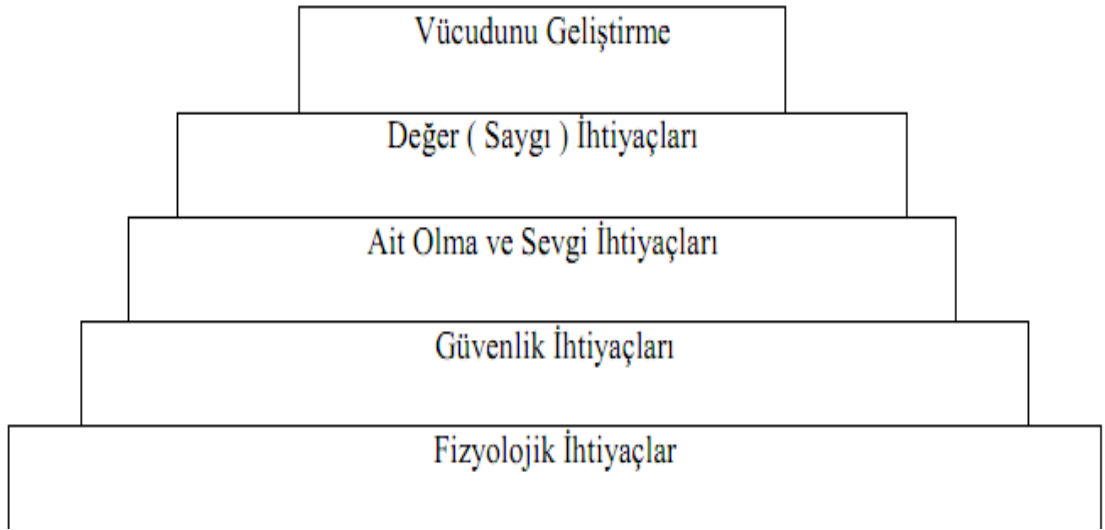
Güdü literatüründe gereksinim kuramlarının önemli bir yeri vardır. Gereksinim, eksikliği insanı rahatsız eden etken olarak ele alınabilir. Her zaman her türlü gereksinimimizin karşılandığını söyleyemeyiz. İnsanlar, karşılanmayan gereksinimlerin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için harekete geçerler. Bu da bu şekilde harekete geçen kişinin güdülenmesi demektir. Gereksinim kuramlarının en yaygın olarak bilinenleri Maslow' a ve Murray' a ait olanlardır.

2.7.4.1. Maslow'un Gereksimin Kuramı

Hümanist Psikoloji'nin ABD'deki öncülerinden olan Maslow'a (1908-1970) göre insan davranışlarını yönlendiren en önemli etken ihtiyaçlardır. Geliştirdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'ne göre, tüm insanlar gelişmeye, bütünlüğe ve en üst seviyede potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik doğuştan gelen dürtülere sahiptir. Bu dürtüler insanı davranışa yönlendirmekte; kişi ise davranışta bulunarak bir sonuç elde etmeyi hedeflemektedir. Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi", bireyin gerek fiziksel gerekse zihinsel sağlığı açısından gerekli olan ihtiyaçları, fiziksel, sosyal ve psikolojik çerçevede sıralamıştır (Keser, 2006, s.13).

Motivasyonu yine gereksinimlere dayalı açıklamaya çalışan Maslow, iki temel güdü alanı belirleyerek bunların altına yerleştirdiği gereksinimler hiyerarşisini geliştirmiştir (Acat ve Yenilmez, 2004, s.126).

Maslow'un bu teorisi, insanların birden çok ihtiyaç tarafından motive edildiğini ve bu ihtiyaçların Şekil 1'de gösterildiği gibi hiyerarşik olarak var olduğunu belirtmektedir. Maslow önem sırasına göre 5 motive edici ihtiyacı belirlemiştir.



Şekil 2. Maslow' un İnsan İhtiyaçları Hiyerarşisi

Kaynak: Eren, 2008, s. 500

Fizyolojik ihtiyaçlar: İnsanların doğuştan sahip oldukları ve arzu ettikleri temel ihtiyaçlardır. Yemek, uyumak, hava teneffüs etmek vs. ihtiyaçlar bu kategori için örnek olarak gösterilebilir.

Güvenlik ihtiyaçları: İnsanlar, can ve mal varlıklarının korunmasını isterler. Aynı şekilde insan, doğası gereği özgürlüğü ve mülkiyeti seven bir yaratıktır. Bu nedenle, tüm insanlar baskıya ve zorlamaya karşı kendilerini korumak isterler. Bunların dışında yaşlılık, hastalık, işsizlik vs. durumlara karşı da insan, geleceğinin güvenlik içerisinde olmasını arzular.

Sevgi ve aidiyet ihtiyaçı: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra insanın sosyal yönü ağırlık taşıyan ihtiyaçları ortaya çıkar. Örneğın, sevme, sevilme, bir gruba mensup olma, şevkat, yardımseverlik vs. türünden ihtiyaçlar bu gruba örnek olarak gösterilebilir.

Saygı ihtiyaçı: İnsanlar sevmek, sevilme dışında saygı duyulmak da isterler. İnsanlar temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ve ardından sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra tanınma, sosyal mevkii ve statü sahibi olma, başarı elde etme, takdir edilme, saygı görme vs. türden ihtiyaçlara ilgi gösterirler. Maslow bu gruptaki ihtiyaçları saygı görme (esteem) ihtiyaçları olarak sınıflandırmaktadır.

İdeallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ve diğer belirtilen türdeki ihtiyaçlarını karşılamış olan birey son aşamada ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı duyar. Bu son aşamada birey, ideallerini gerçekleştirmeye, başarmaya ve haz duymaya daha fazla önem verir (Aktan, b.t.).

Maslow'un sıraladığı gereksinimler arasında en çok kendini gerçekleştirme gereksinimi üzerinde durulmuş ve konu çeşitli araştırmalarda da ele alınmıştır. Maslow, kendini gerçekleştirmeyi bütün insanların ulaşmaları gereken bir hedef olarak görmüştür. Maslow, bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesiyle davranışlarının yönlendirilebileceğini vurgulamıştır (Acat ve Yenilmez, 2004, s.126).

Maslow' un bu ihtiyaç sıralamasının okul eğitiminde önemli yeri ve sonuçları vardır. Bunlar;

- Okula aç, hasta yorgun ve huzursuz gelen öğrencileri öğrenmeye yöneltmek kolay değildir.
- Sınıfın korku ve kaygı veren bir havası varsa öğrenci kendini okulda rahat ve güven içinde hissetmez. Bu nedenle öğretimden beklenen sonucu almak güçleşir.
- Çocukların özellikle ortaokul çağında akran grupları oluşturmaları ve o gruplara katılma isteği diğer ihtiyaçlarını karşılamaktan daha çok önem taşır.
- Öğretmen, anne ve babaların istek ve beklentilerindeki tutarsızlıklar da güvensizlik duygularının doğmasına ve yerleşmesine neden olur.
- Öğrenciler başkaları önünde yeterli ve başarılı olma, başkaları tarafından tanınma, prestij sahibi olma gibi ihtiyaçları karşılamak için büyük gayret gösterirler (MEGEP, 2009, s.72).

2.7.4.2. Murray'in Gereksinim Kuramı

Murray, çalışmalarını üniversite öğrencilerini dört yıl gözleyerek yürütmüştür. Murray, gereksinimleri teke indirmek ya da uzun listeler yapmak yerine sistematik bir yaklaşımı benimsemiştir. Murray'in sınıflamasında yer alan gereksinimler ve kısa tanımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Murray'e göre gereksinimler kültürel deneyimler yoluyla öğrenilirler ve bir kez bir gereksinim ortaya çıkarsa varlığını sürdürür. Gereksinimleri gideren davranışlar ise giderek alışkanlığa dönüşür. Öğrencilerin gereksinimlerinin bilinmesi onları güdülemede kullanılabilir. Örneğin", destek alma gereksinimi duyan bir öğrencinin öğrenme çabalarının desteklenmesi, o öğrenciyi güdüleyecektir (Açıkgöz, 2003, s.215-216).

Tablo 1. Murray’ın Belirlediği Gereksinimler ve Kısa Tanımları

Gereksinim	Gereksinim Kısa Tanımı
Aşağılanma	Dış güçler karşısında edilgin kalma, suçlama ve eleştirileri kabullenme
Başarı	Zor olanı başarma, diğerlerini geçme, yeteneklerini geliştirerek saygı kazanma.
Hoşlanma	Başkalarıyla birlikte olmak, birine sadık kalmak
Saldırganlık	Karşıt görüşleri güç kullanarak yenme, başkalarına saldırma ve cezalandırma
Özerklik	Özgür olma, sınırlardan kurtulma, bağımsız sorumsuz davranma.
Karşı hareket	Çalışarak başarısızlığı asma. Zayıflıkları ve korkuyu önleme
Savunma	Kişinin suçlanma, eleştiri karşısında kendisini savunması.
İtaat	Üstüne hayranlık duyma, onu destekleme, yetkilerin etkisini kabullenme, uyma
Egemenlik	Kişinin kendi çevresini kontrol etmesi, başkalarının davranışlarının yönlendirme
Sergileme	Etki bırakma, görülme ve duyulma, başkalarını heyecanlandırma, şaşırtma, eğlendirme
Zarardan kaçınma	Acıdan, yaralanmadan, hastalık, ölüm ve tehlikelerden kaçınma ve önlem alma
Aşağılanmadan kaçınma	Rahatsız edici, küçültücü azarlanmaya yol açan durumlardan kaçınma, başarısız olmamak için harekete geçmeme.

Bakım	Bebek, sakat, zayıf, tecrübesiz, yalnız vb. kişilere ilgi gösterme ve yardım etme.
Düzen	Eşyaları sıraya koyma, temiz tutma, düzgünce yerleştirme
Oyun	Yalnızca zevk almak için hareket etme, gülme, sakalaşma, eğlenmelere katılma
Reddetme	Olumsuz nesnelerden uzak durma, beğenmediklerimizi dışlama, ilgilenmeme, onlara yukarıdan bakma
Duygusallık	Duyusal etkiler arama
Seks	Seksüel ilişkiler kurma ve geliştirme
Destek alma	Sevilen, değer verilen birileri tarafından korunma, sevilme, bakılma, desteklenme.
	Soru sorma ve yanıtlama, kuramlara ilgi duyma, spekülasyon yapma, çözümleme ve genelleme

Kaynak: Açıkgöz, 2003, s.215-216.

2.7.5. Coğrafya Dersinde Motivasyon

2.7.5.1. Öğrenciyi Motive Etme Yolları

Öğrencilerin derse karşı ilgisinin çok düşük olduğu durumlarda, onlar için konular zor, ders sevimsiz ve sıkıcı, kavramlar anlaşılabilir ve soyut bilgiler yığını olarak kabul edileceği bilinmektedir. Eğitimdeki bu olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artırılması dolayısıyla çok iyi motive edilmesi gerekmektedir. Yani öğrencinin derse karşı harekete geçirilmesi gerekmektedir. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat okuldaki bütün konuların öğrencilerin ilgisini çekmesi beklenemez (Aydın, 2009, s.40).

Motivasyon davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, geçici olarak giderilir Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamı içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarını çok iyi bilmelidir. Brophy, öğrenci motivasyonuna ilişkin kuram ve araştırmaları incelemiş ve motivasyon konusunda öğretmenin sınıf ortamında uygulayabileceği ilkeler seti geliştirmiştir. Brophy'nin öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunun artırılmasında geliştirdiği ilkeler şunlardır;

- Başarı için uygun ortamlar hazırlamak,
- Öğrenciyi kendi performansını ve mantıklı hedefler seti belirlemesini öğretmek,

- Gösterilen çaba ve elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi anlama konusunda öğrenciye yardımcı olmak,
- Öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ders arasında bağlantı kurmak,
- İlgi ve istek konusunda model oluşturmak,
- Ders içeriklerinin değişiklik ve yenilik öğelerini kapsamaları,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı ortam hazırlamak,
- Öğrencilerin yaratıcı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam hazırlamak (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006, s.64).
- Bir öğrenci yeni bir materyal ile tanıştırılır tanıştırılmaz onun hakkında hemen bir fikir oluşturur. Eğer bu fikir pozitif (olumlu) değilse bunu takip eden her şey azalacaktır.

Öğrenciyi güdülemek için şunlar yapılabilir:

- Derslere başlarken ilginç, şaşırtıcı, merak uyandırıcı sorular sorun.
- Çalışmaları mümkün olduğu kadar aktif, araştırıcı, heyecanlı ve yararlı hale getirin.
- Bütün öğrencilerin, neyi nasıl yapacaklarını ve ulaşacakları hedefe nasıl gideceklerini bilip bilmediklerinden emin olun.
- Öğrencilerin arasında zeka, sosyal-ekonomik-kültürel geçmiş, okula ve bazı derslere karşı tutum açılarından bireysel ayrılıklar olduğunu her zaman dikkate alın.
- Öğrencilerin temel ihtiyaçlarını doyumalarına yardımcı olun.
- Sınıfın fiziksel şartlarını hesaba katın.
- Öğrencilerle ilgilendiğinizi onların sizin sınıfınızın öğrencileri olduğunu hissettirin.
- Bütün öğrencilerin az da olsa saygınlık kazanabileceklerini öğrenme yaşantıları düzenleyin.
- Öğrencilere her konuda seçenekler sunun.
- Olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olun. Olumlu yanlar vurgulayarak, sonuçlar hakkında geri bildirim verin.
- Öğrencileri kendi öğrenmelerini kendilerini yönlendirmeleri için cesaretlendirin.

