

759014

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE TAM ÖĞRENME MODELİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Emine YURTERİ

DANIŞMAN
Yrd.Doç.Dr. SALİH ŞAHİN

ANKARA-2005

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Emine YURTERİ'ye ait "COĞRAFYA ÖĞRETİMDE TAM ÖĞRENME MODELİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ" adlı çalışma jürimiz tarafından Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan..Doç.Dr...Lilkei....Emine...H. Na id

—

Üye...Yrd. Doç.Dr...Salih...Salih

—

Üye...Yrd. Doç. Dr. M. Leyla Green

ÖZET

Bu araştırma Lise I. Sınıf Coğrafya I. Dersi “yeryuvarlağının yapısı ve yerçekillerinin oluşumu” ünitesinde tam öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadığını saptamaya yönelik bir amaç gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır.

Deneysel yöntem 2003-2004 öğretim yılı Kayseri ili, Bünyan ilçesi, Bünyan Anadolu Lisesi’nde 9. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıflardan 9-B sınıfı deney grubu, 9-A sınıfı kontrol grubu olarak yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Deneysel yöntem 9-A sınıfından 28, 9-B sınıfından 28 olmak üzere 56 öğrenci ile yapılmıştır. Yöntemin amaca uygun hizmet edebilmesi için deneklerin denkliliği göz önüne alınmıştır. Deneklerin denkliliğinde, sınıf mevcutlarının eşitliği, öğrencilerin Anadolu Lisesi Giriş Sınavı Sonuçları, deneyi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin kıdemi, sınıfların büyüklüğü, ısı ve ışık durumlarına dikkat edilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öne çıkartılan üç alt problemin tamamı doğrulanmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulama yapılan üniteye ait konulardan oluşan, madde analizi yapılmış 40 soruluk bir test kullanılmıştır. Veri analizinde iki değişken arasındaki farkın anlamlılığını saptamada kullanılan çift yönlü varyans analizi esas alınmıştır. Çift yönlü varyans analizinde yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

- 1- Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam “yeryuvarlağının yapısı ve yerçekillerinin oluşumu” ünitesi testi başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- 2- Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yerçekillerinin oluşumu” ünitesi başarıları ile ilgili olarak öntest-sontest ortalama başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın daha geniş zamanda, farklı öğrenme düzeylerinde, farklı coğrafya üniteleri için de uygulanması faydalı olacaktır. Tam öğrenme modeli, sadece coğrafya dersleri değil, bütün öğretim dersleri için de uygulanmalıdır.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Eğitimi, Öğrenme, Tam Öğrenme Modeli, Coğrafya’ da Tam Öğrenme Modeli, Öğretim Yöntemleri

Sayfa Adedi: 48

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN



ABSTRACT

In this research, an aim of identifying whether mastery learning method is effective on students' success in High school first grade in Geography I subject in the unit "The structure of Earth and the formation of geographical properties" was realized. In the research, experimental method was used.

Experimental method was applied on 9. grades in Bünyan Anatolian High School, in the town Bünyan, Kayseri in 2003-2004 Educational year. Among classes, 9-B was appointed as the experiment group, 9-A was appointed as control group impartially. Experimental method is realized with 56 student, 28 ones from 9-A, 28 ones from 9-B. For the fact that the method works through the aims, the equality of subjects was considered. In the equality of subjects, it is given care for the equality of the number of students, the students exam results in Anatolian High Entrance exam, the seniority of the teachers who would apply the experiments, the size of classes and the conditions of heat and light. In the research, a model with the control group of pre-test and past-test was used. All of the 3 questions suggested were verified. A 40- question test which was made up of the topics of the unit applied, and of which material analysis was done, was used as a mean of gathering data. In the analysis of data, double-sided variance analysis used to identify the validity of difference between two variables was used. As a result of statistical processes done in the analysis of double-sided variance analysis, these results were found:

- 1- There's a valid difference in favour of experiment group between the total marks of control and experiment group after pre-test and past-test marks at the test of the unit named "The structure of Earth and the formation of geographical properties".

- 2- There's a valid difference in favour of experiment group between average pretest-posttest marks on the unit named "The structure of Earth and the formation of geographical properties".

It will be useful to apply the research for different geography topics, in different learning levels in a wider period of time mastery learning method can be applied not on Geography subject, but also all the other subjects.

Science Code :

Key Words : Teaching Geography, Learning, Mastery Learning Method, Mastery Learning Method and Geography, Teaching Methods

Number of Pages : 48

Director of Thesis : Ass. Prof. Dr. Salih ŞAHİN

ÖNSÖZ

Bu araştırma, coğrafya öğretiminde tam öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da birçok insanın enerjisi araştırmanın yürütülmesinde etkili olmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında sabırlı ve özverili davranışları değerli görüş ve fikirleriyle yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN'e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca gerek yüksek lisans dersleri gerekse tezin hazırlanması sırasında yardımlarını esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN'e, Doç. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI'ya, Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜNGÖRDÜ'ye, Yrd. Doç. Dr. Servet KARABAĞ'a, Dr. Bülent AKSOY'a, Dr. Mücahit COŞKUN'a ve yetişmemde payı olan bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmada deneysel işlemin gerçekleşmesinde bana yardımcı olan Bünyan Anadolu Lisesi Müdürü Adnan DİNÇ ve Müdür yardımcısı Aziz SOYLU'ya; manevi desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Şeyma SABAZ, Ülkü BALI ve adını anamadığım pek çok değerli arkadaşıma teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmamın her aşamasında maddi manevi desteklerini esirgemeyen annem Miyase YURTERİ ve babam Yusuf YURTERİ'ye, tezimin yazımını üstlenen kardeşim Erhan'a ayrıca Emel, Erkan ve Alen Nisa'ya yanımda olmaları ve varolmalarından dolayı yürekten teşekkür ederim.

Emine YURTERİ

Ankara-2005

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Sayıtlar	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	6
1.6. Kısaltmalar	7
BÖLÜM- II	8
TAM ÖĞRENME KURAMINA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER	8
2.1. Tam Öğrenme ve Özellikleri.....	8
2.1. Öğrenme Ünitesi	11
2.1.1. Öğrenci Nitelikleri	15
2.1.1.1.Bilişsel Giriş Davranışları	15
2.1.1.2.Duyuşsal Giriş Özellikleri.....	19
2.1.2.. Öğretim Hizmetinin Niteliği	20
2.1.2.1. İşaretler.....	21
2.1.2.2 Pekiştirme.....	22
2.1.2.3. Katılma.....	23
2.1.2.4.Dönüt ve Düzeltme	24
2.2. Tam Öğrenme Modelinin Uygulanmasında İzlenecek Adımlar	26
BÖLÜM- III	28

YÖNTEM.....	28
3.1. Deney Deseni	28
3.2. Araştırmanın Örnekleme.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	31
3.4. Deneysel İşlem Basamakları	32
BÖLÜM IV	35
BULGULAR ve YORUM.	35
4.1.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	35
BÖLÜM V	39
SONUÇ VE ÖNERİLER:	39
Sonuçlar	39
Öneriler	41
KAYNAKÇA.....	43
EKLER.....	48
EK-1 Araştırma İçin İzin Yazıları.....	
EK-2 Yeryuvarlağının Yapısı ve Yerçekillerinin Oluşumu	
Ünitesi Başarı Testi	
EK-3 Madde Analizi Tablosu.....	
EK-4 Bünyan Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin	
Anadolu Lisesi Giriş Sınav Sonuçları	
EK-5 Orta Öğretim Kurumları Coğrafya I Programı Amaçları	

TABLO ve GRAFİKLER LİSTESİ

TABLOLAR

Tablo-1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Veriler.....	29
Tablo-2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine ilişkin Bilgiler	30
Tablo-3. Deney Grubu Öğrencilerinin Anadolu Lisesi Giriş Sınavı Sonuçlarına Ait Aritmetik Ortalama	30
Tablo-4. Öğrencilerin “Yeryuvarlağının Yapısı ve Yerçekillerinin Oluşumu” Ünitesi Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	35
Tablo-5. Yeryuvarlağının Yapısı ve Yerçekillerinin Oluşumu Ünitesi Öntest-Sontest Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	36

GRAFİKLER

Grafik-1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yeryuvarlağının Yapısı ve Yerçekillerinin Oluşumu Ünitesine İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram	38
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Okulda Öğrenme Modeli	10
Şekil-2. Aralarında Aşamalılık İlişkisi Bulunmayan Öğrenme Üniteleri Takımı	13
Şekil-3. Aşamalı Bir Öğrenme Üniteleri Dizisi.....	14
Şekil-4. Her Bir Öğrenme Ünitesindeki Öğrenme Eksikliklerinin Tamamlanması Durumunda Görülmesi Beklenen Başarı Dağılımları	17
Şekil-5. Her Bir Öğrenme Ünitesindeki Öğrenme Eksikliklerinin Giderilmemesi Durumunda Görülmesi Beklenen Başarı Dağılımları	17
Şekil-6. Bilişsel Giriş Davranışlarının Başarı Dağılımına Etkisi.....	19
Şekil-7. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen.....	28

BÖLÜM-I

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla, araştırmanın konusunu oluşturan problem, problem cümlesi ve alt problemlere yer verilmiştir. Bunun dışında araştırmanın önemi, sayıtları, sınırlılıkları, araştırmada kullanılan terimler, tanımlar ve kısaltmalar bu bölümde yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda çeşitli faktörlerin etkisiyle öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar öğretim alanındaki bilim adamlarını yeni araştırmalara yöneltmiştir. Köymen'in de (1996) belirttiği gibi artık “nasıl öğreniyoruz?” sorusunun yanında “nasıl öğretmeliyiz”, “öğrenci nasıl öğreniyor?” sorusunun yanında “öğretmen nasıl öğretmelidir?” soruları eğitimle ilgili güncel araştırmaların temel konularını oluşturmaktadır. Bu soruların cevabının bulunması oldukça önem taşımaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde “nasıl öğretmeliyiz?” ve “öğretmen nasıl öğretmelidir?” sorularının cevabı birçok etkenin yanında asıl olarak öğretmen, okul ve öğretim yöntemi kavramlarının anlaşılması ile ilgilidir. Bu öğelerden biri olan öğretmen, bireyin davranışını oluşturmada görevli başlıca etkidir. Öğrenci doğal çevresinden de öğrenebilir fakat bu öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için özgün kaynaklarla donatılmalıdır. Bu donanımın oluşturulmasındaki başlıca unsur öğretmendir. Öğretmen öğrencilere yeni davranışlar kazandıran yanlış öğrenmeyi düzelter, yavaş kazanılan davranışları hızlandıran bir işleve sahiptir (Alkan, 1991). Bu nedenle öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olmak için bu süreçteki yeni davranışları takip etmeli ve kendini işbaşında yetiştirmelidir (Gardner, 1997).