- İhtiyaç duyulan öğrencileri, öz güvenlerini ve başarı ihtiyaçlarını geliştirmeleri için cesaretlendirmeye çalışın.
- Öğrencilere sorumluluk vererek, kendileriyle yarıştırmak onların başarı güdüsünü geliştirici teknikler kullanın (Kesgin, b.t., s.22-23).
- Öğrenciler hedeflerinin ulaşılabilir ve anlamlı olduğuna inanmalıdır.
- Davranan kişiyi değil, davranışı eleştirin.
- Öğrencilerinizi kısıtlanmamış sorularla düşünmeye ve katılıma motive ediniz. Mesela; “Sorusu olan?” yerine “Nasıl bir sorunuz var?” sorusunu sorun.
- Öğrenmeyi eğitici oyunlarla – rol alabilecekleri – eğlenceli hale getirin.
- Hatalardan ziyade doğrulara dikkat çekin. Bu doğruların etrafında başarılı alışkanlıklar oluşturun.
- “Aydın öğrencisi” vb. ödüller seçin.
- Öğrenciler ilginç ve hazırlıklı öğretmenlerden öğrenmeyi tercih ederler.
- Öğrencilerinize asla ceza tehdidi veya yerine getiremeyeceğiniz yada yerine getirmek istemeyeceğiniz davranış ve sözlerle yaklaşmayın.
- Çok başarılı öğrencilere becerilerini kullanabilmeleri için fırsat tanıyın. Bu fırsat başarısız öğrencilere yardım etmelerini sağlamak olabilir.
- Öğrenciler onlara yardımcı olabileceğinize veya onlara değerli tavsiyelerde bulunabileceğinize inandıkları zaman öğrenmek için daha fazla motive olurlar.
- Başarılı öğrenciler arasında, diğerlerinin de sınıf hedeflerine ve standartlarına ulaşmalarına yardımcı olmalarını sağlayacak takım atmosferi oluşturun.
- Öğrenciye, çalışanla çalışıyor gözükeni ayırt edebildiğinizi hissettirin.
- Herhangi bir soruyu cevaplayamadığınız takdirde bunu kabul edin ve cevabını bulmaya karar verdiğiniz hissettirin.
- Öğrencilerinizin uygulama imkanı bulunan tavsiye ve tekliflerini kabul edin ve uygulayın. Bu onlara itibar ve kendilerine güven kazandıracaktır.
- Tutarlı sınıf kuralları oluşturun, muhafaza edin ve uygulayın.
- İnsanlardan ne umarsanız onu alırsınız.
- Kendinize nasıl davranılmasını istiyorsanız siz de başkalarına öyle davranın.
- İşleri yapmış olmak yeterli değildir. Yaptığınızı göstermelisiniz de.
- Olumlu beklentiler, olumlu sonuçlara götürür.

- Öğrencinizde sık sık görmek istediğiniz davranışları ödüllendirin.
- Az konuşun çok dinleyin.
- Başkalarından asla kendi yapabileceğiniz işleri yapmalarını istemeyin.
- Saygı görmek için saygılı davranınız.
- Yükselmek, kabiliyetten ziyade gayrete bağlıdır.
- Yapabileceğiniz en büyük hata, hata yapmamak için riske girmemenizdir.
- Problemler engel değil, öğretmendirler.
- Ana hedefinize ait küçük hedef safhalarını tespit edin. Yakın hedefler düzenleyin. Öncelikleri bozmadan onlara ulaşın.
- “Kaybetmeyeceğim” yerine “Başaracağım” deyin.
- “Keşke şunları yapsaydım” diye düşünmek yerine, şu an neler yapabileceğinizi düşünün.
- Kendinizi başkalarıyla mukayese etmekten kaçının.
- Mükemmellikten önce ilerlemeyi hedefleyin.
- Başkalarına yaptırabileceğin işlerden kurtul, ve işe en hoşlanmadığın kısmından başla.
- Diğer insanların tavsiyelerini, tekliflerini, fikirlerini göz önünde bulundurun ama kararı kendiniz verin.
- Kararlarınız etrafınızdakiler tarafından bilinirse onlara bağlılığınız kolaylaşır.
- Kararlarınızda önce ihtiyaçlarınızı sonra isteklerinizi göz önünde bulundurun.
- Karar verdiğiniz şeyin zamanını belirleyin.
- Kaybetmemek için zaaflarınızı, kazanmak için gücünüzü bilin.
- Küçük bir başarı, başarısızlık korkusunu giderebilir ve sizi daha büyük başarıya doğru motive eder.
- Başarısızlıklar, başarılılardan daha çok öğreticidir.
- Kendinizi kendinize karşı inatçı olmaya alıştırmın, olumsuz yönlerinizi olumlu hale getirinceye kadar kendinize karşı koyun (okulwww.meb.gov.tr).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009, s.77).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde eğitim öğretim veren tüm lise öğrencileri, örneklemini ise Ümraniye ilçesinde bulunan 5 lisenin tesadüfi olarak seçilen 100 öğrencisi oluşturmuştur. Anketin uygulandığı liseler şunlardır: Atakent Lisesi, Dudullu 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi, Ümraniye Lisesi, Erkut Soyal Lisesi ve Namık Kemal Lisesi.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Coğrafya Dersini Öğrenmede Teknolojik Destekli Öğretimin Öğrencilerin Motivasyonuna Etkisini ölçmek amacıyla anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun için araştırmada birincil veriler kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgi ve bulgulardan hareketle araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeveden hareketle bir alan araştırması planlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, öğrencilere yöneltilen 8 demografik soru, ikinci kısımda coğrafya öğretmenleriyle ilgili görüş belirten 26 ve üçüncü bölümde coğrafya dersiyle ilgili 23 ifade yer almaktadır. Böylece öğrencilere yöneltilen soru adedi 57’dir. Tüm anket soruları şıklı

hazırlanmıştır. Katılımcılardan kendileri için uygun olan şık ya da şıkları işaretlemesi istenmiştir. Anketin katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığı ve anketteki sorularda bir eksiklik olup olmadığını sınamak için 5 kişiye “pre-test” uygulanmıştır. Veri toplama aşaması; anketlerin dağıtılması ve uygulanması, bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anket uygulaması için, anketler örneklem grubuna dağıtılarak veriler toplanmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Anket verileri SPSS.15 programında değerlemeye alınmış ve analize tabi tutulmuştur. Grafikler ve tablolar ise “Microsoft Office Excel 2007” programı yardımıyla hazırlanmıştır.

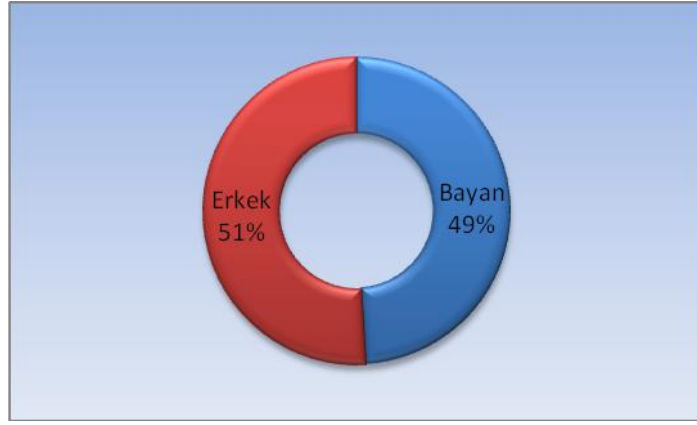
Araştırmada veri toplama aracından bilgi toplamak için; Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Histogram, verilerin istatistiksel analizi için; Güvenilirlik Analizi, Faktör Analizi, İlişki Analizi için Korelasyon ve Regresyon Analizleri, Ortalama Sınaması için Bağımsız İki Örneklem t-Testi, Varyans Analizi (Tek Yönlü Anova) testlerinden faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Tablo 2. Cinsiyetiniz

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Bayan	49	49	49	49
Erkek	51	51	51	100
Toplam	100	100	100	

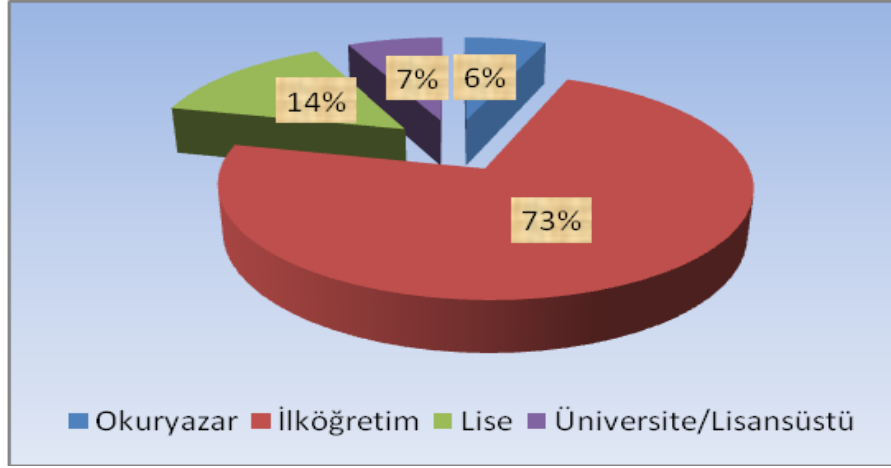


Şekil 3. Cinsiyetiniz

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51'i erkek ve %49'u bayandır.

Tablo 3. Annenizin Öğrenim Düzeyi

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Okuryazar	6	6	6,1	6,1
İlköğretim	71	71	72,4	78,6
Lise	14	14	14,3	92,9
Üniversite/Lisansüstü	7	7	7,1	100
Toplam	98	98	100	

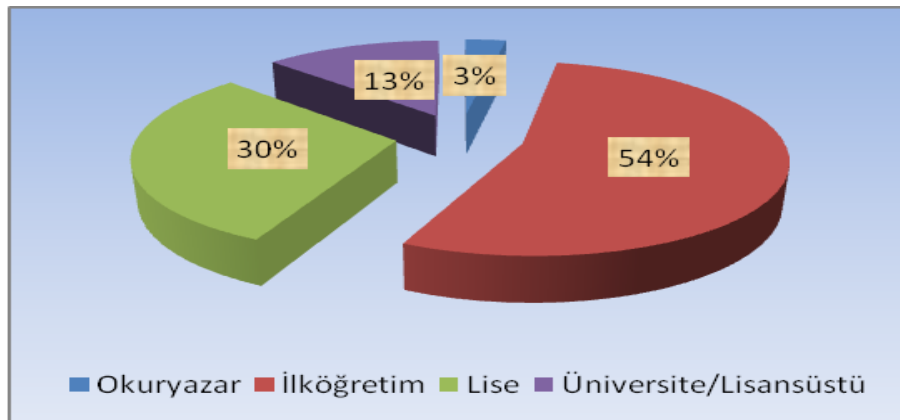


Şekil 4. Annenizin Öğrenim Düzeyi

Annelerinin öğrenim düzeyleriyle ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %73'ü ilköğretim, %14'ü lise, %7'si üniversite ve %6'sı okuryazar cevabını vermişlerdir.

Tablo 4. Babanızın Öğrenim Düzeyi

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Okuryazar	3	3	3	3
İlköğretim	54	54	54	57
Lise	30	30	30	87
Üniversite/Lisansüstü	13	13	13	100
Toplam	100	100	100	

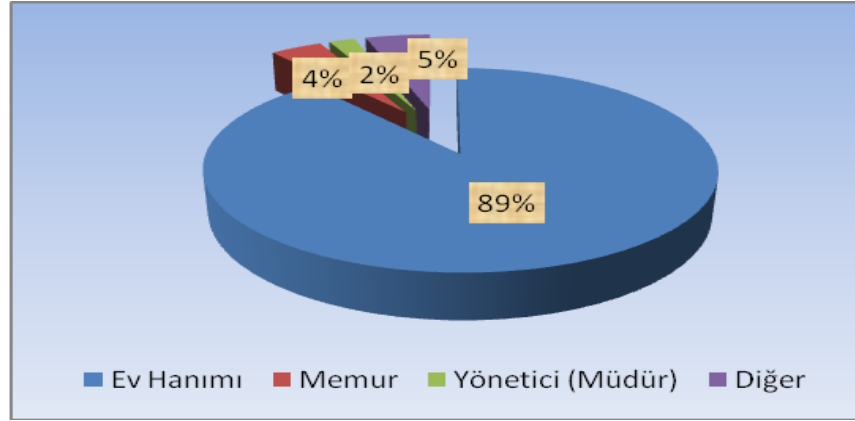


Şekil 5. Babanızın Öğrenim Düzeyi

Babalarının öğrenim düzeyleriyle ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %54'ü İlköğretim, %30'u Lise, %13'ü Üniversite/Lisansüstü ve %3'ü Okuryazar cevabını vermişlerdir.

Tablo 5. Annenizin Mesleği

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Ev Hanımı	88	88	88,9	88,9
Memur	4	4	4,0	92,9
Yönetici (Müdür)	2	2	2,0	94,9
Diğer	5	5	5,1	100,0
Toplam	99	99	100	

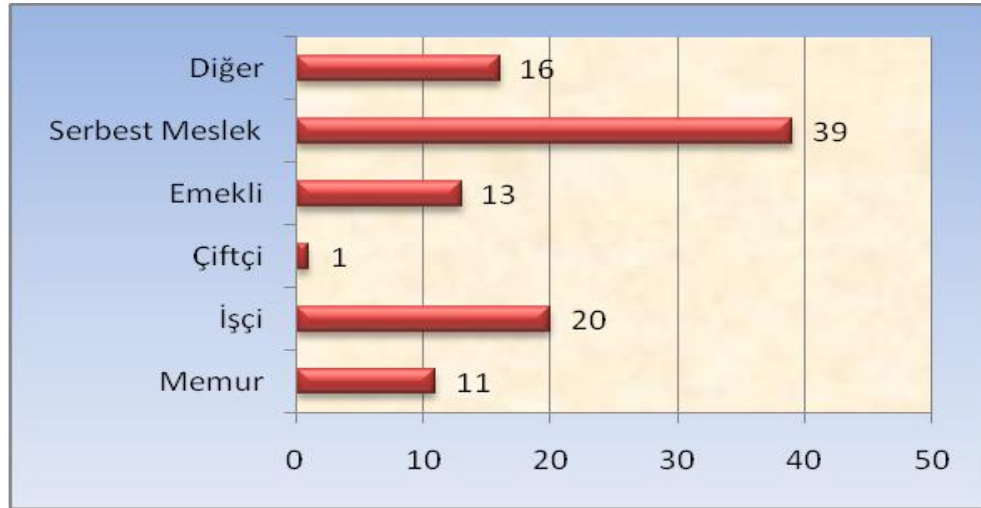


Şekil 6. Annenizin Mesleği

Annelerinin mesleği (iş durumu) ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerin % 89'luk çoğunluğu ev hanımı cevabını verirken, %4'ü memur, %2'si yönetici (müdür) ve %5'i diğer cevaplarını vermişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyenler ise moda tasarımcısı, çocuk bakıcısı, hemşire, muhasebeci ve işçi cevaplarını vermişlerdir. Her birinin frekansı ise 1'dir.