Öğrenme-öğretme sürecinde etkili olan bir diğer unsur ise okuldur. Okul, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belli bir sistem dahilinde planlı olarak gerçekleştirildiği yerdir (Açıkgöz, 2003). Okullar eğitim-öğretim faaliyetlerini belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirirler. Bu amaçlar iki şekilde ifade edilebilir. Bunlardan birincisi ülkenin çıkarlarının korunmasını sağlayan bilgileri toplayıp yayan bir aracı kuruluş, bir merkez olmaktır. İkinci amacı ise, hitap ettiği kesimin ülkeye yararlı bireyler olmalarını sağlayacak bilgiler ile donatmak ve bu bilgilerin hayata geçirilmesinde yardımcı olmaktır (Dewey, 1993:156). Okullar hitap ettiği kesim üzerindeki bu amaçlarına en üst düzeyde erişebilmek için öğrenme-öğretme ortamını en uygun şekilde dizayn etmeli ve gerekli donanımları barındırmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecine dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri de öğretim ortamının da, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemidir. Öğretim yöntemi önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak ve bireyde hedefe uygun kalıcı davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla öğretmenlerin izledikleri yoldur. Öğretim yöntemi öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde doğru ve anlamlı kullanmaları gereken bir unsurdur.

Hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşmak için her türlü imkana sahip bir okul ve alanında kendini yetiştirmiş bir öğretmenin varlığı yeterli değildir. Bu noktada öğrenme-öğretme süreci için en uygun öğretim yönteminin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ihtiyaçtır. Tam öğrenme yöntemi böyle bir ihtiyaç sonunda ortaya çıkmış bir yöntemdir.

Tam öğrenme, öğrencilerin tamamına yakınının, okulların öğretme amacı olarak edindiği tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan bir yaklaşımdır (Bloom, 1979:4). Bu yaklaşım okuldaki %20 oranındaki standart başarıyı %75 hatta %95'e çıkaran bir öğrenme sürecini kapsar. (Demirel, 1996:34). Bloom'un John Carroll'ın "Okulda Öğrenme Modeli"nden etkilenecek geliştirdiği "Tam Öğrenme" günümüzde ilköğretimden uzmanlık sınıflarına kadar uzanan bütün öğretim düzeylerindeki çeşitli sınıf durumları için ve hemen hemen

bütün dersler için etkili bir öğrenme-öğretme modeli olarak kabul edilmektedir (Sever, 1993:3).

İnsan yaşadığı ortamı bildiği ölçüde ondan faydalanabilir. Yeryüzünü daha iyi tanımamıza yardımcı olan coğrafya günümüzde yaşadığımız ortamla ilgili meselelerin çözümünde etkili olarak kullanılmaya başlanılmıştır. İnsan ile yeryüzü arasındaki ilişkiyi en güzel şekilde düzenleyen bu bilim dalının etkili şekilde kullanılması, toplumda iyi coğrafya eğitimi almış insanların artmasına bağlıdır. (Efe, 1997:272). Öyleyse öğrencilere, bağlantılı bir dünyada yaşadıklarını ve burada tüm yerlerin ve insanların birbiriyle ilişkili olduğunu öğreten strateji ve yöntemleri kullanabilen coğrafya öğretmenleri yetiştirmeliyiz (Gardner, 1997:7.1). Tam öğrenme modeli bu amaca hizmet için uygun bir yöntemdir.

Tam öğrenme modelinin uygulandığı derslerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun hedeflerde belirtilen amaçlara ulaştığı görülmüştür. Tam öğrenme modelinin ortaöğretimin coğrafya derslerinde uygulanması aynı sonuçları doğuracağı düşünüülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi: “Coğrafya öğretiminde tam öğrenme modeli ilkelerine dayalı öğretim gören grubun (deney grubu) öğrenmede ulaştığı seviye ile tam öğrenme yönteminin uygulanmayıp, geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretim gören grubun (kontrol grubu) öğrenmede ulaştığı seviye arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.1.1. Alt problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi “yeryuvarlığının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanları gruplara (deney-kontrol) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanları ölçümlere (öntest-sontest) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanları grup ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Önemi

Son yıllarda eğitim-öğretimde etkinliği sağlamak amacıyla yapılan araştırmaların sayısı giderek artmaktadır. Hemen her bilim dalının üyeleri çeşitli çalışmalar yoluyla bilime ve eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma yapmak, sonuçlarını bildirmek ve pedagojik faaliyetlerde bulunmak bunlardan birkaçıdır. Bilim dalına sağlanan katkılardan biri olan pedagojik faaliyetlerin hedefine ulaşması derslerin içerik ve yöntem bakımından öğrenciler tarafından en üst seviyede başarılması ile mümkündür (Kırkıç, 2001). Bu durum coğrafya bilim dalının pedagojik faaliyetleri için de geçerlidir. Coğrafya bilim dalının pedagoji faaliyetlerini gerçekleştirmesinde özellikle coğrafya öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Coğrafya öğretmenleri kendi bilim dallarını öğretim yönünden hedeflemiş olduğu seviyeye ulaştırmak için derslerde farklı öğretim yöntemleri uygulamak zorundadır. Yapılan bu çalışma coğrafya öğretmenlerine tam öğrenme modelinin coğrafya derslerinde uygulanabilirliği konusunda bir çözüm önerisi getirecektir.

Tez konusunu oluşturan çalışmanın amacı tam öğrenme modeli ilkelerine göre yapılan coğrafya öğretiminde geleneksel modele göre öğrenci başarısı üzerinde bir farkın olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma hem deneysel bir çalışma olması bakımından hem de coğrafya öğretiminde farklı bir öğretim modelinin denenmesi

bakımından az sayıdaki çalışmalardan biridir. Bu bakımdan çalışmanın coğrafya öğretimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan bu çalışma sonuçları itibariyle sadece coğrafya öğretiminde değil Tarih, Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe gibi sosyal bilimlerde de tam öğrenme modeli konusunda yapılacak çalışmalarda kaynak olarak yerini alması beklenmektedir.

1.3. Sayıtlar

1. Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
2. Araştırmada görev alan öğretmenler, deneysel işlemin gereklerine uygun davranmışlardır.
3. Kullanılan testlerin, ölçmek istenilen nicelikleri doğru olarak ölçtüğü kabul edilmiştir.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemeyeceklerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Kayseri ili Bünyan ilçesindeki Bünyan Anadolu Lisesi 9-A ve 9-B sınıflarına kayıtlı bulunan toplam 56 öğrenci ve iki coğrafya öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırmada belirtilen probleme ve alt problemlere yanıt bulunması sınırlıdır.
3. 2003-2004 Öğretim yılının 1. yarısında yer alan 9. sınıf coğrafya dersinin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesinin müfredatta belirtilen amaçları ve bu üniteye ayrılan 5 haftalık zaman dilimi ile sınırlıdır.
4. Araştırma; konusu gereği uygulamalı olduğu için gerekli izinlerin alınması zaman zaman bürokratik gecikmelerle gerçekleşmiştir.
5. Coğrafya öğretiminde bu bakış açısından herhangi bir çalışmanın olmaması, tam öğrenme modeli konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olması -temel olan birkaç kaynak dışında- kaynak temininde güçlük çekilmiştir.

1.5. Tanımlar

Bu araştırma içerisinde kullanılan kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Coğrafya: İnsanın içinde yaşadığı doğal ortamı, insan ile doğal ortam arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki sonucunda ortaya çıkan beşeri ve ekonomik faaliyetleri kendine özgü yöntemlerle inceleyen ve sonuçlarını sentezleyen bilim dalıdır (Şahin 2002;3).

Deney grubu: Araştırmaya konu olan deneyde bağımsız değişkenden etkilenen grup (Yıldırım, 1999;145).

Geleneksel-Öğretmen Merkezli Öğretim: Kağıt, kalem, tahta gibi malzemelerle düz anlatım, soru-cevap gibi yöntemler kullanılarak yapılan öğretim türüdür (Kemp, 1971;Aktaran: Kutlu).

Hedef Davranışlar: Öğrenme ünitesi sonunda öğrencinin ulaşması beklenen davranışlardır.

Kontrol Grubu: Araştırmaya konu olan deney grubunun karşılaştırıldığı grup (Yıldırım,1999;148).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür (Varış, 1981:21).

Öğretim Yöntemi: Bir kimsenin öğrenmesine yardım etmede izlenecek yoldur.

1.6. Kısaltmalar

f	: Frekans
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
N	: Denek sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
S	: Standart sapma
ÖKSD	: Öntest-sontest kontrol gruplu desen
KR₂₀	:Güvenirlilik Katsayısı
sd	: Serbestlik derecesi
F	: F değeri
diğ.	: Diğerleri

BÖLÜM- II

TAM ÖĞRENME KURAMINA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırma probleminin açıklanmasında yardımcı olacağı düşüncesiyle tam öğrenme modeli ve ilkelerini içeren bilgiler verilmiştir.