Tablo 6. Babanızın Mesleği

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Memur	11	11	11	11
İşçi	20	20	20	31
Çiftçi	1	1	1	32
Emekli	13	13	13	45
Serbest Meslek	39	39	39	84
Diğer	16	16	16	100
Toplam	100	100	100	

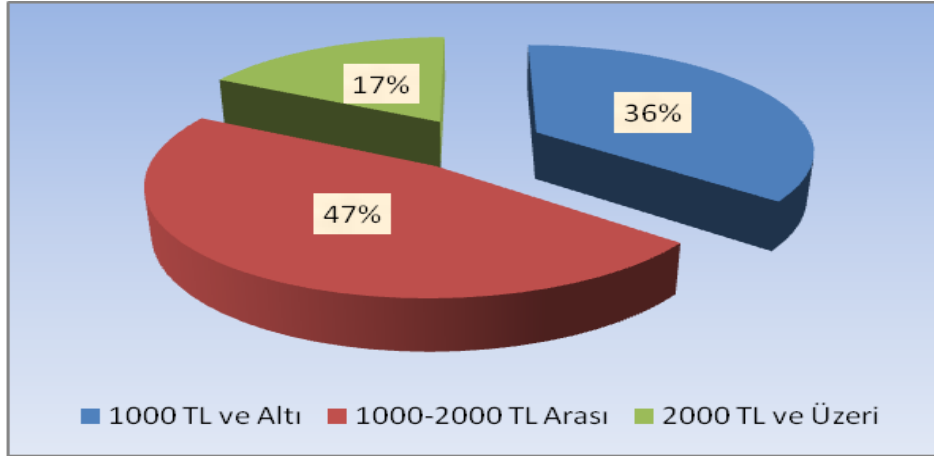


Şekil 7. Babanızın Mesleği

Babalarının mesleği ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %39'u Serbest Meslek, %20'si İşçi, %13'ü emekli, %11'i memur, %1'i çiftçi ve %16'sı diğer seçeneğini cevap olarak belirtmişlerdir. diğer seçeneğini işaretleyenler; memur (1), şoför (2), esnaf (1), tekstilci (1), müteahhit (2), müdür (1), mobilyacı (2), dekoratör (1), ayakkabıcı (1) olarak belirtmişlerdir. Dört kişi ise diğer seçeneğini işaretleyip boş bırakmıştır.

Tablo 7. Ailenizin Aylık Ortalama Geliri

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
1000 TL ve Altı	35	35	35,7	35,7
1000–2000 TL Arası	46	46	46,9	82,7
2000 TL ve Üzeri	17	17	17,3	100
Toplam	98	98	100	

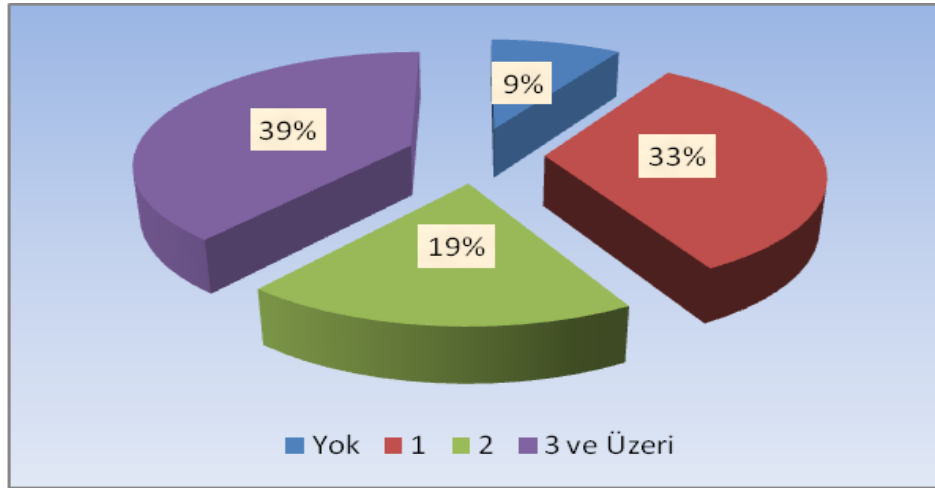


Şekil 8. Ailenizin Aylık Ortalama Geliri

Ailelerinin aylık ortalama geliriyle ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %47'si 1000–2000 TL Arası, %36'sı 1000 TL ve Altı ve %17'si 2000 TL ve Üzeri cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 8. Kardeş Sayısı

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Yok	9	9	9	9
1	33	33	33	42
2	19	19	19	61
3 ve Üzeri	39	39	39	100
Toplam	100	100	100	

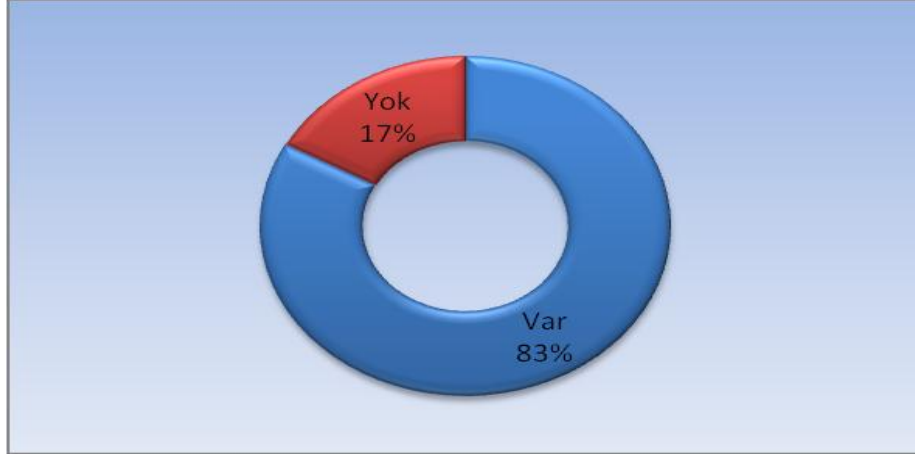


Şekil 9. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı ile ilgili olarak katılımcıların %39'u 3 ve Üzeri, %33'ü 1, %19'u 2 kardeşi olduklarını belirtirlerken, %9'u kardeşi olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 9. Evde Kendinize Ait Çalışma Odasının Olması

	Frekans	%	Geçerli %	Birikimli %
Var	83	83	83	83
Yok	17	17	17	100
Toplam	100	100	100	



Şekil 10. Evde Kendinize Ait Çalışma Odasının Olması

Katılımcı öğrencilerin %83 evlerinde kendilerine ait çalışma odası olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmenlerini Değerlendirmesi (Yüzdelere)

Coğrafya Dersinde Öğretmenim	1	2	3	4	5
Zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.	33	38	16	9	4
Öğrencilerden soracak soruları ve tartımsak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.	46	22	18	6	8
Geçmiş konulan sınıfta tekrar ediyor.	14	27	31	19	9
Coğrafya dersinde teknolojiye çok iyi faydalaniyor.	30	20	24	15	10
Coğrafya ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor.	15	36	22	14	12
Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar.	12	31	19	23	14
Güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.	12	27	23	23	14
Coğrafya ile ilgili görsel anlatımlı CD ve DVD'lerden faydalanır.	41	21	12	10	15
Öğrencilere adlarıyla hitap eder.	4	31	35	13	16
Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulunur.	10	32	25	15	17
Yaptığım çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da bulunur.	12	24	24	21	18
Soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.	4	25	30	23	19
Dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.	5	18	29	23	24
Konuşurken sınıfa gülümser.	4	17	27	26	27
Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	6	18	27	22	27
Ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu zenginleştirir.	3	18	22	28	28
Coğrafya dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.	11	13	32	13	30
Sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullanır.	0	9	38	22	31
Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.	6	7	25	28	33
Konuları çok yönlü olarak ele alır.	3	12	23	27	34
Etkili bir dil kullanır.	2	13	27	18	40
Konuyu güncel hayattan örnekler yererek somutlaştırır.	4	10	26	19	41
Konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.	10	13	23	12	41
Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.	2	16	16	20	45
Konuşurken sınıfa bakar.	2	2	26	24	46
Coğrafya derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.	0	8	25	19	48

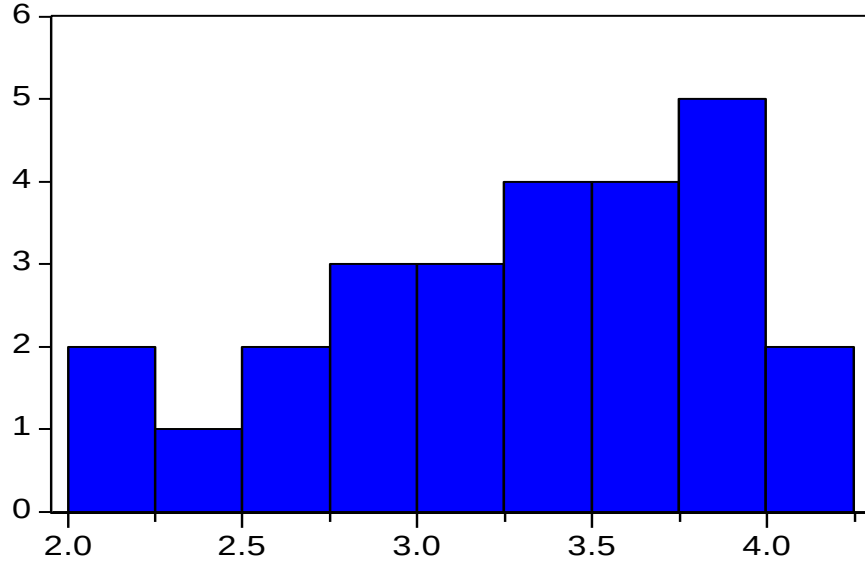
Tablo 9’da yer alan ifadelerde 1 sütunu “Asla”, 2 sütunu “Nadiren”, 3 sütunu “Genellikle”, 4 sütunu “Sık Sık” ve 5 sütunu “Çok Sık” şıklarını simgelemektedir. Tablo değerleri yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla 5 numaralı şıkkın (Çok Sık) artan yüzdelik sıralamasına göre verilmiştir. “Çok Sık” şıkkına göre en yüksek

yüzdeye sahip ifade anketteki 21 numaralı “Coğrafya derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor” yargısı olmuştur. Yine bu şıkka göre “Konuşurken sınıfa bakar”, “Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır”, “Konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar” ve “Etkili bir dil kullanır” yargıları nispi olarak daha yüksek yüzdeye sahiptirler.

Tablo 11. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmenlerini Değerlendirmesi (Ortalamalar)

Coğrafya Dersinde Öğretmenim	N	$\bar{X}$	σ
Öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.	97	2,082	1,280
Zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.	96	2,135	1,111
Coğrafya ile ilgili görsel anlatımlı CD ve DVD'lerden faydalanır.	99	2,364	1,481
Coğrafya dersinde teknolojiden çok iyi faydalanıyor.	99	2,545	1,335
Coğrafya ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor.	98	2,724	1,242
Geçmiş konulan sınıfta tekrar ediyor.	98	2,827	1,176
Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar.	98	2,969	1,272
Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulunur.	99	2,970	1,257
Güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.	98	3,010	1,256
Öğrencilere adlarıyla hitap eder.	99	3,061	1,123
Yaptığım çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da bulunur.	94	3,096	1,287
Soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.	97	3,268	1,150
Coğrafya dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.	97	3,371	1,341
Dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.	98	3,439	1,193
Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	98	3,449	1,236
Konuşurken sınıfa gülümser.	98	3,531	1,177
Ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu zenginleştirir.	99	3,606	1,168
Konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.	99	3,616	1,398
Sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullanır.	97	3,742	1,003
Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.	99	3,758	1,170
Konuları çok yönlü olarak ele alır.	99	3,778	1,139
Etkili bir dil kullanır.	98	3,806	1,164
Konuyu güncel hayattan örnekler yererek somutlaştırır.	98	3,827	1,193
Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.	99	3,909	1,205
Coğrafya derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.	96	4,063	1,034
Konuşurken sınıfa bakar.	98	4,102	0,990

Tablo değerlerine bakıldığında ifadelere verilen cevapların ortalamalarının 3 ve 4 değerleri arasında, yani “Genellikle” ve “Sık Sık” şıkları arasında olduğu söylenebilir. **Şekil 9**’da bu durum daha belirgin görülmektedir.



Şekil 11. Ortalamaların Histogram Grafiği

Şekil 11 Tablo 11’dan elde edilmiştir. Katılımcıların öğretmenleriyle ilgili ifadelere verdiği cevapların ortalamaları “Genellikle” ve “Sık Sık” şıklarını ifade eden 3 ve 4 değerleri arasında ağırlıktadır. Bu durum öğrencilerin coğrafya öğretmenleriyle ilgili ifadelere daha çok olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir. En yüksek ortalama “Konuşurken sınıfa bakar” ve daha sonra “Coğrafya derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor” ifadeleri sahip olmuştur. En düşük ortalama ise “Öğrencilerin soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister” ifadesi sahip olmuştur. Yine tablo bulgularına göre coğrafya öğretmenlerinin öğrencilere yönelik grup çalışmasını pek uygulamadığını, ders anlatırken coğrafya ile ilgili görsel anlatımlı CD ve DVD’lerden pek de yararlanmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin coğrafya dersinde teknolojiye çok iyi istifade etmesi ise “Nadiren” ile “Genellikle” şıkları arasında kalmıştır.

Tablonun en sağ sütununda ise standart sapma değerleri yer almaktadır. Standart sapma, bir değişkenlik ölçüsüdür. Tek bir değişken için anlam ifade etmez.

Karşılaştırma amacıyla kullanılır. Burada şıklara verilen cevapların ne kadar değişkenlik gösterdiğini ölçmektedir. Tabloda görüldüğü gibi en düşük standart sapma değerine, aynı zamanda en yüksek ortalamaya sahip olan, “Konuşurken sınıfa bakar” ifadesi sahip olmuştur. Bu da bu ifade için, nispi olarak, öğrencilerin fikirlerinin birbirine daha yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Coğrafya Dersine Yönelik Değerlendirmesi (Yüzdelere)

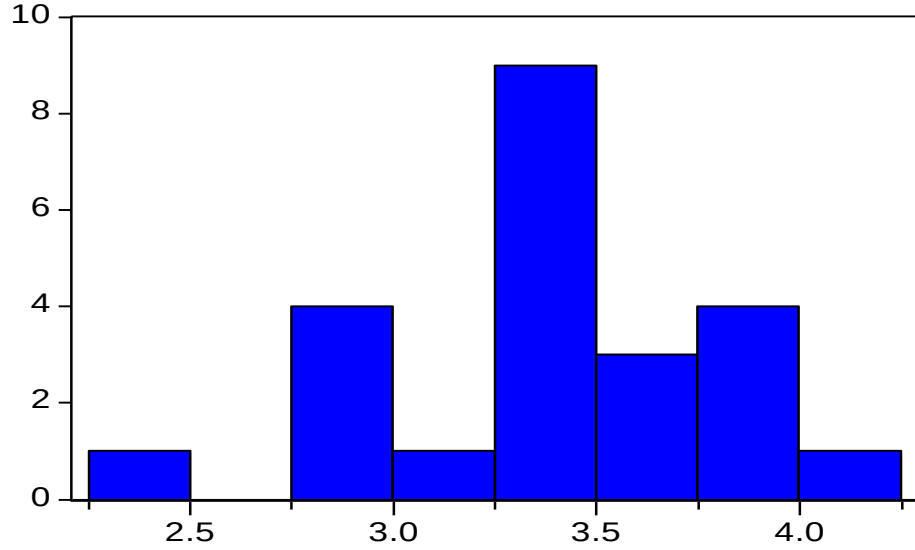
Coğrafya Dersi	1	2	3	4	5
Coğrafya dersine istemeyerek çalışıyorum.	41	23	12	14	9
Ders kitapları dışında Coğrafya konusundaki kitapları okurum.	26	16	15	32	10
Derse girmek için sabırsızlanıyorum.	14	21	35	20	10
Dersin bitmesini hiç istemiyorum.	13	24	31	21	11
Genellikle Coğrafya dersini düzenli olarak tekrar ederim.	7	20	25	35	13
Coğrafya dersindeki terimleri öğrenmekte zorlanıyorum.	20	21	16	29	14
Arkadaşlarımla coğrafya ders etkinlikleri hakkında tartışmak hoşuma gider.	15	21	23	25	16
Coğrafya dersine sıkılmadan çalışıyorum.	10	15	25	33	17
Coğrafya konusunda bir tartışma olsa hemen katılırım.	9	16	25	33	17
Coğrafya dersine ilgi duyuyorum.	5	4	14	57	20
Coğrafya dersini çok seviyorum.	9	15	24	32	20
Ders işleme tarzı beni konu hakkında düşünmeye yönlendiriyor.	11	18	23	28	20
Coğrafya dersindeki konuları çok iyi anlıyorum.	3	8	24	44	21
Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	15	13	20	32	21
Yorum gerektiren durumlarda zorlanmıyorum.	11	20	19	28	22
Ders işlenirken düşüncelerimi ifade etme fırsatı buluyorum.	10	15	19	32	24
Ders anlatırken aktif olabiliyorum.	2	15	24	33	26
Ders işleme tarzı Coğrafya derslerine olan ilgimi artırıyor.	6	14	23	28	29
Coğrafya dersinin faydalarına inanıyorum.	6	5	18	39	32
Bilgisayar ile görsel ders anlatımı beni daha çok bilgilendiriyor.	14	9	22	23	32
Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.	4	11	8	42	34
Coğrafya dersi ödevlerini zamanında ve özenle hazırlarım.	5	4	12	41	38
Görsel anlatımlı derslerde anlatılan konuları unutmuyorum.	8	6	20	25	41

Tablo 12’de yer alan ifadelerde 1 sütunu “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 sütunu “Katılmıyorum”, 3 sütunu “Fikrim Yok”, 4 sütunu “Katılıyorum” ve 5 sütunu “Kesinlikle Katılıyorum” şıklarını simgelemektedir. Tablo değerleri yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla 5 numaralı şıkkın (Kesinlikle Katılıyorum) artan yüzdelik sıralamasına göre verilmiştir. “Kesinlikle Katılıyorum” şıkkına göre en yüksek yüzdeye sahip ifade anketteki 23 numaralı “Görsel anlatımlı derslerde anlatılan konulan unutmuyorum” yargısı olmuştur. Yine bu şıkka göre “Coğrafya dersi ödevlerini zamanında ve özenle hazırlarım”, “Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum”, “Bilgisayar ile görsel ders anlatımı beni daha çok bilgilendiriyor” ve “Coğrafya dersinin faydalarına inanıyorum” yargıları nispi olarak daha yüksek yüzdeye sahiptirler.

Tablo 13. Öğrencilerin Coğrafya Dersine Yönelik Değerlendirmesi (Ortalamalar)

Coğrafya Dersi	N	$\bar{X}$	σ
Coğrafya dersine istemeyerek çalışıyorum.	97	2,278	1,375
Ders kitapları dışında Coğrafya konusundaki kitapları okurum.	97	2,845	1,387
Derse girmek için sabırsızlanıyorum.	96	2,927	1,172
Dersin bitmesini hiç istemiyorum.	97	2,928	1,201
Coğrafya dersindeki terimleri öğrenmekte zorlanıyorum.	97	2,979	1,369
Arkadaşlarımla coğrafya ders etkinlikleri hakkında tartışmak hoşuma gider.	97	3,062	1,321
Genellikle Coğrafya dersini düzenli olarak tekrar ederim.	96	3,26	1,136
Ders işleme tarzı beni konu hakkında düşünmeye yönlendiriyor.	96	3,271	1,285
Yorum gerektiren durumlarda zorlanmıyorum.	96	3,292	1,321
Coğrafya dersine sıkılmadan çalışıyorum.	96	3,313	1,217
Coğrafya konusunda bir tartışma olsa hemen katılırım.	96	3,323	1,201
Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	96	3,323	1,334
Coğrafya dersini çok seviyorum.	97	3,371	1,227
Ders işlenirken düşüncelerimi ifade etme fırsatı buluyorum.	97	3,433	1,290
Bilgisayar ile görsel ders anlatımı beni daha çok bilgilendiriyor.	97	3,485	1,400
Ders işleme tarzı Coğrafya derslerine olan ilgimi artırıyor.	97	3,588	1,223
Ders anlatırken aktif olabiliyorum.	97	3,649	1,090
Coğrafya dersindeki konuları çok iyi anlıyorum.	96	3,708	0,994
Coğrafya dersine ilgi duyuyorum.	97	3,814	0,972
Görsel anlatımlı derslerde anlatılan konuları unutmuyorum.	97	3,845	1,261
Coğrafya dersinin faydalarına inanıyorum.	97	3,856	1,118
Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.	97	3,907	1,119
Coğrafya dersi ödevlerini zamanında ve özenle hazırlarım.	95	4,021	1,072

Tablo değerlerine bakıldığında ifadelere verilen cevapların ortalamalarının 3 ve 4 değerleri arasında, yani “Fikrim Yok” ve “Katılıyorum” şıkları arasında olduğu söylenebilir. **Şekil 12**’da bu durum daha belirgin görülmektedir.



Şekil 12. Ortalamaların Histogram Grafiği

Şekil 12, Tablo 12’den elde edilmiştir. Katılımcıların coğrafya dersi ile ilgili ifadelere verdiği cevapların ortalamaları “Fikrim Yok” ve “Katılıyorum” şıklarını ifade eden 3 ve 4 değerleri arasında ağırlıktadır. Fakat daha çok 3,5 etrafında bir dağılım görülmektedir. Bu durum öğrencilerin coğrafya dersiyle ilgili ifadelere daha çok olumluya yakın görüş belirttiklerini göstermektedir. En yüksek ortalama “Coğrafya dersi ödevlerini zamanında ve özenle hazırlarım” ifadesi sahip olmuştur. En düşük ortalama ise “Coğrafya dersine istemeyerek çalışıyorum” ifadesi sahip olmuştur. Standart sapma değerlerine bakıldığında en az değişkenliğe sahip ifade “Coğrafya dersine ilgi duyuyorum” olmuştur. Öğrenciler bu ifadede nispi olarak birbirlerine daha yakın görüş belirtmişlerdir. Buradan öğrencilerin büyük çoğunluğunun coğrafya dersine ilgi duydukları söylenebilir.

4.1. İSTATİSTİKSEL ANALİZLER

4.1.1. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi ölçmede kullanılan testlerin, anketlerin ya da ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Güvenilirlik Analizi prosedürü ile toplam skorların (puanların) söz konusu olduğu likert, Q tipi vb. ölçeklerin güvenilirliğini belirleyen katsayılar hesaplanır ve ölçekte yer alan sorular arasındaki ilişkiler hakkında bilgi edinilir.

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır.

Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009, s.405).

Tablo 14. Cronbach's Alpha Değerinin Yorumu

α DEĞERİ	YORUM
$0,00 \leq \alpha < 0,40$	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	Düşük güvenilir
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	Oldukça güvenilir
$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	Yüksek güvenilir

Tablo 15.Öğrencilere Coğrafya Öğretmenleriyle İlgili Yöneltilen İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
0,895	26

Ankette yer alan ve öğrencilere yöneltilen 26 ifadenin güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değeri 0,895 çıkmıştır. Bu da öğrencilere, coğrafya öğretmenleriyle ilgili yöneltilen likert soruların yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Öğrencilere Coğrafya Dersiyle İlgili Yöneltilen İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
0,899	23

Ankette yer alan ve öğrencilere yöneltilen 23 ifadenin güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değeri 0,899 çıkmıştır. Bu da öğrencilere, coğrafya dersiyle ilgili yöneltilen likert soruların yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 17. Öğrencilere Coğrafya Dersiyle ve Coğrafya Öğretmenleriyle İlgili Yöneltilen İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
0,932	49

Burada öğrencilere yöneltilen tüm ifadeler birlikte değerlendirilmiştir. Ankette yer alan ve öğrencilere yöneltilen 49 ifadenin güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değeri 0,932 çıkmıştır. Bu da öğrencilere, coğrafya dersi ve coğrafya öğretmenleriyle ilgili yöneltilen likert soruların yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 18. Öğretmenlere Sorulan İfadelerin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
0,963	40

Ankette yer alan ve coğrafya öğretmenlerine yöneltilen 40 ifadenin güvenilirliğini ölçmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değeri 0,963 çıkmıştır. Bu da öğretmenlere yöneltilen likert soruların yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Faktör Analizi

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok

değişkenli istatistik tekniklerinden biridir. Bu analiz boyut indirgemeye ve bağımlılık yapısını gidermeye çalışır.

Faktör Analizi uygulandıktan sonra faktör dönüşümüyle;

- Boyut indirgemesi
- Diklik ve bağımsızlık sağlanması
- Kavramsal anlamlılık sağlanmaktadır

Faktör Analizinde, değişkenler arasındaki korelasyonları en iyi açıklayan ya da hesaba katan en az sayıda faktörleri tanımlanır; faktör döndürmesiyle en makul faktör çözümü bulunur; faktör yükleri tahmin edilir; ortak faktör veya faktörler için yorum yapılır. Gerekirse faktör skorları tahmin edilir.

Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar;

- Veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi,
- Faktörlerin elde edilmesi,
- Faktörlerin elde rotasyonu,
- Faktörlerin isimlendirilmesidir (Kalaycı, 2009, s.321).

Ankette öğrencilere, öğretmenleri hakkında görüşlerini almaya yönelik sorulan 21 ifadeye Faktör Analizi uygulanmıştır. 5 değişken uygun görülmediğinden analiz dışı tutulmuştur.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Bartlett ve Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Sonuçlar **Tablo 15**'te verilmiştir.

Tablo 19. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçütü		,812
Bartlett Testi	Tahmini Ki-kare	831,745
	sd	210
	Anlamlılık (p)	,000

Tablo 21'te görüldüğü gibi, KMO testi %81,2 (0,812)'dir. $81,2 > 0,50$ olduğu için veri seti Faktör Analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Burada ikinci bakacağımız

test Bartlett testidir. Tabloda görüldüğü gibi Bartlett Testi anlamlıdır ($p=0,00$). Bu demektir ki, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz FA için uygundur.

Tablo 20. Döndürülmüş Faktör Matrisi

Coğrafya Dersinde Öğretmenim	1	2	3	4	5	6
Etkili bir dil kullanır.	0,796	0,155	-0,024	0,246	-0,005	0,253
Konuşurken sınıfa gülümser.	0,710	0,302	0,216	-0,230	0,212	0,053
Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler...	0,700	0,042	0,231	0,087	0,071	-0,080
Sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullanır.	0,690	-0,041	0,200	0,058	0,098	0,141
Konuyu güncel hayattan örnekler yererek somutlaştırır.	0,677	0,228	0,150	0,320	0,032	-0,057
Konu ile ilgili kazammları kısaca tahtaya yazar.	0,625	0,149	0,401	0,104	-0,043	0,291
Güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.	0,134	0,758	0,026	0,157	-0,092	-0,158
Geçmiş konulan sınıfta tekrar ediyor.	0,174	0,739	0,108	0,161	-0,204	0,208
Öğrencilerin soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir...	0,030	0,663	0,276	0,024	0,114	0,120
Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde...	0,244	0,626	0,364	0,090	0,274	-0,011
Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular.	0,283	0,276	0,773	0,152	0,013	0,121
Yaptığım çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da...	0,364	0,154	0,705	0,207	0,056	-0,079
Soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.	0,208	0,268	0,685	0,150	-0,254	0,303
Dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.	0,013	-0,060	0,376	0,804	0,021	-0,092
Ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu...	0,018	0,439	0,142	0,681	-0,113	0,258
Konuları çok yönlü olarak ele alır.	0,435	0,157	0,081	0,656	-0,056	0,077
Coğrafya derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.	0,447	0,344	-0,083	0,589	-0,161	0,206
Coğrafya ile ilgili görsel anlatımlı CD ve DVD'lerden faydalanır.	0,009	-0,054	-0,031	-0,034	0,894	0,023
Coğrafya dersinde teknolojiden çok iyi faydalanıyor.	0,207	0,071	-0,035	-0,072	0,870	-0,010
Coğrafya ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor.	0,187	-0,109	0,230	0,032	0,410	0,721
Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	0,148	0,266	0,018	0,172	-0,415	0,657

Tablo 20’de verilen Döndürülmüş Faktör Matrisi incelendiğinde; öğrencilere coğrafya öğretmenleri hakkında yöneltilen 2, 3, 5, 16, 17, 18 numaralı ifadelerin (değişkenlerin) Faktör 1; 9, 10, 11, 22 numaralı ifadelerin Faktör 2; 6, 7, 8 numaralı ifadelerin Faktör 3; 12, 13, 19, 21 numaraları ifadelerin Faktör 4; 25, 26 numaralı ifadelerin Faktör 5; 15 ve 23 numaralı ifadelerin Faktör 6 altında toplandığı görülmektedir. Uygulamada örneklem büyüklüğü 100 için faktörler arasındaki korelasyon katsayısının 0.512 olması anlamlı sayılmaktadır. Bu nedenle 1, 4, 14, 20 ve 24 numaralı ifadeler analiz dışı bırakılmıştır. Elde edilen yeni bulgular yukarıda gösterilen şekildedir. Bu değişkenlerin model dışı bırakılmasıyla faktörler arası korelasyon değerlerinde artışlar göstermekle birlikte 0,512’nin altında bir değerde kalmamıştır.

Faktör Analizi için son aşama her bir faktörü anlamlı bir şekilde isimlendirmektir. Faktör 1, genel olarak öğretmenin üslup ve hitabetinden bahsetmektedir. Dolayısıyla birinci faktörü “Öğretmenin Öğrencilere Hitabı” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 2, genel olarak öğretmenin öğrencilere değer vermesini ifade ettiğinden ikinci faktörü “Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 3, genel olarak öğrencilerin derse katılımından bahsettiğinden üçüncü faktörü “Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 4, genel olarak öğretmenin dersi anlatım şeklinden bahsettiğinden dördüncü faktörü “Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 5, genel olarak derste teknik imkânlardan yararlanmadan bahsettiğinden beşinci faktörü “Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi” olarak isimlendirebiliriz. Son olarak Faktör 6, genel olarak öğretmenin öğrencilere yönelik uygulamalı çalışmalardan bahsetmesin ötürü altıncı faktörü “Uygulamalı Çalışma Yaptırması” olarak isimlendirebiliriz.