2.1. Tam Öğrenme ve Özellikleri

Günümüzde eğitimde verimliliği arttırmaya yönelik çabaların büyük bölümü öğrenme-öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çünkü öğrenme düzeyini etkili olarak yükseltmek bu sürecin kontrol altına alınmasıyla olanaklıdır (Arslan, 1996). Bilim adamları öğrenme sürecinin kontrol altına alınmasının ve öğrenme düzeyinin yükseltilmesinin yollarını öğrenme modelleri ile açıklamaya çalışmaktadır. Bu modellerden biri de tam öğrenme modelidir.

Tam öğrenme modeli, Bloom tarafından Carroll'un "Okulda Öğrenme Modeli" temel alınarak hazırlanmıştır. Bloom bu fikri öğrencilerin tamamına yakınının, okulların hedef olarak belirlediği davranışları gerçekleştirebileceği temeline oturtmuştur. Eğer öğrencilere ihtiyaçlarına uygun ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanır, öğrenmede gecikenlere yerinde ve zamanında yardım edilir, amaca ulaşmak için yeterli zaman verilir ve onlar içinde anlamlı olan bir tam öğrenme seviyesi belirlenirse öğrencilerin büyük bölümünde yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirilebilir. Okulda öğrenme bakımından bireyler arasında farklılıklar vardır. Yapılan araştırmalarla da desteklenerek kabul edilen bu farklılıkların, yıllar geçtikçe de arttığı ispatlanmıştır. Okul öğrenmelerindeki bireysel ayrılıkların değişik sebepleri vardır. Farkların bir kısmı aile ve okulda, bu kurumlardaki uygulamalardan meydana gelmiş. Öğrenci diğer öğrencilerden daha iyi veya kötü olduğuna, anne-baba, öğretmen ve okulun kendi başarısı hakkındaki yargılarının etkisi ile karar vermektedir. Bu durum, öğrencinin yargı doğrultusunda davranışlar sergilemesine

yol açmaktadır ve sonuçta öğrenme ayrılıklarını büyütücü ve derinleştirici bir ortam hazırlayarak okulda öğrenme farklılıklarının artmasına neden olmaktadır (Bloom, 1979).

Okul öğrenmelerinde bireysel ayrılıklara yol açan önemli nedenlerden biri de öğrenci sayısı 20 ila 70 arasında değişen sınıflarda her öğrenciye tek tip öğretimin uygulanmasıdır. Bu durum okul öğretimini zamanla daha da artacak olan hatalarla yüklü bir öğretime götürmektedir (Bloom, 1979).

Bloom öğrenciler arasında öğrenme ile ilgili doğuştan getirilen veya sonradan ortaya çıkan bazı farklılıkların olduğunu kabul eder. Fakat, bu farklılıkların bireyler arasında meydana getirdiği açık “okulda öğrenme” yoluyla kapatılabilir. Bu fikrin ispatı için Bloom ve ekibi on yıl boyunca dünyanın farklı ülkelerinde okulda öğrenme ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Bireysel ayrılıklar da göz önüne alınarak yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçta okulun öğrenme-öğretme koşullarının tamamen olumsuz veya çok az olumlu olduğu durumlarda öğrenciler arasındaki öğrenme ile ilgili bireysel farklılıklar yüksek düzeyde artış göstermiştir. Tam tersi durumda ise öğrenciler arasındaki öğrenmeyle ilgili bireysel farklılıklar ortadan kalkma derecesine gelmiştir. Bu kuram öğrencilerin potansiyellerini dayanak noktası almadan tamamen somut bulgulardan hareket ederek bu uygulamayı gerçekleştirmiştir (Bloom, 1979).

Bloom’a (1979) göre hatadan arınmış bir okulda öğrenmenin gerçekleşmesi için hataya sebep olan etkileri ortaya çıkarmalı, bu etkenlerden her birinin hataya katkısını belirlemeli ve birleştirmeli, bu etkenlerin sonucu değiştirme gücünü belirlemeli ve hatadan arınmış bir öğretim gerçekleştirmeliyiz.

Bloom okulda öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla az sayıda etkinin belirlenmesi için uğraşmış ve sonuçta özenle uygulanması gereken okullarda “hatadan arınmış” bir öğretim hizmeti vermesi beklenen ve bir dereceye kadar birbirine bağımlı olan üç etkeni seçmiştir: (Bloom, 1979:12).

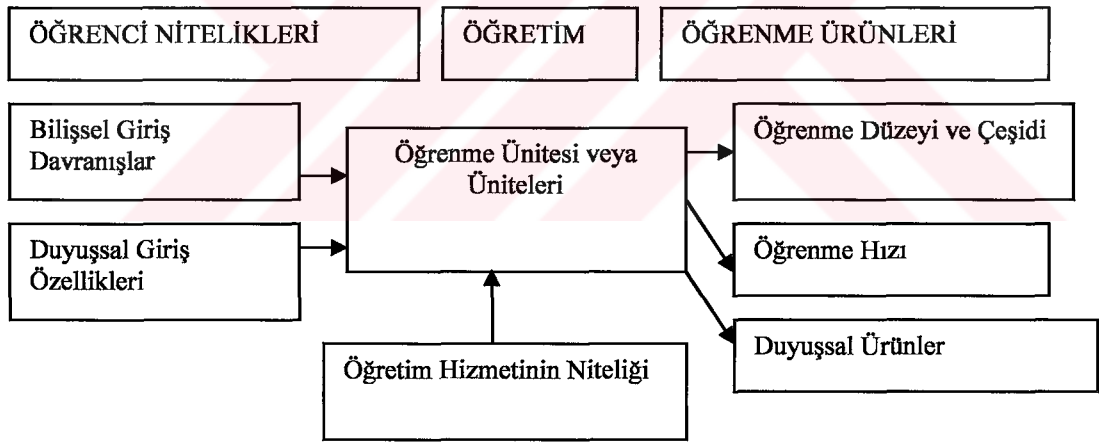
“a) Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilebilmesi için gerekli ön şartları oluşturan ilgili ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi

b) Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma veya onun kendini öğrenmeye vermiş yada sürece katılmış bir duruma getirilebilme derecesi

c) Uygulamaya dönüşen hali ile öğretimin, öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk (Onun için işe yarar ve yeterli olma derecesi)”

Bu esasa göre okulda öğrenme modelindeki başlıca değişkenler aşağıdaki şekilde verilmiştir (Şekil-1).

Şekil-1: Okulda Öğrenme Modeli



Yukarıdaki şekilde de görüleceği gibi Tam öğrenme modelinde öğrenme ürünlerinin ortaya çıkması için başlıca iki faktör etkilidir. Bunlardan birincisi ‘Bilişsel giriş davranışları ve Duyuşsal giriş özellikleri’nden oluşan ‘Öğrenci nitelikleri’; ikincisi ise ‘Öğretim hizmetinin niteliği’dir. Bunlar Tam öğrenme modelinin başlıca değişkenleridir. Bunlardan ikisi bağımsız değişken, diğeri ise bağımlı değişkendir. Bağımsız değişkenlerden bir grubu ‘Bilişsel giriş davranışları ve Duyuşsal giriş özellikleri’ni içeren ‘Öğrenci nitelikleri’ dir. Diğer bağımsız

değişken grubu ise öğretim ile ilgili öğelerden oluşmaktadır. Modelin bağımlı değişkeni ise ‘Öğrenme ürünleri’dir (Senemoğlu, 2003).

Yukarıdaki şekilde verilen değişkenler aşağıda açıklanmıştır. Fakat bu açıklamalara geçmeden önce tam öğrenme modelinin öğrenme birimi olan öğrenme ünitesinin tanımı ve özellikleri üzerinde durulmuştur.

2.1. Öğrenme Ünitesi

Öğrenme ünitesi tam öğrenme modelinin değişkenlerinden biri değildir fakat değişkenleri etkilediği için burada yer verilmiştir.

Bloom (1979), okulda öğrenmenin gerçekleşmesi için bir yıl veya dönem boyunca gerçekleşen öğrenmeleri incelemek yerine daha kısa süreli öğrenmelerin incelenmesi gereğine inanmıştır. Çünkü dönemlere ve yıllara bölünmüş öğrenmeler, öğrencilerin öğrenmelerinin farklılaşmasına sebep olan etkilerin araştırılmasını zorlaştıracak boyutta büyük ve karmaşık öğrenme birimleridir.

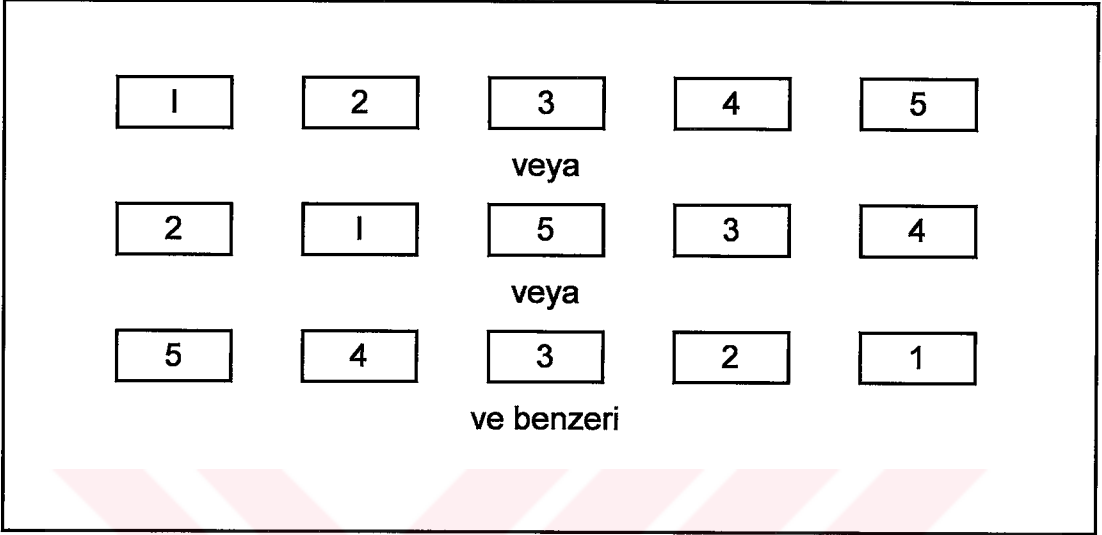
Öğretmenler öğretim ortamında sayıları 20-30 arasında olan öğrencilere öğretim yapmaktadır. Bu durumun zaman zaman kalabalık ortamda kimin, neyi öğrenmekte olduğu konusunda farklılaşmalara izin vererek öğretim ve öğrenmenin bireyselleşmesine sebep olduğu bir gerçektir. Bu sebeple hem grupla öğretime hem de öğretimin zaman zaman bireyselleşmesine izin veren okul durumlarına uygun öğrenme birimine ihtiyaç vardır. Tam öğrenme modelinin öğretim bölümünün gerçekleşmesi için gerekli olan öğrenme biriminin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğrenme birimi sınıf ve ders ayrımına dayanmalıdır bu ayrımı yaparken de esnek davranmalıdır. Ayrıca hem toplu öğretime hem de bireysel öğretime uygun olmalıdır. Bunlara ek olarak öğretim araçlarıyla öğretmenin yaklaşım tarzını yansıtan özelliğe sahip olmalıdır. Bu özelliklerin hepsini taşıyan öğrenme birimi, öğrenme ünitesidir (Özçelik, 1987).

Öğrenme ünitesi dersin diğer bölümleriyle bağlantılı olmasına rağmen kendi içinde büyük oranda bütünlük gösteren, dersin 1-10 saatlik bölümü içinde öğrenilmesi beklenen bağımlı veya tam bağımsız birimdir. Öğrenme ünitesi ders programının bir konusudur. Dönemden daha kısa süreli öğretim bölümlerini kapsar. İçerisinde daha kısa sürede öğrenilmesi amaçlanan davranışlar bulunur (Senemoğlu, 2003).

Öğrenme ünitesi içindeki konu bağlantısı, öğrenme ilkelerine uygun olmalıdır. Bazı öğrenme ünitelerinde belli öğeler tam olarak öğrenilmedikçe diğer bazı öğelerin öğrenilmeyeceği açıktır. Bu durum öğrenmede bir aşamalılık arz eder. Ama aşamalılık her öğrenme ünitesi için geçerli değildir. Çünkü, birbiriyle ilişkili olmayan birçok öğrenme ünitesi vardır. Ünite içerisinde, birbirinden bağımsız tanım, sayı veya özel olgular olabilir. Doğal olarak bunların öğrenilmesi de birbirinden bağımsız olacaktır. Bu noktada aralarında yapısal ilişkiler bulunmayan çok sayıda öğenin öğrenilmesi daha kolay olacak fakat uzun süre hafızada kalmayacaktır. Aralarında karmaşık yapısal bağlantılar olan öğeler, ilk başta zor öğrenilse de uzun süre hafızada kalacaktır (Bloom, 1979).

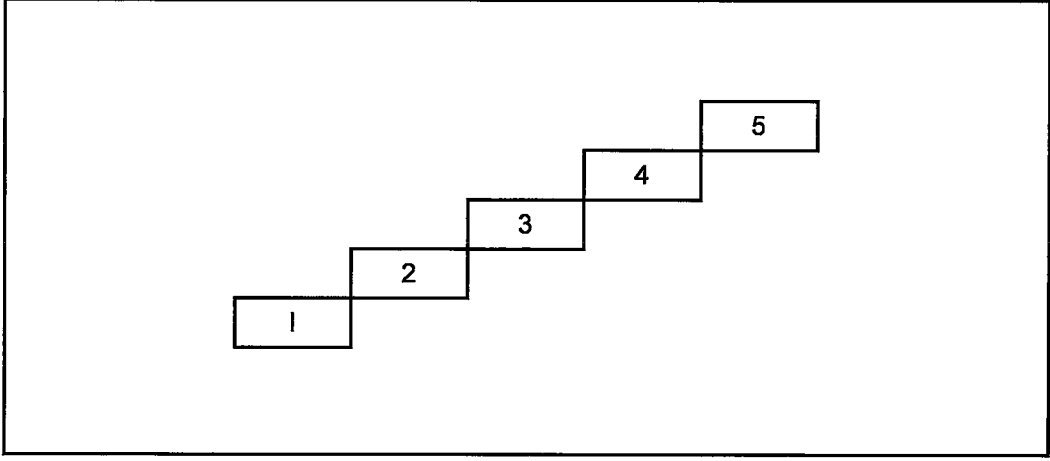
Derslerdeki üniteler arası ilişkiler incelenildiğinde verilecek bilgi, beceri ve davranış birbirinden tamamen farklı özellik taşıyan öğrenme ünitelerine çok az rastlanır. Böyle bir durumda öğrenme üniteleri arasındaki ilişkiler zayıf, hatta yok denecek kadar azdır. Bir ünitenin öğrenilmesi, kendinden öncekinin öğrenilmesinin şartı ya da sonraki ünitenin öğrenilmesi için ön şartı olmayacaktır. Bu durum üniteler arası sıralama gerektirmeyecek bir olaydır. Öğrenme üniteleri arasında böyle bir ilişki olduğunda üniteler aşağıdaki gibi farklı biçimlerde sıralanabilir (Bloom, 1979). Böyle bir konu bağlantısı ve çeşitlerini Şekil-2 de görebiliriz.

Şekil-2. Aralarında Aşamalılık İlişkisi Bulunmayan Öğrenme Üniteleri Takımı



Bir dersteki öğrenme ünitesi diğer ünitelerle aşamalılık ilişkisi içinde bulunabilir. Yani bir öğrenme ünitesinin öğrenilmesi, kendinden sonra gelen öğrenme ünitesi veya üniteleri için bir ön şart oluşturur (Şekil: 3). Bu türden bir dizide bir öğrenme ünitesinde gerçekleşen öğrenme düzeyi kendinden sonra gelecek öğrenme ünitelerinde öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyecektir. Öğrenci aşamalılık gerektiren öğrenme üniteleri bağlantısında ilk öğrenme ünitesinde başarılı olmazsa ve bu durum öğretici tarafından tam olarak giderilmeden sonraki öğrenme ünitesine geçilirse öğrencinin başarısızlığı gittikçe artacaktır (Bloom, 1979). Aşamalılık gerektiren öğrenme üniteleri arasındaki ilişki Şekil-3'te gösterilmiştir.

Şekil-3. Aşamalı Bir Öğrenme Üniteleri Dizisi



Öğrenme üniteleri arasında konu bağlantısı bakımından farklılıkların olması öğretim gerçekleştirilirken bazı tedbirlerin alınmasını gerektirir. Öğrenme sürecinde öğrenme üniteleri arasında aşamalılık ilişkisi bulunmadığı durumlarda, öğrencinin derse motivasyonunu sağlayacak, daha az çabayla öğrenebileceği nispeten öğrenilmesi kolay üniteleri ilk sıralarda vermek daha uygundur. Öğrenme üniteleri arasında aşamalılık ilişkisinin olduğu durumda ise öğrenme ünitelerine temel olabilecek, ön öğrenme şartını gerçekleştirecek olanları diğerlerinden önce vermek daha uygundur (Senemoğlu, 2003).

Öğrenme ünitelerinin tam öğrenme modeli ilkelerine uygun hale getirilmesi tam öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan ama yeterli olmayan bir düzenlemedir. Bu sebeple tam öğrenmenin sağlanması için ‘Öğrenci nitelikleri’nin ve ‘Öğretim hizmetinin niteliği’nin tam öğrenmeye uygun hale getirilmesi gereklidir.

2.1.1. Öğrenci Nitelikleri

Tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan bağımsız değişkenlerden birincisi ‘Öğrenci nitelikleri’dir .Öğrenci nitelikleri kendi arasında ‘Bilişsel giriş davranışları ve Duyuşsal giriş özellikleri’ olmak üzere ikiye ayrılır. Aşağıda bunları inceleyeceğiz.

2.1.1.1. Bilişsel Giriş Davranışları

Öğrenme ünitesi öğrenciye verilirken ünite de gerçekleşen öğrenme düzeyi yada hızı bakımında bireyler arasında farklar görülür. Bazı öğrenciler ünitenin tamamına yakınını öğrenirken, bazı öğrenciler aynı sınıf ortamında bulunmalarına rağmen ünite ile ilgili az sayıda öğrenmeyi gerçekleştirmekte veya hiçbir öğrenmeyi gerçekleştirememektedir. Bu durumun sebebi bir dereceye kadar öğrencilerin öğrenme güdüsü ve öğretim hizmetinin niteliği olarak açıklanabilir. Ama bunlar tek başına yeterli değildir. Eksikliği tamamlayan unsur, öğrencilerin eldeki öğrenme ünitesinin gerekli kıldığı ön şartlara sahip olma derecesi yani bilişsel giriş davranışlarının bir öğrenciden diğerine göre farklılık göstermesidir (Özçelik, 1987).

Bilişsel giriş davranışları öğretime konu olarak öğrenme ünitesi veya öğrenme üniteleri dizisinin öğrenilebilmesi için gerekli olan bütün bilgi, beceri veya yeterlilikleri kapsar (Yıldıran, 1982).