Ankette öğrencilere, coğrafya dersi hakkında görüşlerini almaya yönelik sorulan 19 ifadeye Faktör Analizi uygulanmıştır. 4 değişken uygun görülmediğinden analiz dışı tutulmuştur.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Bartlett ve Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21. KMO ve Bartlett Testi Sonuçlar

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçütü		,842
Bartlett Testi	Tahmini Ki-kare	796,285
	sd	171
	Anlamlılık (p)	,000

Tablo 21’de görüldüğü gibi, KMO testi %81,2 (0,842)’dir. $0,842 > 0,50$ olduğu için veri seti Faktör Analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Burada ikinci bakacağımız test Bartlett testidir. Tabloda görüldüğü gibi Bartlett Testi anlamlıdır ($p=0,00$). Bu da demektir ki, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri setimiz FA için uygundur.

Tablo 22. Döndürülmüş Faktör Matrisi

Coğrafya Dersi	1	2	3	4	5	6
Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	0,831	0,123	0,037	0,126	0,121	-0,032
Derse girmek için sabırsızlanıyorum.	0,762	0,286	0,240	0,183	0,071	0,059
Dersin bitmesini hiç istemiyorum.	0,658	0,377	0,281	0,117	0,268	0,084
Coğrafya dersini çok seviyorum.	0,556	0,344	0,218	0,377	0,252	-0,148
Ders anlatırken aktif olabiliyorum.	0,133	0,834	0,013	0,034	0,223	-0,123
Ders işlenirken düşüncelerimi ifade etme fırsatı buluyorum.	0,163	0,807	0,015	0,023	0,151	0,065
Coğrafya konusunda bir tartışma olsa hemen katılırım.	0,441	0,650	0,179	-0,040	-0,026	0,120
Arkadaşlarımla coğrafya ders etkinlikleri hakkında tartış...	0,359	0,626	0,122	0,327	0,038	0,200
Coğrafya dersi ödevlerini zamanında ve özenle hazırlarım.	0,163	-0,056	0,772	-0,039	0,213	-0,050
Genellikle Coğrafya dersini düzenli olarak tekrar ederim.	0,434	0,068	0,715	0,210	-0,116	-0,101
Coğrafya dersine ilgi duyuyorum.	0,197	0,467	0,585	0,122	0,135	-0,166
Ders kitapları dışında Coğrafya konusundaki kitapları oku..	-0,248	0,403	0,523	0,376	0,177	0,089
Bilgisayar ile görsel ders anlatımı beni daha çok bilgilen...	0,114	0,031	0,059	0,876	0,073	0,063
Görsel anlatımlı derslerde anlatılan konulan unutmuyorum.	0,268	0,070	0,104	0,770	0,178	-0,102
Ders işleme tarzı beni konu hakkında düşünmeye yönlen...	0,167	0,087	-0,003	0,117	0,812	-0,127
Yorum gerektiren durumlarda zorlanmıyorum.	0,045	0,194	0,238	0,126	0,720	0,229
Ders işleme tarzı Coğrafya derslerine olan ilgimi artırıyor.	0,544	0,333	0,190	0,148	0,577	-0,119
Coğrafya dersine istemeyerek çalışıyorum.	-0,201	-0,059	-0,002	-0,068	0,010	0,754
Coğrafya dersindeki terimleri öğrenmekte zorlanıyorum.	0,265	0,146	-0,157	0,064	-0,009	0,734

Tablo 22’de verilen Döndürülmüş Faktör Matrisi incelendiğinde; öğrencilere coğrafya dersi hakkında yöneltilen 14, 15, 16, 17 numaralı ifadelerin (değişkenlerin) Faktör 1; 5, 6, 10, 11 numaralı ifadelerin Faktör 2; 1, 2, 7, 8 numaralı ifadelerin Faktör 3; 22, 23 numaralı ifadelerin Faktör 4; 13, 18, 19 numaralı ifadelerin Faktör 5; 12 ve 20 numaralı ifadelerin Faktör 6 altında toplandığı görülmektedir. Uygulamada

örneklem büyüklüğü 100 için faktörler arasındaki korelasyon katsayısının 0.512 olması anlamlı sayılmaktadır. Bu nedenle 3, 4, 9 ve 21 numaralı ifadeler analiz dışı bırakılmıştır. Elde edilen yeni bulgular yukarıda gösterilen şekildedir. Bu değişkenlerin model dışı bırakılmasıyla 0,512'nin altında bir değer kalmamıştır.

Faktör Analizi için son aşama her bir faktörü anlamlı bir şekilde isimlendirmektir. Faktör 1, genel olarak öğrencilerin coğrafya dersine olan ilgilerinden bahsetmektedir. Dolayısıyla birinci faktörü “Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 2, genel olarak öğrencilerin derse katılmalarını ifade ettiğinden ikinci faktörü “Öğrencilerin Derse Katılması” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 3, genel olarak öğrencilerin derslerine çalışma durumundan bahsettiğinden “Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 4, genel olarak öğretmenin derste teknolojiye dayanarak öğrenme ortamından bahsettiğinden dördüncü faktörü “Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi” olarak isimlendirebiliriz. Faktör 5, genel olarak öğretmenlerin anlatım tarzının öğrenci üzerindeki etkisinden bahsettiğinden beşinci faktörü “Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi” olarak isimlendirebiliriz. Son olarak Faktör 6, genel olarak öğrencilerin coğrafya dersine karşı soğuk davranışlarından bahsetmesinden ötürü altıncı faktörü “Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik” olarak isimlendirebiliriz.

Faktör Analizi neticesinde Güvenirlilik Analizi yeniden yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Faktörlerin Güvenirliliği

COĞRAFYA DERSİNDE ÖĞRETMENİM (A)	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı	İfadeler
Öğretmenin Öğrencilere Hitabı	0,852	6	2, 3, 5, 16, 17, 18
Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi	0,755	4	9, 10, 11, 22
Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi	0,824	3	6, 7, 8
Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi	0,810	4	12, 13, 19, 21
Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi	0,820	2	25, 26
Uygulamalı Çalışma Yaptırması	0,646	2	15, 23
COĞRAFYA DERSİ (B)	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı	İfadeler
Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi	0,873	4	14, 15, 16, 17
Öğrencilerin Derse Katılması	0,823	4	5, 6, 10, 11
Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması	0,700	4	1, 2, 7, 8
Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi	0,755	2	22, 23
Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi	0,724	3	13, 18, 19
Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik	0,659	2	12, 20

4.1.3. İlişki Analizi

Bu analiz ile coğrafya öğretmenlerinin ders anlatım tarzlarının öğrencilerin üzerindeki etkisi araştırılacaktır. Bu amaçla korelasyon ve regresyon analizleri yapılacaktır.

4.1.3.1. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha çok değişken ile olan ilişkisini test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir.

Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişken ne yönde değişeceğini görmektir (Kalaycı, 2009, s.115).

Araştırmada yer alan ve öğrencilere yöneltilen coğrafya öğretmenleriyle (A) ve coğrafya dersiyle (B) ilgili ifadelerle verilen cevaplar arasında doğrusal ilişki olup olmadığını ve eğer varsa bu ilişkinin derecesini görebilmek için “Pearson’ın Korelasyon Testi” uygulanmıştır.

Pearson korelasyon katsayısı r ile gösterilir ve -1 ile +1 arasında değerler alır. Bu r değeri -1’e ya da +1’a yaklaştıkça ilişkinin derecesi artar. Eksi 1’e yaklaşması negatif doğrusal ilişkinin artması, artı 1’e yaklaşması ise pozitif doğrusal ilişkinin artması demektir.

İki değişken arasında Pearson ilgileşim katsayısının yorumu Tablo 24’de gösterildiği gibi yapılır:

Tablo 24. Pearson Korelasyon Katsayısının Yorumu

r DEĞERİ	YORUM
0,00–0,25	Çok Zayıf
0,26–0,49	Zayıf
0,50–0,69	Orta
0,70–0,89	Yüksek
0,90–1,00	Çok Yüksek

$H_0 : \rho = 0$ (Korelasyon katsayısı anlamlı değildir. İlişki yoktur.)

$H_1 : \rho \neq 0$ (Korelasyon katsayısı anlamlıdır. İlişki vardır.)

Tablo 25. Pearson Korelasyon Tablosu

FAKTÖRLER		A1	A2	A3	A4	A5	A6
B 1	Pearson Korelasyon	0,770	0,726	0,631	0,661	0,606	0,151
	Anlamlılık (p)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,142
	N	96	96	96	96	96	96
B 2	Pearson Korelasyon	0,613	0,832	0,730	0,590	0,203	0,602
	Anlamlılık (p)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,049	0,009
	N	96	96	96	96	96	96
B 3	Pearson Korelasyon	0,168	0,560	0,386	0,525	0,201	0,126
	Anlamlılık (p)	0,111	0,000	0,203	0,006	0,203	0,191
	N	96	96	96	96	96	96
B 4	Pearson Korelasyon	0,392	0,539	0,201	0,561	0,701	0,550
	Anlamlılık (p)	0,173	0,019	0,292	0,001	0,000	0,002
	N	96	96	96	96	96	96
B 5	Pearson Korelasyon	0,670	0,576	0,597	0,613	-0,249	0,160
	Anlamlılık (p)	0,000	0,000	0,002	0,000	0,338	0,155
	N	96	96	96	96	96	96
B 6	Pearson Korelasyon	-0,005	-0,542	0,375	-0,162	0,135	-0,045
	Anlamlılık (p)	0,965	0,011	0,189	0,549	0,190	0,660
	N	96	96	96	96	96	96

Anlamlılık düzeyi (p) değeri 0,05'ten küçük ise sıfır hipotezi reddedilir. İki değişken arasında doğrusal ilişki vardır. Tablo 25'de aralarında istatistiksel olarak pozitif doğrusal ilişkinin varlığı tespit edilen korelasyon katsayıları koyu olarak verilmiştir. Tablodaki anlamlı p değerlerinden yola çıkarak şu sonuçlar elde edilmiştir:

- **r (B1, A1):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B1** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A1** (Öğretmenin Öğrencilere Hitabı) arasında yüksek derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,770$, $p=0,00$).
- **r (B1, A2):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B1** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A2** (Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi) arasında yüksek derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,726$, $p=0,00$).
- **r (B1, A3):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B1** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A3** (Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,631$, $p=0,00$).
- **r (B1, A4):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B1** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A4** (Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,661$, $p=0,00$).
- **r (B1, A5):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B1** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A5** (Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,606$, $p=0,00$).
- **r (B2, A1):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B2** (Öğrencilerin Derse Katılması) ile **A1** (Öğretmenin Öğrencilere Hitabı) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,613$, $p=0,00$).
- **r (B2, A2):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B2** (Öğrencilerin Derse Katılması) ile **A2** (Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi) arasında yüksek derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,832$, $p=0,00$).
- **r (B2, A3):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B2** (Öğrencilerin Derse Katılması) ile **A3** (Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi) arasında yüksek derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,730$, $p=0,00$).
- **r (B2, A4):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B2** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A4** (Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,590$, $p=0,00$).
- **r (B2, A6):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B2** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi) ile **A6** (Uygulamalı Çalışma Yaptırması) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,602$, $p=0,00$).

- **r (B3, A2):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B3** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması) ile **A2** (Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,560$, $p=0,00$).
- **r (B3, A4):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B3** (Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması) ile **A4** (Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,525$, $p=0,06$).
- **r (B4, A2):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B4** (Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi) ile **A2** (Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi) arasında çok zayıf derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,539$, $p=0,019$).
- **r (B4, A4):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B4** (Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi) ile **A4** (Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,561$, $p=0,01$).
- **r (B4, A5):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B4** (Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi) ile **A5** (Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi) arasında yüksek derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,701$, $p=0,00$).
- **r (B4, A6):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B4** (Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi) ile **A6** (Uygulamalı Çalışma Yaptırması) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,550$, $p=0,00$).
- **r (B5, A1):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B5** (Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi) ile **A1** (Öğretmenin Öğrencilere Hitabı) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,670$, $p=0,00$).
- **r (B5, A2):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B5** (Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi) ile **A2** (Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,576$, $p=0,00$).
- **r (B5, A3):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B5** (Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi) ile **A3** (Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,597$, $p=0,00$).
- **r (B5, A4):** **Tablo 25** değerlerine bakıldığında **B5** (Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi) ile **A4** (Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi) arasında orta derecede pozitif (aynı yönlü) ilişki söz konusudur ($r=0,613$, $p=0,00$).

- **r (B6, A2):** Tablo 25 değerlerine bakıldığında B6 (Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik) ile A2 (Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi) arasında orta derecede negatif (zıt yönlü) ilişki söz konusudur ($r=-0,542$, $p=0,011$).

4.1.3.2. Regresyon Analizi

Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir bağımsız (basit regresyon) veya birden fazla bağımsız (çoklu regresyon) değişken arasındaki ilişkilerin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir.

Regresyon analizinde değişkenler arasındaki ilişki doğrusal ise doğrusal regresyon, değil ise doğrusal olmayan regresyon olarak adlandırılır (Kalaycı, 2009, s.199).

Regresyon analizi sonucunda elde edilen regresyon katsayısı, bağımsız değişkenin (A) bağımlı değişkene (B) ne kadar etki ettiğini göstermektedir. Bağımsız değişkenlerdeki her bir birimlik değişme regresyon katsayısı kadar bağımlı değişkene etki etmektedir. Beta katsayısı ise standardize edilmiş regresyon katsayısıdır.

Araştırmada yapılan regresyon analizi “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi”dir. Regresyona dâhil edilecek değişkenler:

- **Bağımlı Değişkenler:** Coğrafya Dersi (B1, B2, B3, B4, B5, B6)
- **Bağımsız Değişkenler:** Coğrafya Öğretmeni (A1, A2, A3, A4, A5, A6)

Bu analizde her bir bağımsız değişkenin (öğrencilerin coğrafya öğretmenleriyle ilgili ifadeler) her bir bağımlı değişkene (öğrencilerin coğrafya dersiyle ilgili verdikleri yanıtlar) etkisi araştırılacaktır.

Tablo 26. Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisine (B1) Etkisi

R-kare	F	P
0,709	101,484	0,0003

Bağımsız Değişkenler	β	t	Anlamlılık (p)	Sonuç
A1	0,254	10,074	0,001	Kabul
A2	0,203	9,0102	0,007	Kabul
A3	0,104	6,8793	0,013	Kabul
A4	0,111	6,9501	0,009	Kabul
A5	-0,196	-5,1230	0,024	Red
A6	-0,031	-2,0229	0,057	Red

Bu analiz için alternatif hipotezler:

- H_1 : B1 ile A1 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_2 : B1 ile A2 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_3 : B1 ile A3 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_4 : B1 ile A4 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_5 : B1 ile A5 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_6 : B1 ile A6 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.

Tablo 28 'de görüldüğü gibi model oldukça anlamlıdır ($F=101,484$; $p=0,00$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı (R-kare) 0,709 bulunmuştur. Yani “Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörler” “Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisine” yaklaşık %71 oranında etkilemektedir. Regresyon sonuçlarına göre, bağımsız değişkenin katsayıları (Beta değerleri) ilk dördü anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre B1 üzerinde, A1 %25, A2 %20, A3 %10 ve A4 %11 oranında bir etkiye sahiptir.

Tablo 27. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencilerin Derse Katılmasına (B2) Etkisi

R-kare	F	P
0,621	96,883	0,0011

Bağımsız Değişkenler	β	t	Anlamlılık (p)	Sonuç
A1	0,201	9,6770	0,000	Kabul
A2	0,403	10,112	0,000	Kabul
A3	0,104	5,6432	0,019	Kabul
A4	0,091	2,3007	0,068	Red
A5	-0,196	-1,1230	0,231	Red
A6	0,060	3,5324	0,007	Kabul

Bu analiz için alternatif hipotezler:

- H_1 : B2 ile A1 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_2 : B2 ile A2 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_3 : B2 ile A3 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_4 : B2 ile A4 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_5 : B2 ile A5 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_6 : B2 ile A6 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.

Tablo 27’de görüldüğü gibi model oldukça anlamlıdır ($F=96,883$; $p=0,001$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı (R-kare) 0,621 bulunmuştur. Yani “Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörler” “Öğrencilerin Coğrafya Dersine Katılmasına” yaklaşık %62 oranında etkilemektedir. Regresyon sonuçlarına göre, bağımsız değişkenin katsayıları (Beta değerleri) A1, A2, A3 ve A6 için anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre B2 üzerinde, A1 %20, A2 %40, A3 %10 ve A6 %6 oranında bir etkiye sahiptir.

Tablo 28.Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması (B3) Etkisi

R-kare	F	P
0,373	69,102	0,0140

Bağımsız Değişkenler	β	t	Anlamlılık (p)	Sonuç
A1	-0,214	-2,223	0,877	Red
A2	0,117	4,787	0,024	Kabul
A3	0,354	1,576	0,099	Red
A4	0,091	2,989	0,017	Kabul
A5	-1,003	-1,002	0,334	Red
A6	0,080	3,005	0,048	Kabul

Bu analiz için alternatif hipotezler:

- H_1 : B3 ile A1 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_2 : B3 ile A2 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_3 : B3 ile A3 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_4 : B3 ile A4 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_5 : B3 ile A5 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_6 : B3 ile A6 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.

Tablo 28’de görüldüğü gibi model anlamlıdır ($F=69,102$; $p=0,014$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı (R-kare) 0,373 bulunmuştur. Yani “Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörler” “Öğrencilerin Coğrafya Dersine Katılmasına” yaklaşık %37 oranında etkilemektedir. Regresyon sonuçlarına göre, bağımsız değişkenin katsayıları (Beta değerleri) A2, A4 ve A6 için anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre B3 üzerinde, A2 %12, A4 %9 ve A6 %8 oranında bir etkiye sahiptir.

Tablo 29. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi (B4) Etkisi

R-kare	F	P
0,556	84,333	0,0010

Bağımsız Değişkenler	β	t	Anlamlılık (p)	Sonuç
A1	-0,588	-0,456	0,331	Red
A2	0,144	3,899	0,002	Kabul
A3	-0,133	-1,117	0,111	Red
A4	0,166	4,001	0,000	Kabul
A5	0,271	6,022	0,000	Kabul
A6	0,150	3,955	0,023	Kabul

Bu analiz için alternatif hipotezler:

- H_1 : B4 ile A1 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_2 : B4 ile A2 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_3 : B4 ile A3 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_4 : B4 ile A4 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_5 : B4 ile A5 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_6 : B4 ile A6 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.

Tablo 29’da görüldüğü gibi model oldukça anlamlıdır ($F=84,333$; $p=0,0010$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı (R-kare) 0,556 bulunmuştur. Yani “Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörler” “Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesini” yaklaşık %56 oranında etkilemektedir. Regresyon sonuçlarına göre, bağımsız değişkenin katsayıları (Beta değerleri) A2, A4, A5 ve A6 için anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre B4 üzerinde, A2 %14, A4 %17, A5 %27 ve A6 %15 oranında bir etkiye sahiptir.

Tablo 30. Öğrencilerin Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi (B5) Etkisi

R-kare	F	P
0,603	96,858	0,000

Bağımsız Değişkenler	β	t	Anlamlılık (p)	Sonuç
A1	0,311	9,777	0,000	Kabul
A2	0,167	6,224	0,002	Kabul
A3	0,183	7,545	0,000	Kabul
A4	0,200	8,444	0,000	Kabul
A5	-0,056	-0,447	0,067	Red
A6	-0,211	-1,121	0,073	Red

Bu analiz için alternatif hipotezler:

- H_1 : B5 ile A1 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_2 : B5 ile A2 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_3 : B5 ile A3 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_4 : B5 ile A4 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_5 : B5 ile A5 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.
- H_6 : B5 ile A6 arasında neden sonuç ilişkisi vardır.

Tablo 30’da görüldüğü gibi model oldukça anlamlıdır ($F=96,858$; $p=0,000$). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı (R-kare) 0,603 bulunmuştur. Yani “Coğrafya Öğretmeni İle İlgili Faktörler” “Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi” yaklaşık %60 oranında etkilemektedir. Regresyon sonuçlarına göre, bağımsız değişkenin katsayıları (Beta değerleri) A1, A2, A3 ve A4 için anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre B5 üzerinde, A1 %31, A2 %17, A3 %18 ve A4 %20 oranında bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin coğrafya öğretmeni ile ilgili faktörlerin (A1, A1, A3, A4, A5, A6) coğrafya dersine karşı ilgisizlik (B6) üzerine etkisiyle ilgili regresyon sonuçları anlamlı çıkmadığından burada yer verilmemiştir ($F=13,702$; $p=0,504$).

4.2. ORTALAMA SINAMASI

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine göre ifadelere vermiş oldukları cevapların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı parametrik testler olan t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılara yöneltilen “Cinsiyetiniz” ve “Evinizde size ait bir çalışma odanız var mı?” sorularının cevapları iki kategoriye ayrıldığından ortalama sınaması için t Testi uygulanmıştır. Katılımcılara yöneltilen; “Annenizin öğrenim düzeyi”, “Babanızın öğrenim düzeyi”, “Annenizin mesleği”, “Babanızın mesleği”, “Ailenizin aylık ortalama geliri” ve “Kaç kardeşiniz var?” sorularının cevapları ikiden fazla kategoriye ayrıldığından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4.2.1. Bağımsız İki Örneklem t Testi

Bağımsız iki örneklem t testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırır. İki grubun üyeleri birbirinden ayrıdır (Kalaycı, 2009, s.405).

t testi, hipotez testlerinde en yaygın olarak kullanılan yöntemdir. t testi ile iki grubun ortalamaları karşılaştırılarak, aradaki farkın rastlantısal olarak mı, yoksa istatistiksel olarak mı anlamlı olduğuna karar verilir (Baş, 2005, s.139-140).

Bu test için alternatif hipotezler:

- H_1 : Cinsiyete göre Öğretmenin Öğrencilere Hitabına verilen cevaplar farklıdır.
- H_2 : Cinsiyete göre Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_3 : Cinsiyete göre Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_4 : Cinsiyete göre Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemine verilen cevaplar farklıdır.
- H_5 : Cinsiyete göre Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_6 : Cinsiyete göre Uygulamalı Çalışma Yaptırmasına verilen cevaplar farklıdır.

- H_7 : Cinsiyete göre Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisine verilen cevaplar farklıdır.
- H_8 : Cinsiyete göre Öğrencilerin Derse Katılmasına verilen cevaplar farklıdır.
- H_9 : Cinsiyete göre Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışmasına verilen cevaplar farklıdır.
- H_{10} : Cinsiyete göre Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_{11} : Cinsiyete göre Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisine verilen cevaplar farklıdır.
- H_{12} : Cinsiyete göre Coğrafya Dersine Karşı İlgisizliğe verilen cevaplar farklıdır.

Tablo 31. Cinsiyete Göre Faktörlere verilen Cevapların Ortalama Sınaması Sonuçları

Faktörler	Cinsiyetiniz	N	$\bar{X}$	σ	t	p
Öğretmenin Öğrencilere Hitabı (A1)	Bayan	49	3,971	0,814	2,654	0,009
	Erkek	50	3,506	0,926		
Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi (A2)	Bayan	49	2,656	0,921	-0,639	0,524
	Erkek	50	2,778	0,975		
Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi (A3)	Bayan	49	3,245	1,067	1,025	0,308
	Erkek	50	3,023	1,083		
Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi (A4)	Bayan	49	3,888	0,857	1,830	0,071
	Erkek	50	3,557	0,942		
Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi (A5)	Bayan	49	2,061	1,167	-3,119	0,002
	Erkek	50	2,840	1,315		
Uygulamalı Çalışma Yaptırması A(6)	Bayan	49	3,173	0,927	1,035	0,304
	Erkek	50	2,970	1,027		
Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi (B1)	Bayan	48	3,097	1,052	-0,316	0,753
	Erkek	49	3,165	1,061		
Öğrencilerin Derse Katılması (B2)	Bayan	48	3,255	0,913	-1,099	0,275
	Erkek	49	3,474	1,049		
Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması (B3)	Bayan	48	3,453	0,674	-0,397	0,693
	Erkek	49	3,520	0,971		
Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi (B4)	Bayan	48	3,583	1,164	-0,665	0,508
	Erkek	49	3,745	1,230		
Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi (B5)	Bayan	48	3,396	0,868	0,169	0,866
	Erkek	49	3,361	1,166		
Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik (B6)	Bayan	48	2,646	1,005	0,154	0,878
	Erkek	49	2,612	1,142		

Tablo 31’de en sağ sütunda yer alan p (anlamlılık) değerlerine bakıldığında sadece A1 ve A5’e yönelik ifadeler verilen cevapların ortalaması, cinsiyete göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre Öğretmenin Öğrencilere Hitabı (A1) ile ilgili ifadeler bayanlar erkeklere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi (A5) ile ilgili ifadeler ise erkekler bayanlara nazaran daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Karar: Sadece H_1 ve H_5 hipotezleri kabul edilmiştir. Diğer hipotezler, p değeri 0,05’ten büyük olduğundan reddedilmiştir.

Tablo 32. Evde Kendine Ait Çalışma Odası Olmasına Göre Faktörlere Verilen Cevapların Ortalama Sınaması Sonuçları

Faktörler	Çalışma Odası	N	$\bar{X}$	σ	t	p
Öğretmenin Öğrencilere Hitabı (A1)	Var	83	3,796	0,902	1,582	0,128
	Yok	16	3,427	0,843		
Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi (A2)	Var	83	2,722	0,972	0,103	0,918
	Yok	16	2,698	0,823		
Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi (A3)	Var	83	3,203	1,073	1,505	0,147
	Yok	16	2,771	1,047		
Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi (A4)	Var	83	3,709	0,926	-0,304	0,764
	Yok	16	3,781	0,861		
Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi (A5)	Var	83	2,440	1,312	-0,265	0,794
	Yok	16	2,531	1,258		
Uygulamalı Çalışma Yaptırması A(6)	Var	83	3,048	0,983	-0,520	0,609
	Yok	16	3,188	0,981		
Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi (B1)	Var	80	3,025	1,022	-2,132	0,044
	Yok	17	3,632	1,076		
Öğrencilerin Derse Katılması (B2)	Var	80	3,331	0,967	-0,698	0,492
	Yok	17	3,529	1,082		
Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması (B3)	Var	80	3,416	0,850	-2,162	0,039
	Yok	17	3,824	0,672		
Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi (B4)	Var	80	3,575	1,220	-1,861	0,073
	Yok	17	4,088	0,988		
Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi (B5)	Var	80	3,312	1,037	-1,473	0,153
	Yok	17	3,686	0,931		
Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik (B6)	Var	80	2,681	1,112	1,253	0,220
	Yok	17	2,382	0,839		

Tablo 32’de en sağ sütunda yer alan p (anlamlılık) değerlerine bakıldığında sadece B1 ve B3’e yönelik ifadeler verilen cevapların ortalaması, Evde Kendine Ait Çalışma Odasına sahip olmaya göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre

Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi (B1) ve Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması (B3) ile ilgili ifadelerle çalışma odasına sahip olmayanlar nispi olarak daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bu test için alternatif hipotezler:

- H_1 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğretmenin Öğrencilere Hitabına verilen cevaplar farklıdır.
- H_2 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_3 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_4 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemine verilen cevaplar farklıdır.
- H_5 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_6 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Uygulamalı Çalışma Yaptırmasına verilen cevaplar farklıdır.
- H_7 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisine verilen cevaplar farklıdır.
- H_8 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğrencilerin Derse Katılmasına verilen cevaplar farklıdır.
- H_9 : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışmasına verilen cevaplar farklıdır.
- H_{10} : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesine verilen cevaplar farklıdır.
- H_{11} : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisine verilen cevaplar farklıdır.
- H_{12} : Evde Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olmaya göre Coğrafya Dersine Karşı İlgisizliğe verilen cevaplar farklıdır.

Karar: Sadece H_7 ve H_9 hipotezleri kabul edilmiştir. Diğer hipotezler, p değeri 0,05'ten büyük olduğundan reddedilmiştir.

4.2.2. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyans analizi iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için kullanılır.

- $H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \dots = \mu_n$ Ortalamalar arasında fark yoktur.
- $H_1 :$ Ortalamalardan en az ikisi arasında anlamlı fark vardır (Kalaycı, 2009, s.131).

Varyans analizinde hipotezi test etmek için F değeri kullanılır. F değeri, istenilen anlamlılık düzeyinde tablo değerinden küçük ise H_0 hipotezi reddedilemez. Yani ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılır. Eğer F değeri, tablo değerinden büyük ise H_0 hipotezi reddedilir. Bu durumda, ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olduğu yargısına varılır.

Varyans analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerden bahsedilir. Bağımsız değişkenlere faktör adı da verilir. Faktörlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılır. Bağımsız değişkenlerin kategorik, bağımlı değişkenlerin ise metrik olması gerekmektedir.

Bağımsız iki örneklem t-testi, k sayıdaki örneklemin ikişer ikişer gruplandırılmış ikili karşılaştırmalar yapılmasında kullanılmaktadır. F testi ise iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında kullanılabilmesi yanında ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında da kullanılabilir. Grup sayısının fazla olması durumunda t-testini kullanmak bazı sorunlar doğurabilmektedir. Grup sayılarının çok fazla olması külfetli işlemlerin yapılmasına neden olabilmektedir. Bu hesaplamalar yapılsa bile, anakütlenin tamamı için genelleme yapılamaz. Öte yandan, örneklem sayısı arttıkça ikili gruplarla yapılan testlerde yanlış karar verme olasılığı da artar (Serper, 2000, s.193).

Bütün bu açıklamalardan sonra F testini, t testini tamamen gereksiz kılan bir teknik olarak düşünmemek gerekir. F testinde gruplar topluca bir arada ele alınarak, aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı konusunda ikişerli karşılaştırmalar yapmaksızın genel bir sonuca ulaşmaktadır. F testi sonucunda gruplar arasında anlamlı (önemli) farklılık bulunduğu anlaşıldığında, t testi yardımıyla bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu araştırılabilir (Serper, 2000, s.194).