Her öğrenme ünitesi mutlaka ön öğrenmeleri gerektirir. Her öğrenci kendine söyleneni anlayacak kelime dağarcığına, öğretilenleri kağıda aktarmak için kalem tutma ve yazı yazma becerisine sahip olması gerekir. Eğer bütün öğrenciler eldeki öğrenme ünitesinin davranış değişikliğini ön öğrenmelere sahip değillerse ünitenin istenilen düzeyde başarılması olanaksızdır. Bilişsel giriş davranışları öğrencileri ile ünitenin öğrenilmesi arasındaki tek “köprü”dür. Bir öğrenme ünitesini öncelikle bilişsel giriş davranışlarına sahip olan öğrenciler öğrenebilir. Eğer öğrenciler arasında bilişsel davranışları yönünden farklılaşmalar varsa, öğrenme düzeyleri veya

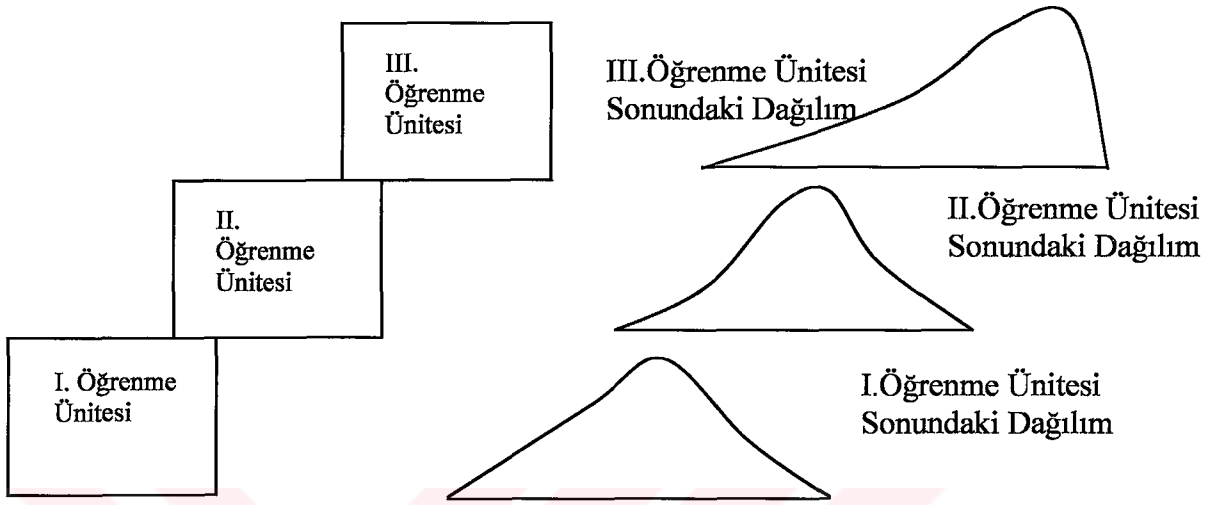
öğrenmede belli bir seviyeye ulaşabilmeleri için gerekli olan zaman da farklılaşır (Özçelik, 1987)

Öğrencilerin bilişsel giriş davranışları yönünden hazır olması öğrenme ünitelerinin öğrenilebilmesi için ön şartlardan biridir. Bu durum bir öğrenme ünitesinden diğerine göre farklılık arz eder. Şöyle ki birbiriyle öğrenme bakımından bağlantılı olmayan ünitelerde ikinci ünitenin öğrenilmesi için birinci ünitenin öğrenilmesi ön şart değildir. Aynı şekilde üçüncü ünitenin öğrenilmesi için ikinci ünitenin öğrenilmesi ön şart oluşturmuyorsa, hatta dersin içindeki bütün ünitelerin öğrenilmesi bir diğerinin öğrenilmesi ön şartına bağlı değilse dersin başlangıcında öğrenciden beklenen giriş davranışlarının aşağı yukarı aynısının bütün üniteler için geçerli olması beklenir (Bloom, 1979).

Yukarıdaki durumun tam tersine öğrenme üniteleri arasında aşamalı bir dizi söz konusu ise ikinci ünitenin öğrenilmesi, birinci ünitenin daha önceden ve tam olarak öğrenilmesini gerektirir. Üçüncü ünitenin öğrenilmesi içinde ikincinin tam olarak öğrenilmesi gerekir. Bu durum ders yılı bitimine kadar devam eder. Böyle bir durumda ilk ünitenin öğrenilmesi için gerekli olan bilişsel giriş davranışları aynı zamanda bütün ünitelerin öğrenilmesinin ön şartıdır (Bloom, 1979).

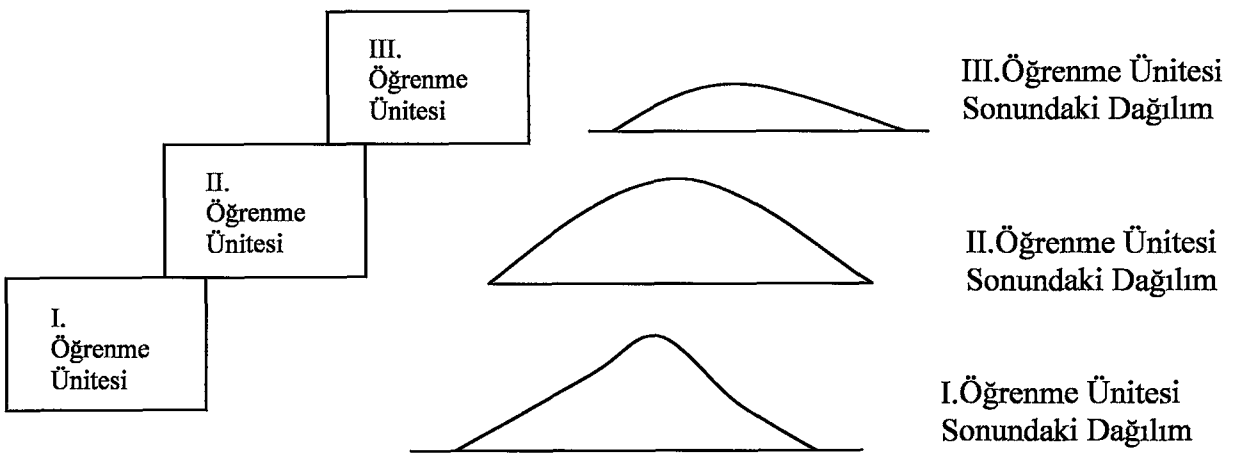
Bloom'a (1979) göre öğrencilerin ilk öğrenme ünitesini yeteri kadar kavramaları ve her öğrenme ünitesi sonunda öğrenme eksikliklerinin tamamlanması halinde öğrenme düzeyi ve hızı bakımından üniteler boyunca aynı kalan ya da gittikçe yayılan bir dağılım ortaya çıkacaktır. Bu durum başarı dağılımı Şekil-4'te gösterilmiştir.

Şekil-4. Her Bir Öğrenme Ünitesindeki Öğrenme Eksikliklerinin Giderilmesi Durumunda Görülmesi Beklenen Başarı Dağılımları



İlk öğrenme ünitesinde tamamlanmadan bırakılan öğrenme eksiklikleri ikinci üniteye daha büyük sayıda öğrenme eksikliklerine dönüşecek ve bu eksiklikler kalan öğrenme üniteleri boyunca artacaktır (Bloom, 1979). böyle bir durumda kuramsal olarak görülmesi beklenen başarı dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil-5. Her Öğrenme Ünitesindeki Öğrenme Eksikliklerinin Giderilmemesi Durumunda Görülmesi Beklenen Başarı Dağılımları

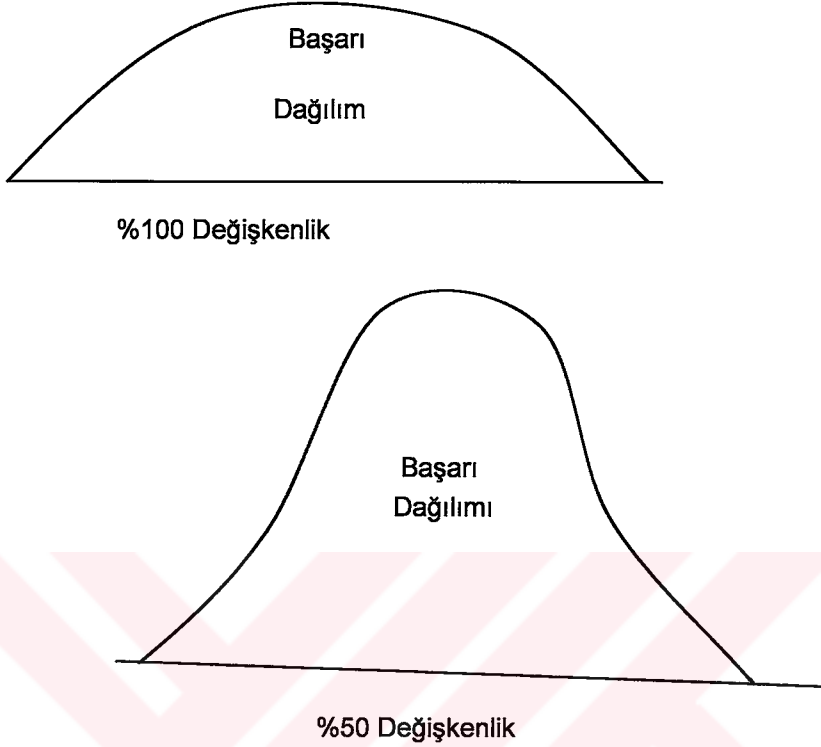


Bilişsel giriş davranışlarını genel ve özel olmak üzere iki gruba ayırabiliriz. Bütün öğrenmeler için gerekli olan ön bilgiler genel bilişsel giriş davranışları grubuna dahildir. Bunlar öğrencilerin okuduğunu anlama, dili kullanma gücü, öğrenme tarzı mantıksal düşünme becerileri gibi sıralayabiliriz (Sever, 2004).