Tablo 33. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Varyans Homojenliği Testi

DEĞİŞKENLER	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	p
Öğretmenin Öğrencilere Hitabı	0,4110	3	95	0,7455
Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi	0,9617	3	95	0,4142
Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi	0,8892	3	95	0,4498
Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi	0,2079	3	95	0,8907
Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi	1,0686	3	95	0,3662
Uygulamalı Çalışma Yaptırması	0,6949	3	95	0,5574
Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi	0,7874	3	93	0,5039
Öğrencilerin Derse Katılması	0,6447	3	93	0,5882
Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması	2,1153	3	93	0,1036
Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi	1,6646	3	93	0,1800
Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi	0,4955	3	93	0,6863
Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik	0,3220	3	93	0,8095

Tablo 33’de kardeş sayısı değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA’ nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği testinin sonucu görülmektedir. Buradaki p değeri tüm faktörler için 0,05’ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu söylenebilir. Tüm değişkenlerde varyans eşitliği sağlandığından ANOVA’ nın sonuçlarının sağlıklı olduğu söylenebilir.

Tablo 34. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Varyans Analizi Tablosu

ANOVA					
Derse Katılma	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	7,922719	3	2,640906	2,882341	0,03998
Gruplar İçi	85,21001	93	0,916237		
Toplam	93,13273	96			

H_0 : Derse Katılma için verilen ifadelerin değerlendirmesi Kardeş Sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_1 : Derse Katılma için verilen ifadelerin değerlendirmesi Kardeş Sayısına göre farklılık göstermektedir.

ANOVA tablosu Derse Katılmayla ilgili ifadelere verilen cevapların Kardeş Sayısı değişkenine göre farklı olup olmadığını test etmektedir. Buradaki F değeri, F'nin %95 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden büyükse (Ya da p değeri 0,05'ten küçükse) H_0 hipotezi reddedilir. Tablo 34'deki sonuçlara göre p değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($p=0,04$) H_0 hipotezi reddedilmiştir.

Diğer faktörlere göre anlamlı fark bulunmadığından burada yer verilmemiştir. Sadece “Öğrencilerin Coğrafya Dersine Katılması” (B3) değişkenine göre anlamlı fark bulunduğundan Tablo 34'de yer verilmiştir.

Tablo 35. Kardeş Sayısına Göre Çoklu Karşılaştırma Tablosu

	(I) Kardeş Sayısı	(J) Kardeş Sayısı	Ort. Farkı (I-J)	σ	p
Tukey HSD	Yok	1	0,401	0,362	0,686
		2	-0,236	0,391	0,930
		3 ve Üzeri	-0,222	0,354	0,923
	1	Yok	-0,401	0,362	0,686
		2	-0,638	0,284	0,118
		3 ve Üzeri	-0,624	0,230	0,040
	2	Yok	0,236	0,391	0,930
		1	0,638	0,284	0,118
		3 ve Üzeri	0,014	0,273	1,000
	3 ve Üzeri	Yok	0,222	0,354	0,923
		1	0,624	0,230	0,040
		2	-0,014	0,273	1,000

H_0 Hipotezinin reddedilmesiyle birlikte farklılığım hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hock Testleri uygulanmıştır. Bunun için Tukey testinin sonuçları Tablo 35’de gösterilmiştir. Tablonun en sağ sütununda yer alan p değeri 0,05’ten küçük ise ortalamalar arasında farkın olduğu söylenir. Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın 1 kardeş ve 3 ve üzeri kardeşe sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür (P=0,040).

Tablo 36. Kardeş Sayısına Göre Tanımlayıcı İstatistikler (B3’e Göre)

Kardeş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma
Yok	9	3,361	1,039
1	31	2,960	0,936
2	18	3,597	0,867
3 ve Üzeri	39	3,583	0,994
Toplam	97	3,366	0,985

Bu sonuçlara göre 3 ve üzeri kardeşe sahip olanlar 1 kardeşe sahip olanlara göre coğrafya dersine katılmayla ilgili ifadelerle daha olumlu cevaplar vermişlerdir.

Tablo 37. Gelir Değişkeni İçin Varyans Homojenliği Testi

Değişkenler	Levene İstatistik	Sd1	Sd2	p
Öğretmenin Öğrencilere Hitabı	2,405	2	94	0,097
Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi	2,533	2	94	0,085
Öğretmenin Öğrencileri Derse Katılmaya Teşvik Etmesi	1,995	2	94	0,142
Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi	1,933	2	94	0,150
Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi	1,303	2	94	0,277
Uygulamalı Çalışma Yaptırması	0,565	2	94	0,570
Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi	1,539	2	92	0,220
Öğrencilerin Derse Katılması	1,354	2	92	0,263
Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması	1,291	2	92	0,280
Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi	0,089	2	92	0,915
Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi	1,834	2	92	0,166
Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik	2,108	2	92	0,119

Tablo 39’da gelir değişkenine göre Tek Yönlü ANOVA’ nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği testinin sonucu görülmektedir. Buradaki p değeri tüm faktörler için 0,05’ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu söylenebilir. Tüm değişkenlerde varyans eşitliği sağlandığından ANOVA’ nın sonuçlarının sağlıklı olduğu söylenebilir.

Tablo 38. Gelir Değişkeni için Varyans Analizi Tablosu

ANOVA					
Değer Verme (A2)	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	7,474	2	3,737	4,730	0,011
Gruplar İçi	74,273	94	0,790		
Toplam	81,747	96			
Derse İlgisi (B1)	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	8,228	2	4,114	3,881	0,024
Gruplar İçi	97,521	92	1,060		
Toplam	105,749	94			

H_1 : Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi (A2) için verilen ifadelerin değerlendirmesi Gelire göre farklılık göstermemektedir.

H_2 : Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi (B1) için verilen ifadelerin değerlendirmesi Gelire göre farklılık göstermektedir.

ANOVA tablosu Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi ve Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisiyle ilgili ifadelere verilen cevapların Gelir değişkenine göre farklı olup olmadığını test etmektedir. Buradaki F değeri, F'nin %95 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden büyükse (Ya da p değeri 0,05'ten küçükse) H_0 hipotezleri reddedilir. Tablo 38'deki sonuçlara göre p değerleri 0,05'ten küçük olduğundan H_0 hipotezleri reddedilmiştir. Başka bir ifadeyle alternatif H_1 ve H_2 hipotezleri kabul edilmiştir.

Diğer faktörlere göre anlamlı fark bulunmadığından burada yer verilmemiştir. Sadece “Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi” (A2) ve “Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi” (B1) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunduğundan Tablo 38'de yer verilmiştir.

Tablo 39. Gelire Göre Çoklu Karşılaştırma Tablosu

	(I) Gelir	(J) Gelir	Ort. Farkı (I-J)	σ	p
Tukey HSD	1000 TL ve Altı	1000–2000 TL Arası	0,203	0,201	0,573
		2000 TL ve Üzeri	0,806	0,264	0,008
	1000–2000 TL Arası	1000 TL ve Altı	-0,203	0,201	0,573
		2000 TL ve Üzeri	0,603	0,252	0,049
	2000 TL ve Üzeri	1000 TL ve Altı	-0,806	0,264	0,008
		1000–2000 TL Arası	-0,603	0,252	0,049
Tukey HSD	(I) Gelir	(J) Gelir	Ort. Farkı (I-J)	σ	p
	1000 TL ve Altı	1000–2000 TL Arası	0,566	0,235	0,047
		2000 TL ve Üzeri	0,706	0,306	0,060
	1000–2000 TL Arası	1000 TL ve Altı	-0,566	0,235	0,047
		2000 TL ve Üzeri	0,14	0,294	0,883
	2000 TL ve Üzeri	1000 TL ve Altı	-0,706	0,306	0,060
		1000–2000 TL Arası	-0,14	0,294	0,883

H_0 Hipotezlerinin reddedilmesiyle birlikte farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hock Testleri uygulanmıştır. Bunun için Tukey testinin sonuçları **Tablo 39**'da gösterilmiştir. Tablonun en sağ sütununda yer alan p değeri 0,05'ten küçük ise ortalamalar arasında farkın olduğu söylenir. Tukey HSD testi sonucunda A2 için 1000 TL ve Altı ile 2000 TL ve Üzeri arasında ve 1000–2000 TL ile 2000 TL ve Üzeri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Yine Tukey HSD testi sonucunda B1 için anlamlı farkın 1000 TL ve Altı ile 1000–2000 TL Arası arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 40. Gelire Göre Tanımlayıcı İstatistikler (A2 ve B1'e Göre)

Faktörler	Gelir	N	Ortalama	Std. Sapma
A2	1000 TL ve Altı	34	2,924	0,717
	1000–2000 TL Arası	46	2,721	1,018
	2000 TL ve Üzeri	17	2,118	0,815
	Toplam	97	2,686	0,923
B1	1000 TL ve Altı	34	3,515	0,898
	1000–2000 TL Arası	44	2,949	1,108
	2000 TL ve Üzeri	17	2,809	1,063
	Toplam	95	3,126	1,061

Bu sonuçlara göre, Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi (A2) ile ilgi ifadelere için 1000 TL ve Altı ile 1000–2000 TL gelire sahip olan öğrenciler 2000 TL ve Üzeri gelire sahip olanlara nazaran ve daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi (B1) ile ilgili ifadelere 1000 TL ve Altı gelire sahip olanlar 1000 TL–2000 TL ve Üzeri gelire sahip olanlara nazaran daha olumlu cevap vermişlerdir.

Annenizin Öğrenim Düzeyi, Babanızın Öğrenim Düzeyi, Annenizin Mesleği ve Babanızın Mesleği değişkenleri için anlamlı sonuçlar elde edilmediğinden burada yer verilmemiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %51'i erkek ve %49'u bayandır.
- Annelerinin öğrenim düzeyleriyle ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %73'ü İlköğretim, %14'ü Lise, %7'si Üniversite ve %6'sı Okuryazar cevabını vermişlerdir.
- Babalarının öğrenim düzeyleriyle ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %54'ü İlköğretim, %30'u Lise, %13'ü Üniversite/Lisansüstü ve %3'ü Okuryazar cevabını vermişlerdir.
- Annelerinin mesleği (iş durumu) ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %89'luk çoğunluğu Ev Hanımı cevabını verirken, %4'ü Memur, %2'si Yönetici (Müdür) ve %5'i Diğer cevaplarını vermişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyenler ise Moda Tasarımcısı, Çocuk Bakıcısı, Hemşire, Muhasebeci ve İşçi cevaplarını vermişlerdir. Her birinin frekansı ise 1'dir.
- Babalarının mesleği ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %39'u Serbest Meslek, %20'si İşçi, %13'ü Emekli, %11'i Memur, %1'i Çiftçi ve %16'sı Diğer seçeneğini cevap olarak belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyenler; Memur (1), Şoför (2), Esnaf (1), Tekstilci (1), Müteahhit (2), Müdür (1), Mobilyacı (2), Dekoratör (1), Ayakkabıcı (1) olarak belirtmişlerdir. Dört kişi ise diğer seçeneğini işaretleyip boş bırakmıştır.
- Ailelerinin aylık ortalama geliriyle ilgili olarak katılımcı öğrencilerin %47'si 1000–2000 TL Arası, %36'sı 1000 TL ve Altı ve %17'si 2000 TL ve Üzeri cevaplarını vermişlerdir.

- Kardeş sayısı ile ilgili olarak katılımcıların %39'u 3 ve Üzeri, %33'ü 1, %19'u 2 kardeşi olduklarını belirtirlerken, %9'u kardeşi olmadığını belirtmişlerdir.
- Katılımcı öğrencilerin %83 evlerinde kendilerine ait çalışma odası olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya öğretmenine ve coğrafya dersine ilişkin tutumlarına dair sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilere göre coğrafya dersinde öğretmenleri en çok “Coğrafya derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.”, “Konuşurken sınıfa bakar.” ve “Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.” Öğretmenlerin en az yaptıkları ise “Öğrencilerden soracak soruları ve tartımsak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.”, “Coğrafya ile ilgili görsel anlatımlı CD ve DVD'lerden faydalanır.” ve “Zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.” uygulamalarına ilişkin olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrenciler coğrafya dersine ilişkin en fazla “Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum”, “Coğrafya dersinin faydalarına inanıyorum.”, “Görsel anlatımlı derslerde anlatılan konuları unutmuyorum.” Görüşlerinde oldukları, en az ise “Coğrafya dersine istemeyerek çalışıyorum.”, “ Ders kitapları dışında Coğrafya konusundaki kitapları okurum.”, “Derse girmek için sabırsızlanıyorum.” Görüşlerinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon yeterlilikleri ile öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiler:

- Araştırmada öğrencilerin coğrafya dersinde başarılarını artıracak olan coğrafya dersine karşı tutumları ve coğrafya öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri 6'şar faktöre ayrılarak incelenmiştir. Öğrencilerin coğrafya

dersinde başarılarında rol oynayacak faktörler “Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlgisi”, “Öğrencilerin Ders Katılması”, “Öğrencilerin Coğrafya Dersine Çalışması”, “Öğrencinin Görsel Öğelerle Öğrenmesi”, “Öğretmenin Anlatım Tarzının Öğrenciye Etkisi”, “Coğrafya Dersine Karşı İlgisizlik” olarak belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin motivasyon yeterlilikleri ile ilgili olarak ise “Öğretmenin Öğrencilere Hitabı”, “Öğretmenin Öğrencilere Değer Vermesi”, “Öğretmenin Öğrencileri Ders Katılmaya Teşvik Etmesi”, “Öğretmenin Dersi Anlatma Yöntemi”, “Öğretmenin Teknolojiden İstifade Etmesi” ve “Uygulamalı Çalışma Yaptırması” faktörleri belirlenmiştir.

Yapılan korelasyon analizi ile bu faktörler arası ilişkiler sorgulanmıştır. Analiz sonucunda çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersine ilgileri ile coğrafya dersinde öğretmenlerinin “uygulamalı çalışma yaptırması” dışında kalan “öğretmenin öğrencilere hitabı”, “öğretmenin öğrencilere değer vermesi”, “öğretmenin öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi”, “öğretmenin dersi anlatma yöntemi”, “öğretmenin teknolojiden istifade etmesi” faktörleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre; öğretmenlerinin hitabet yeterliliği, öğrencilere verdiği değer düzeyi, öğrencileri derse katılmaya teşvik etme düzeyi, öğretmenin dersi anlatma yöntemi ve derste teknolojiden istifade etme düzeyi arttıkça öğrencilerin coğrafya dersine yönelik ilgileri artmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya derse katılması ile coğrafya dersinde öğretmenlerinin “öğretmenin teknolojiden istifade etmesi” dışında kalan “öğretmenin öğrencilere hitabı”, “öğretmenin öğrencilere değer vermesi”, “öğretmenin öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi”, “öğretmenin dersi anlatma yöntemi” ve “uygulamalı çalışma yaptırması” faktörleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu

sonucuna varılmıştır. buna göre; öğretmenlerinin hitabet yeterliliği, öğrencilere verdiği değer düzeyi, öğrencileri derse katılmaya teşvik etme düzeyi, öğretmenin dersi anlatma yöntemi ve uygulamalı çalışma yaptırma düzeyi arttıkça öğrencilerin coğrafya dersine katılımı artırmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersine çalışmaları ile coğrafya dersinde öğretmenlerinin “öğretmenin öğrencilere hitabı” , “öğretmenin öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi”, “öğretmenin teknolojiden istifade etmesi” ve “uygulamalı çalışma yaptırması” arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olmadığı “öğretmenin öğrencilere değer vermesi” ve “öğretmenin dersi anlatma yöntemi” faktörleri arasında ise istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. buna göre; “öğretmenin öğrencilere hitabı” , “öğretmenin öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi”, “öğretmenin teknolojiden istifade etmesi” ve “uygulamalı çalışma yaptırması” öğrencilerin coğrafya dersine çalışmalarından bağımsız olup, öğrencilere verdiği değer ve dersi anlatma yöntemi öğrencilerin coğrafya dersine çalışmalarına olumlu katkılar sağlamaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin görsel öğelerle öğrenmesi ile coğrafya dersinde öğretmenlerinin “öğretmenin öğrencilere hitabı” ve “öğretmenin öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi” dışında kalan “öğretmenin öğrencilere değer vermesi” , “öğretmenin dersi anlatma yöntemi” , “öğretmenin teknolojiden istifade etmesi” ve “uygulamalı çalışma yaptırması” faktörleri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. buna göre; coğrafya öğretmenlerinin “öğrencilere hitabı” ve “öğrencileri derse katılmaya teşvik etmesi” öğrencilerin görsel öğelerle öğrenmesinden bağımsız olup, öğrencilere verdiği değer, dersi anlatma yöntemi, derste teknolojiden istifade etmesi ve uygulamalı çalışma yaptırması, öğrencilerin görsel öğelerle öğrenme düzeylerini artırmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin **öğretmenin anlatım tarzının öğrenciye etkisi** ile “coğrafya dersinde öğretmenlerinin teknolojiden istifade etmesi” ve “uygulamalı çalışma yaptırması” dışında kalan “öğrencilere hitabı”, “öğrencilere değer vermesi”, “derse katılmayı teşvik etmesi” ve “dersi anlatma yöntemi” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre; coğrafya öğretmenlerin teknolojiden istifade etmesi ve uygulamalı çalışmalar yaptırması, öğrencilerin öğretmenlerinin anlatım tarzından etkilenmelerinden bağımsız olup, öğretmenlerin öğrencilere hitabı, öğrencilere değer vermesi, derse katılmayı teşvik etmesi ve dersi anlatma yöntemi, öğrencilerin öğretmenlerinin anlatım tarzından daha çok etkilenmelerini sağlamaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin **coğrafya dersine karşı ilgisizlikleri** ile “öğretmenin öğrenciye değer vermesi” dışında kalan öğretmenlerle ilgili faktörlerle arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olmadığı, öğretmenin öğrenciye değer vermesi ile öğrencilerin coğrafya dersine ilgisizlikleri arasında ise istatistiksel açıdan negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğrencilere verdiği değer düştükçe öğrencilerin coğrafya dersine ilgisizlikleri artmaktadır.

Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin ders anlatımındaki motivasyon yeterliliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi regresyon analiziyle incelenmiştir. İlgili sonuçlar şöyledir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarılarında; coğrafya dersine karşı ilgilerinde öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinden teknolojiden istifade etmesi ve uygulamalı çalışmalar yaptırmasının istatistiksel açıdan etkisinin olmadığı, öğrencilere hitabı, öğrencilere değer vermesi, derse katılmayı teşvik etmesi ve dersi anlatma yönteminin öğrencilerin coğrafya dersine olan ilgilerinin artmasında istatistiksel açıdan olumlu etkiler yaptığı sonucuna

varılmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine karşı ilgilerinin artmasında en yüksek etkiyi %25 oranında öğretmenlerin öğrenciye hitabı yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarılarında; öğrencilerin derse katılmasında öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinden derse anlatma yöntemi ve teknolojiyen istifade etmesinin istatistiksel açıdan etkisinin olmadığı, öğrencilere hitabı, öğrencilere değer vermesi, derse katılmayı teşvik etmesi ve uygulamalı çalışma yaptırmasının öğrencilerin coğrafya dersine katılımlarına istatistiksel açıdan olumlu etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin coğrafya katılımlarının artmasında en yüksek etkiyi %40 oranında öğretmenlerin öğrenciye verdiği değer yapmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarılarında; öğrencilerin coğrafya dersine çalışmalarında öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinden öğrencilere hitabı, derse teşvik etmesi ve teknolojiyen istifade etmesinin istatistiksel açıdan etkisinin olmadığı, öğrencilere değer vermesi, anlatma yöntemi ve uygulamalı çalışma yaptırmasının öğrencilerin coğrafya dersine çalışmalarında istatistiksel açıdan olumlu etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine çalışmalarında en yüksek etkiyi %12 oranında öğretmenlerin öğrenciye verdiği değer yapmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarılarında; öğrencinin görsel öğelerle öğrenmelerinde öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinden öğrencilere hitabı ve değer vermesinin istatistiksel açıdan etkisinin olmadığı, teknolojiyen istifade etmesi, uygulamalı çalışmalar yaptırması, derse katılmayı teşvik etmesi ve derse anlatma yönteminin öğrencilerin görsel öğelerle öğrenmelerine istatistiksel açıdan olumlu etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin görsel öğelerle öğrenmelerinde en yüksek etkiyi %27 oranında öğretmenlerin teknolojiyen istifade etmeleri yapmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarılarında; öğretmenin anlatım tarzının öğrenciye etkisinde öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinden teknolojiyen istifade etmesi ve uygulamalı çalışmalar yaptırmasının

istatistiksel açıdan etkisinin olmadığı, öğrencilere hitabı, öğrencilere değer vermesi, derse katılmayı teşvik etmesi ve dersi anlatma yönteminin öğrencilerin öğretmenlerinin anlatım tarzından etkilenme düzeylerine istatistiksel açıdan olumlu etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinin anlatım tarzından etkilenmelerinde artmasında en yüksek etkiyi %31 oranında öğretmenlerin öğrenciye hitabı yapmaktadır.

Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin başarıları üzerindeki etkilerinin farklılaşmasına ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin başarıları üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre bayan öğrenciler öğretmenlerinin hitabından, erkek öğrenciler de öğretmenin teknolojiden istifade etmesinden dolayı coğrafya dersine karşı daha fazla motive olmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odasına sahip olma durumlarına göre coğrafya dersine ilişkin görüşlerinin başarıları üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre evde kendine ait çalışma odasına sahip olan öğrencilerin, olmayanlara göre coğrafya dersine karşı ilgilerinin ve coğrafya dersine çalışma durumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre coğrafya dersine ilişkin görüşlerinin başarıları üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. 3 ve üzeri kardeşe sahip olan öğrenciler, 1 kardeşe sahip olan öğrencilerden daha fazla coğrafya dersine katılmaktadırlar.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin gelir düzeylerine göre coğrafya dersine ilişkin görüşlerinin ve öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin başarıları

üzerindeki etkilerinin istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, öğretmenin öğrencilere değer vermesi 1000 TL ve altı gelir düzeyinde bulunan öğrencileri daha yüksek gelir düzeyinde bulunan öğrencilerden daha fazla motive etmektedir. Aynı şekilde 1000 TL ve altı gelir düzeyinde bulunan öğrenciler, daha yüksek gelir düzeyinde bulunan öğrencilerden daha fazla coğrafya dersine karşı ilgilidirler.

5.2. ÖNERİLER

- Bir etkinlik sürecindeki bir organizmanın beklenen davranışı sergileyebilmesi için yeterli düzeyde güdülenmesi gerekir. Güdüleme boyutunda yetersizlik gösteren organizma ulaşması gereken hedefe odaklanma bakımından problemler gösterecektir. Coğrafya öğretmenleri ilk olarak öğrencide gizli güç olan ilgiyi temin etmelidir.
- Öğretmen öğrencilerini sevmelidir; onları teşvik ve takdir etmelidir. Öğrencideki üretken yönü harekete geçirebilmeli, eskilerin deyiimiyle marifetin iltifata tabi olduğunu göz önünde tutmalıdır. Öğrenciye olumlu yaklaşırsa o derecede başarı sağlanacaktır.
- Coğrafyaya ilgi duyan ve yeni ürünler ortaya koyan kuşaklar yetiştirmek için, öğrencilerini ilgi ve gereksinimlerine hitap eden eserlerle tanıştırmak gerekir.
- Araştırmanın benzerleri daha geniş örneklemeler üzerinde uygulanabilir. Araştırma sonuçları birbiriyle karşılaştırılarak genellemeye gidilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 125-139.
- Açıkgöz, Ü. K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktan C. (b.t.). Motivasyon Teorileri, <http://www.canaktan.org/yonetim/insan-yonetim/motivasyon-teorileri.htm>. Web adresinden 13 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, M. (2000). İlköğretim öğretmenlerini yetiştirilmesi öğretmenlik mesleği, Türkiye, Almanya ve Kıbrıs'ta öğretmen yetiştirme. Ankara: Coşkun Tercüme Müşavirlik ve Ticaret Ltd. Şirketi.
- Atalay, B. (2011). *Öğrenme psikolojisi*. KPSS Eğitim Bilimleri. Konya: Vizyon Yayıncılık, KPSS.
- Aydemir, O. (b.t.). Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi, <http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf>. Web adresinden 13 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır uygulanır değerlendirilir?* (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Boyacı, A. (b.t.). Paradigmatik Dönüşüm ve Çağdaş Eğitim Sistemleri, <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/eb1.pdf>. Web adresinden 26 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahvecioğlu, Ö., ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yen, Ö. Z. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 363-382.
- Demirci, A. (2004). Coğrafi bilgi sistemlerinin ilk ve ortaöğretim coğrafya derslerinde kullanılmasının önemi ve yöntemi: fiziki coğrafya; deprem ve volkanlar konusu ile ilgili CBS tabanlı örnek bir ders uygulaması. 3. *Coğrafya Bilgi Sistemleri, Bilişim Günleri*, 6-9 Ekim.
- Demirci, A. (2006). Coğrafya bilgi sistemlerinin Türkiye'deki yeni coğrafya dersi öğretim programına göre coğrafya derslerinde uygulanabilirliği. 4. *Coğrafya Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri*, 13-16 Eylül, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M. (2006). Öğrenmenin Oluşumu, http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/Mersin_Seminer/sunular/28112006/MERSİN.ppt. Web adresinden 13 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 61-73.

- Deryakulu, D. (2000). *Yapıcı öğrenme. Sınıfta demokrasi.* (Ed: A. Şimşek). Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Duman, T., ve Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Eğitimsen (2003). *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu*, Ankara.
- Emekli, G. (2006). Coğrafya, kültür ve turizm: kültürel turizm. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 51-59.
- Erdem, A. İ. (2006). Nasıl öğretmeliyim: öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6 (2), 15-18.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme.* (12. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi.* (4. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergun, M. ve diğerleri (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, H., Özdemir, M. ve Çorlu, M. A. (2004). Dil ve sayısal yetenekler ile fizik başarısı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 361-368.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri.* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (Ed. Y. Özden) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Genç, N. (2003). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar.* Ankara: Seçkin Yayınları.

- Güven, S. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmen adaylarına kazandırdığı mesleki yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (izleme çalışması). *Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 141-148.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- İncekara, S. (2007). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde uluslar arası eğilimler ve Türkiye örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (16), 109-130.
- Kahyaoğlu, M., ve Yaygın, S. İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1) , 73,74.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (4. baskı). Asil Yayınevi.
- Karabağ, S. (2001). *Sosyal bilgiler programlarında coğrafya konularının içeriği, ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Karaçam, A. (2003). *Başarılı öğretmenin portresi*. (2.baskı). İstanbul: Bilge Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Keskin, A. (b.t.). Motivasyon, www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf. Web adresinden 13 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Keskin, A. (b.t.). Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi, <http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf>. Web adresinden 2 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kılıç, A., Acat, M. B. (2007) Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (17).

- Kızılloluk, H. (2002). *Eğitimle ilgili temel kavramlar. Öğretmenlik mesleğine giriş.* (2. baskı). Ankara: Mikro Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (7. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- MEB. (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oktar, İ., ve Bulduk, S. (1998). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (142).
- Oktay, A. (2001). *21.yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi.* İstanbul: Sedar Eğitim Dizisi.
- Oskay, Ö.Ö., Erdem, E. ve Yılmaz, A. (2009). “Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Öğrencilerin Kimyaya Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi Üzerine Bir Çalışma”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), 222-321
- Öğrenciyi Motive Etmenin Yolları, okulweb.meb.gov.tr/.../Öğrenciyi%20Motive%20Etmenin%20Yolları.doc. Web adresinden 13 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Önal, H., ve Güngördü, E. (2008). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları (hava kirliliği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (19), 60-74.
- Örücü, E., ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 85-97.

- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 145-159.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özer, S. (2000). *Uygulamalı istatistik*. (2- 4. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen davranışlarının uzaktan eğitim yaklaşımıyla kazandırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Özey, R, Demirci, A. Ünlü, M. Çomak, N.(2006) Ortaöğretim coğrafya yardımcı ders kitabı 9 İstanbul Okyanus Yayıncılık.
- Öztürk, B. (b.t.). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/ozturk.htm>. Web adresinden 13 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, G. (2000). Öğretmen yetiştirmede insan hakları eğitimi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 10-12 Mayıs, Çanakkale.
- Paykoç, F. (2005). Eğitimde yeni yaklaşımlar: kuramdan uygulamaya. *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu*, 28-29 Ocak, Antalya.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 251-266.
- Sağlam, M. K. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (167).
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Semerci, A. S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye cumhuriyet merkez bankasında bir uygulama*. Uzmanlık yeterlilik tezi, Merkez Bankası.

- Sucuoğlu, H. (2003): *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M., ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 87–102.
- Tay, B., ve Öcal, A. (2008). *Özel eğitim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B., ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 73-88.
- Tortop, N. (1999). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tunçer, B. K., ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 1-20.
- Turan, İ. (2002). Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 67-84.
- Usta, İ. (2006). Motivasyon kuramı ve örnek bir performans değerlendirme uygulaması. *Teknoloji*, 9 (3), 153-160.

- Ünlü, M. (2008). Coğrafya öğretiminde ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı. Editörler, Özey,R ve Demirci, A. Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar.(275-319) Aktif Yayınevi İstanbul.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetim, A. A., ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, 541–55.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik mesleği ve meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayınları.

EKLER

1.Anketler

2.İzinler