Her ünitenin kendine özgü özelliklerinden kaynaklanan ve sadece o ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön bilgiler ise özel bilişsel giriş davranışlarıdır (Erden ve Akman, 1998:191) Örneğin; bir öğrencinin “levha tektoniği” kavramını bilmeden Güneydoğu Asya’daki depremin sebebini anlaması mümkün değildir. Türkiye’nin iklim özelliklerini bilmeyen bir öğrencinin, Türkiye’de bitki örtüsü ve dağılışı nedenlerini öğrenmesi çok zordur. Böyle bir sorunu çözmek için öncelikle öğrenme ünitesinde kazandırılacak davranışların tespit edilmesi gerekir. Daha sonra bu davranışların kazandırılması için ön koşul olan bilişsel giriş davranışları ortaya konmalıdır. Arasında aşamalılık ilişkisi bulunan üniteler ve bunlar arasındaki önkoşullar belirlenmeli, her yeni ünitenin öğretiminde öğrencinin bu bilişsel giriş davranışlarını taşıyıp taşımadığı kontrol edilip,eksiklikler giderildikten sonra öğrenme ünitesine başlanmalıdır (Senemoğlu, 2003:453).

Bilişsel giriş davranışları yönünden öğrenciler arasındaki eksikliklerin giderilip bireyin öğrenme ünitesine hazır hale getirilmesi durumunda öğrenciler arasındaki, başarı yönünden ortaya çıkan farklılıkların %50 oranında azaldığı görülecektir. Başka bir ifadeyle, Şekil-6’da görüldüğü gibi, Bilişsel giriş davranışları öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin %50’sini açıklar (Semenoglu, 2003).

Şekil-6. Bilişsel Giriş Davranışlarının Başarı Dağılımına Etkisi



Bilişsel giriş davranışları yönünden öğrencinin öğrenme ünitesine tam olarak hazır olması, tam öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Tam öğrenmeyi sağlayan öğrenci niteliklerinden diğeri “Duyuşsal giriş özellikleri”dir.

2.1.1.2. Duyuşsal Giriş Özellikleri

Duyuşsal giriş özelliklerini bireyin öğrenme ünitesine karşı ilgi, tutum ve akademik olarak kendini gördüğü yerin bileşkesi olarak tanımlanabilir. Burada öğrencinin öğrenme ünitesine karşı merakı, hevesi, üniteyi algılayışı, öğrenmeye dayalı geçmişi duyuşsal giriş özelliklerini oluşturur (Bloom, 1979).

Belli bir öğrenme ünitesine gelinceye kadar her öğrencinin diğlerinden farklı akademik geçmişi vardır. Yani her öğrenci bir öğrenme ünitesine başlarken, daha önceki öğrenme ünitelerindeki başarısından etkilenir. Öğrenci önceki öğrenme ünitelerinde başarıma duygusunu tatmış olduğuna inanıyorsa, yeni ünite de bu

inancın devamı için çaba gösterecektir. Yani öğrencinin eski öğrenme ünitelerindeki başarısı, yeni üniteye başarıyı etkiler. Öğrenci neyin bir başarı olduğu kanısını ise eldeki üniteye ve geçmişte öğrenme ünitelerinden elde etmiş olduğu sonuçlara, öğretmen anne-baba ve arkadaşlarından aldığı iletilere dayandırır (Senemoğlu, 2003). Böylece bir durumda iki ayrı öğrenci, aynı başarı düzeyine sahip olsalar da bu başarıyı algılayış biçimleri farklı olur. Öğrencilerden biri aynı başarıyı olumlu bir seviye olarak görürken diğeri tam tersi bir tepki gösterebilir.

Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin mevcut konuyla alakalı gördüğü öz geçmişi ile onun bu konuyla ilgili geleceğe dönük amaç ve hedeflerinin bir ürünü ve bunlar arasındaki uyumun sonucudur. Her öğrencinin öğrenmesi zorunlu tutulduğu bir öğrenme ünitesine karşı duuşsal yönelimleri ile en çok arzu ettiği öğrenme ünitesine karşı duuşsal yönelimleri farklıdır. Öğrenci en çok arzu ettiği öğrenme ünitesine, duuşsal yönelimler açısından daha hazır olacaktır. Yine aynı şekilde öğrenme ünitesi gelecekte öğrencinin amaçlarına ve yaşamını şekillendirmesine hizmet edecekse öğrenme ünitesine olan tutum ve ilgisi de artacaktır (Bloom, 1979).

2.1.2. Öğretim Hizmetinin Niteliği

Tam öğrenme modelinin en önemli değişkenlerinden biride “Öğretim hizmetlerinin niteliği” dir. Öğretim hizmetinin niteliği ile anlatılmak istenen öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretim araçları, hedeflerle içeriğin kurgulanış şekli ve sonuçta öğretim başarıyla sonuçlanabilmesi için ihtiyaç duyulan zaman ve diğer kaynakların varlığıdır (Bloom, 1979:137).

Bloom’a (1979) göre “Öğretim hizmetini niteliği” başlığı altında çok fazla alt başlık ortaya çıkarabiliriz. Fakat tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bunların her birinin kontrol altına alınması gerekir. Bu da oldukça zordur. Bu sebeple Bloom, öğretim hizmetinin niteliğini arttırmak için az sayıda ama güçlü etkiye sahip dört

faktör belirlemiştir. Bunları, işaretler, katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme olarak sıralayabiliriz.

2.1.2.1. İşaretler (İpuçları)

İşaret, öğrenme sürecinde, öğrenciye, neyi öğreneceğini bunları öğrenirken ne yapacağını ve nasıl yapacağını öğretmek için kullanılan ipuçları ve açıklamalardır. İşaretler iletişimin farklı yolları ile öğrenciye verilir. Kullanılan işaretler nesne, olay ya da etkinlik olabileceği gibi ses, söz veya bir hareket de olabilir. Belli bir hareketin bir uyarımla ilgilenmesi, fiziksel etkinlikler ve bunların örneklendirilmesi ya da karmaşık bilişsel süreçlerde işaret olarak kullanılabilir (Bloom, 1979). İşaretleri daha anlaşılabilir şekilde örnekleyecek olursak resimler, şemalar, eşyalar örneği, jest, durum, mimik, video kasetler, kaynak kitaplar, teyp kasetleri, bilgisayar disketleri, numuneler, modeller, yazılı ve sözlü açıklamalar gibilerini sıralayabiliriz (Sönmez, 2003). Yani, işaretin belli bir formatı yoktur ve öğrenme biriminde bu işaretlerin biri veya bir kaçını aynı anda kullanılabilir. Sonuçta işaretlerin hepsinin kullanımında ortak hedef öğrenciyi derse çekmek, başlangıç yapabilmektir.

İşaretlerin farklı özellikleri vardır. Bir işaret veya işaretler takımını ne kadar çok göze çarparsa o kadar etkili olur. İşaretin etkiliği (gücü), onun kullanılma frekansının artırılması, daha açık ve görünür hale getirilmesi, şiddetinin artırılması yada öğrencinin dikkatinin diğer uyarıcılardan alınarak verilen işarete yönlendirilmesi gibi yollarla artar (Hilgard ve Bower, 1966; Aktaran: Bloom).

İşaretlerin bir diğer yönü de anlamlılık derecelerinin farklılığı ile ilgilidir. Bir öğrenci daha önceden tanıdığı bir işaretleyeni öğrenme biriminde de karşılaşırsa, daha önce karşılaşmadığı farklı bir işarete göre daha kolay öğrenim gerçekleştirir. Yani öğretmen yeni öğrenme birimini sunarken daha önce kullandığı ve öğrenciler tarafından bilinen bir işaret kullanırsa yerinde olur (Bloom, 1979:139).

İşaretlerin özelliklerinden biri de aynı işaretlerin öğrenmeye etkisi bakımından farklı öğrencilerde farklı tepkiler almasıdır. İşaretlerin sadece sözlü olarak verilmesi, bu yönü gelişmiş öğrenciler için avantaj olurken, diğer yollarla öğrenen öğrenciler için dezavantaj olmaktadır (Cronbach ve Snow, 1976; Kim, 1968; Paerson, 1973; Aktaran: Bloom, 1979:139). Yapılan araştırmalarda normal okul kurallarında neyin nasıl öğrenileceğinin öğrencilerin tamamı tarafından anlaşılması sağlandığında, öğrenme düzeyinin bir standart sapma kadar yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani işaretlerin tam anlamıyla kullanıldığı ve öğretildiği durumda öğrencilerin yarısının, tam tersi bir durumda ise öğrencilerin %16 sının ulaşılan öğrenme düzeyine erişmesi söz konusudur (Özçelik, 1987:119). Öğretim hizmeti niteliklerinden biri olan işaretlerin, öğrenme düzeyinde bu kadar etkili sonuçlar verebilmesi, öğretmenler tarafından doğru kullanılmasına bağlıdır. Bu yüzden işaretler öğrencinin seviyesine uygun olmalı; öğrencinin içinde yaşadığı sosyo-kültürel özellikleri göz önünde bulundurmalı; öğrencilerin fiziksel, sosyal, ruh sağlığına uygun ve onları koruyucu olmalı; öğretme-öğrenme sürecinde hedef alınan davranışı öğrencinin gerçekleştirmesini sağlamalıdır (Senemoğlu, 2003:458).

2.1.2.2. Pekiştirme

Pekiştirme, bir davranış veya olayın meydana gelme eğilimini ve sıklığını güçlendirmek amacıyla, davranışa veya olaya ödüllendirici karşılık vermektir. (Moore, 2004:220). Öğrenmenin ödüllendirilmesi hemen hemen bütün öğrenme durumları için bir ihtiyaçtır (Bloom, 1979:142). Çünkü, kalıcı davranışın gerçekleştirilebilmesi için pekiştirme gerekir.

Kullanılan her pekiştireç öğrenme sürecinde etkili olmayabilir. Bu duruma öğretmenin kullanmakta olduğu pekiştireçlerin çeşitliliği, kullanma sıklığı, farklı bireylere verdikleri pekiştireç miktarı etki edebileceği gibi öğrencinin yaşı, cinsiyeti bulunduğu sosyo-kültürel ortamı, kişiliği, dersin niteliği, zamanı, yeri gibi sebeplerde etken olabilir. Aynı pekiştireç yukarıdaki sebeplerden dolayı bir öğrenci için olumlu kabul edilirken, bir diğer öğrenci için aynı etkiyi göstermeyebilir. Mesela “çikolata”

bir pekiştireç olarak kullanıldığında ilköğretim okulundaki öğrenci için iyi bir pekiştireç olurken, üniversite öğrencisinde aynı şekilde başarılı olmayabilir (Demirel, 2002:102)

Bloom'a (1979) göre pekiştireçler kişinin kendini yüceltme, takdir kazanma ihtiyacı ile ilgilidir. Öğrenci bulunduğu topluluğa kendini kabul ettirme eğilimindedir. Bu duyguyu tatmin edecek her buluş, nesne ya da ifade öğrenci için bir pekiştirici etkisi gösterir.

Öğrencilerin, öğrenme sürecinde, belirlenen öğrenme düzeyine zamanında erişebilmesi için, pekiştiriciler öğretmen tarafından kullanılırken öğrencilerin bireysel farklılıkları gözönünde bulundurulmalı, pekiştireç öğrenci için anlamlı olmalı, zamanında ve geciktirilmeden verilmelidir (Senemoğlu, 2003).

Yapılan araştırmalar pekiştireçlerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin ortalama öğrenme düzeyini 1.2 standart sapma kadar yükseltmektedir (Walbergs 1984; Aktaran: Senemoğlu, 2003:460). Bu sonucun anlamı şudur; pekiştireçler anlamlı bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin yarısının eriştiği düzeye diğer durumda öğrencilerin %12'si erişebilmektedir (Özçelik, 1987).

2.1.2.3 Katılma

Yarım yüzyıldan beri, en iyi öğrenmenin “yaparak, yaşayarak” olduğu fikri kabul edilmesine rağmen, eğitim durumlarında böyle bir bilgi ve kabulün uygulanmasına geçilmemiştir. Bugünkü durumda sınıfların sıralar veya amfiler şeklinde organizesi, öğretme-öğrenme tekniğinin ise çoğunlukla düz anlatımdan oluşması “yaparak, yaşayarak öğrenme” kabulünü arka plana itmiştir (Özçelik, 1987: 122). Başka bir ifadeyle hareketsiz haldeki bir öğrenciye sunulan işaretlerin yüksek seviyede bir öğrenme düzeyine ulaşması beklenemez (Bloom, 1979:144).

Öğrencinin de derse katılımı gerekir. Katılma öğrencinin aktif yada pasif olarak dersin işlenişine ortak olmasıdır (Kırkıcı, 2001:17)

Bloom'a (1979) göre gözlenebilir olsun yada olmasın öğrencinin kendisine verilen işaretleri hatırlaması, kullanması, işaretlere uygun tepkiler geliştirmesi, tepkiler kalıcı hale gelinceye kadar bunları göstermeye çaba harcaması ve böylece öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması gerekir. Çünkü, öğretme- öğrenme sürecinde hedef alınan davranışların öğrencilerin tamamına yakınında öğrenmenin gerçekleşmesi için katılıma tamamlayıcı unsurlardan biridir.

Öğretmenler derste öğrenci katılımını gerçekleştirmek için farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bunları öğreticinin bir defalığına tek bir çocuğa dikkatini yönlendirmesi, gözlenebilen davranışlarını hedefe alarak öğrencileri gruplara ayırması, ödevlendirme, farklı öğretme tekniklerinin sınıf ortamında kullanılması şeklinde sıralayabilir ve daha da çoğaltabiliriz (Bloom, 1979:145)

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin katılımı sağlandığında öğrenciler arasındaki başarı farklarının %20 oranında azaldığı görülmüştür (Bloom, 1976). Bu araştırma sonuçları göz önüne alınarak öğretmenler öğrenciyi derse motive edecek, öğrenme hevesini artıracak ve başarı duygusunu tatmin edecek nitelikte, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrenme biriminin hedef davranışına uygun işaretler kullanarak öğrencinin derse aktif katılımını sağlamalıdır (Demirel, 2004).

2.1.2.4. Dönüt ve Düzeltme

Grupla öğretim ortamında öğrenciye gönderilen işaret ve açıklamalar, pekiştirme ve katılma eylemlerine rağmen öğrenmeyi tam olarak gerçekleştiremeyen öğrenciler olacaktır (Özçelik, 1987:123). Biz bunu aldığımız dönütlerden anlarız.

Dönüt, öğrenme-öğretme ortamında öğrencinin davranış değişikliğini gerçekleştirmede kendinden beklenene yakınlık derecesini, beklenen davranış değişikliğine yakın ise onun böyle olduğunu, yakın değilse sorunun kaynağını ve kendisinin ne olduğunu, eksikliklerin ve aksaklıkların nasıl giderilebileceği ve öğrenmede erişilen son noktanın ne olduğu gibi iletilerin bütünü dönüt olarak adlandırılır (Bloom, 1976:346).

Öğrenciden dönüt almak için öğrenme üniteleri sonunda bazı işlemler uygulanır. Bu işlemler izleme testleri şeklindedir. İzleme testleri öğrencinin hedef davranışları ne derece kazanmış olduğunu yoklayan testlerdir. (Senemoğlu, 2003:461). Çoğu zaman bir öğrencinin öğrenme ünitesindeki öğelerin hemen hemen tamamının ölçüt olarak yer aldığı bir izleme testinde %80-85 oranında doğru cevabı vermesi, o öğrencinin tam öğrenme düzeyini gerçekleştirdiğini gösterir. Eğer öğrenci tam öğrenme düzeyine erişememişse düzeltme yapılması gerekir (Bloom, 1979:150).

Düzeltilme, dönüt işlemleri sonunda hedefine ulaşamamış öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi ve tamamlama eğitimine tabi tutulmasıdır (Bloom 1979: 346). Tamamlama eğitimi, düzeltme işlemlerine ihtiyacı olan öğrenci sayısı fazla ise sınıf ortamında gerçekleştirilmeli, eğer bu sayı az ise ders saati dışında gerçekleştirilmelidir. Düzeltme işlemleri ek zaman içinde, tekrar, alıştırma, farklı işaret, açıklama ve pekiştirme kullanma şeklinde olabilir (Senemoğlu, 2003: 461).

Yapılan araştırmalar grupta öğretimde öğrenme ünitesinde dönüt ve düzeltme öğelerin kullanılması durumunda öğrencilerin yarısının erişebildiği öğrenme düzeyine, başka durumlarda öğrencilerin %16 sının erişebildiğini göstermiştir (Özçelik, 1987:124).

Tam öğrenme modelinde bilişsel giriş davranışları öğrenme düzeylerindeki değişkenliğin yarısına yakını (% 50) açıklayabilmektedir. Duyuşsal giriş özellikleri de diğer değişkenlerden bağımsız olarak öğrenci başarısındaki değişkenliğin % 25'ini açıklar. Her ikisi birlikte etkin olarak kullanıldığında öğrenci nitelikleri yönünden bireyler tam olarak hazır hale getirildiğinde başarıdaki değişkenliğin % 65 oranında etkilediği görülür (Bloom, 1976).

Tam öğrenme modelinde öğrenciye sağlanan öğretim hizmeti nitelikleri (ipuçları, pekiştirme, öğrenci katılımı, dönüt ve düzeltme) bir öğrenme ünitesinde meydana gelen değişmelerin % 25'ini açıklar. Bu değişken bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri ile ele alındığında, bu üç unsur başarıdaki değişkenliğin % 90'ını açıklama gücündedir (Özçelik, 1987).

2.2. Tam Öğrenme Modelinin Uygulanmasında İzlenecek Adımlar

Öğretimi tam öğrenme modeline uygun olarak gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin aşağıda belirtilen sırayı izlemeleri gerekmektedir. Tez konusunu oluşturan bu deneysel yaklaşımda da belirtilen yollar takip edilmiştir.

- 1- Öğretme başlamadan önce verilecek olan ünitenin, kazandırılmak istenilen hedefleri, davranış cinsinden ifade edilmelidir. Hedef davranışlar öğretim ortamının düzenlenmesi, öğrenmedeki güçlük ve eksikliklerin belirlenmesi ve tam öğrenme düzeyinin tanımlanması için gereklidir.
- 2- Öğrenim iyi tanımlanmış öğrenme üniteleri ile örgütlenmelidir.
- 3- Öğrenmede hedeflenen tam öğrenme standardının ortaya konması gerekir. Örneğin; öğrencilerin % 80'inin hedef davranışların %70'ini gerçekleştirmiş olması gibi.
- 4- Öğrenme ünitelerine başlamadan önce öğrencilerin bu ünitenin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarının belirlenmesi gerekir.
- 5- Öğrencilerde ön koşul davranışlarda eksikliği olanlar tamamlama eğitimine tabi tutulmalıdır.

- 6- Öğrenci yeni öğrenme ünitesine tam olarak hazırlandıktan sonra yeni davranışları kazandırmaya yönelik öğretim etkinliklerinde bulunulmalıdır.
- 7- Öğrenme ünitesinin sonunda öğrencilere dönüt sağlayacak öğrenme eksikliklerini ve yanlışlıklarını ortaya çıkaracak izleme testleri verilmelidir.
- 8- İzleme testlerinin sonuçlarına göre öğrenme eksikliklerini giderici öğrenme-öğretme etkinliklerine yönlendirilmeli, gerekirse bunun için öğrencilere ek süre tanınmalıdır.
- 9- Ek öğrenme-öğretme sürecini tamamlayan öğrencilere paralel izleme testi uygulanmalı öğrencilerin tam öğrenme ölçütüne ulaşmış olmadıkları belirlenmelidir.
- 10- İlk ünite tam öğrenme gerçekleştirildikten sonra yeni üniteye başlanmalıdır.

BÖLÜM- III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deneklerin seçimi, deney deseni, veri toplama araçları, işlem basamakları ile veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Deney Deseni

Bu araştırma deneysel yöneme göre yürütülmüştür. Deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖKSD) modelinde tasarlanmıştır. ÖKSD, deneklerin, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atandığı, deneysel işlemden önce ölçüldüğü desendir (Kerlinger, 1973; Aktaran: Büyüköztürk). Desende katılımcılar deneysel işlemden gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirildikten sonra bağımlı değişkenlere göre ölçülürler. Böylelikle aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmüş olurlar. Bu özellik desenin ilişkili olduğunu gösterir. ÖKSD aynı zamanda ilişkisiz bir desendir. Çünkü farklı deneklerden oluşan iki grubun ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur (Howit, 1997;Aktaran: Büyüköztürk).Şekil-7 de öntest-sontest kontrol gruplu desen sembollerle gösterilmiştir.

Şekil-7: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

		Ön test	Son test	
G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Şekil-7’de G_D deney grubunu; G_K kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001: 23).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmaya katılan öğrenciler, 2003-2004 öğretim yılında, Kayseri ili, Bünyan ilçesi, Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 9. sınıflar arasından seçilmiştir. 9-A sınıfı kontrol grubu, 9-B sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler tablo-20’de verilmiştir.

Tablo-1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Veriler

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney (9-B)	12	16	28
Kontrol (9-A)	14	14	28
Toplam	28	28	56

Tablo-1 ‘e göre deney grubunda 12 kız 16 erkek; kontrol grubunda 14 kız, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır. Her grup 28 kişiden oluşmaktadır. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

Araştırmada uygulamaları gerçekleştirecek öğretmenlerin kıdem ve öğrenim durumları da dikkate alınmış grupların bu yönden de denkliği sağlanmaya çalışılmıştır (Tablo-2).

Tablo-2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Grup	Öğrenim Durumu	Kıdemi
Deney	Eğitim Fakültesi	3
Kontrol	Eğitim Fakültesi	4

Tablo-2 de görüldüğü gibi hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenler fakülte mezunudur. Deney grubu öğretmeni 3 yıllık kontrol grubu öğretmeni 4 yıllık kıdeme sahiptir. Aralarındaki bir yıllık kıdem farkının uygulamanın sonucunu etkileyecek büyüklükte değildir.

Deneyisel işlem esnasında her iki grubun fiziksel ortamlarının denkliği sağlanmıştır. Bunların dışında öğrencilerin Anadolu Lisesi Giriş Sınavı sonuçları da grupların eşitliği açısından ele alınmıştır (Tablo-3).

Tablo-3. Deney Grubu Öğrencilerinin Anadolu Lisesi Giriş Sınavı Sonuçlarına Ait Aritmetik Ortalama

Grup	Denek Sayısı	ALGSS Toplamı	Aritmetik ortalama
Deney (9-B)	28	18219080	650681
Kontrol (9-A)	28	18290822	653243
Toplam	56	36509902	1303924

Bu tabloya göre deney grubu öğrencilerine ait sonuçların aritmetik ortalaması 650.681, kontrol grubu öğrencilerine ait sonuçların aritmetik ortalaması 653.243 tür. Aradaki fark olan 2.562 puan grupların denkliği açısından dengeyi bozacak yükseklikte değildir.

Bu araştırma 2003-2004 öğretim yılı I. Yarı yılında Bünyan Anadolu Lisesi öğrencilerine “yer yuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi konusunda hazırlanan başarı testi, öntest ve sontest olarak uygulanmış, öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan 9-B sınıfı deney grubu, 9-A sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma toplam 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine 5 hafta boyunca tam öğrenme modeli ilkelerine uygun öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise Geleneksel metod (düz anlatım, soru-cevap) uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada “yer yuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesinde tam öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından üniteyle ilgili hedef ve davranışlar dikkate alınarak, geçmiş yıllarda üniversiteye giriş sınavlarında sorulan sorular ve üniversiteye hazırlık kaynakları taranmıştır. Elde edilen sorulardan yararlanarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test geliştirilmiştir. Testte yer alan her bir soru için beş seçenek sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendilerine en doğru gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Test için gerekli maddelerin oluşturulmasında uygulamada yer alan öğrenme ünitesindeki tüm konuları kapsayan konuların seçilmesine özen gösterilmiştir. Öğrenme ünitesine ilişkin ön uygulama testinde toplam 45 soru yer almıştır.

Başarı testinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarının yapılması amacıyla Kayseri Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesinde ve Bünyan Anadolu Lisesinde 10. sınıfta öğrenim gören toplam 99 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama başarı testi sonucu elde edilen verilere madde analizi uygulanarak her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucu başarı testinde yer alan 45 maddenin güçlük derecesi ve ayırt

edicilik indeksi hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi 19'un altında olan 5 (7, 9, 10, 20, 34) madde testten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda kalan 40 madde ile asıl başarı testi oluşturularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca ön uygulama testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı madde kovaryanslarından yararlanarak hesaplanmış ve KR₂₀ güvenirlik katsayısı .9865 olarak bulunmuştur.

KR₂₀ güvenirlik katsayısı bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlık ölçüsünü veren bir güvenirlik katsayısıdır. KR₂₀ güvenirlik katsayısı aynı özelliği ölçmek için yazılan maddeler arasındaki benzerliğin veya paralelliğin bir derecesini ifade eder. Araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı .9865 oldukça yüksek bir değer göstermiştir.

Turgut (1983), 10-15 dolayında maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR₂₀ güvenirlik katsayısının yeterli olacağı ve 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR₂₀ değerinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmektedir. Yazar ayrıca, bir öğrenci hakkındaki önemli kararların KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0.80'in altında olan tek bir teste dayandırılarak verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

3.4. Deneysel İşlem Basamakları

Tez konusunu gerçekleştirmek için yapılan deneysel işlem sürecinde aşağıda belirtilen yollar takip edilmiştir.

- 1- Deney kontrol grupları random (yansız) olarak atanmıştır.
- 2- Deney ve kontrol gruplarının seçiminde ve denkliğinde öğrenci mevcutları, öğrencilerin Anadolu Lisesi Giriş Sınavı sonuçları, her iki grubun fiziki ders ortamı, uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlerin kıdemi ve öğrenim durumu dikkate alınmıştır.

- 3- Deney grubu öğretmeni aynı zamanda araştırmacının kendisidir. Kontrol grubu öğretmeni ise çalışmanın gerçekleşeceği Anadolu Lisesi Coğrafya öğretmenidir.
 - 4- Öğretime başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu ilgili tebliğler dergisinden Coğrafya I dersinin amaçları tespit edilmiş fakat ünitelerin özel amaçları tespit edilememiştir. Bu sebeple uygulanan yöntemde genel amaçlar esas alınmıştır (Ek:5).
 - 5- Yapılacak olan deneysel çalışmada tam öğrenme modeli ilkeleri gereği dersin iyi tanımlanmış öğrenme ünitelerine ayrılması gerekmektedir. Milli Eğitim Banklığı yayınında ve diğer yazarlara ait Coğrafya I kitaplarında öğrenme üniteleri önceden örgütlendiği için üniteler üzerinde yeni bir düzenleme yoluna gidilmemiştir. Tam öğrenmenin gerçekleşeceği ünite olarak “yer yuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” belirlenmiştir.
 - 6- Öğrenmede hedeflenen tam öğrenme standardı: öğrencilerin % 80'inin hedef davranışların % 70'ini gerçekleştirmesi olarak ortaya konmuştur.
 - 7- Deney ve kontrol gruplarının araştırma değerleri ve ön bilgiler açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öntest (başarı testi) uygulanmıştır
- Bu arada deneysel işlemin yapılacağı deneklerin özel bir yetenek sınavı ile Anadolu Lisesine gelmiş olması, deney grubu öğretmenin geçmişe dayalı bir bağlarının olmaması deneysel bir işleme tabi olmalarının bilinci tam öğrenme için bir çok ön koşulu sağlamıştır.
- 8- Deney grubuna tam öğrenme modeli ilkelerine dayalı öğretim (ipucu, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltme) uygulanmış, Kontrol grubuna ise düz anlatım soru-cevap tekniklerinin hakim olduğu geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu grubun çalışma programına müdahale edilmemiştir.
 - 9- Toplam 5 hafta (10 saat) süren deneysel işlem sonunda öğrencilere dönüt sağlanması öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlıklarının ortaya çıkarılması amacıyla deneyin başında öntest olarak uygulanan başarı testi, deneyin sonunda izleme testi (son test) olarak uygulanmıştır.

- 10- İzleme testi sonucunda hedeflenen tam öğrenme standardına ulaşıldığı için öğrencilere ek öğrenme-öğretme süreci uygulanmamıştır. Burada öğrencilerin %89'u öğretilenlerin % 70'ini öğrenmiştir.
- 11- Kontrol grubu öğrencileri klasik yöntemin sonuçlarından dolayı hedeflenen standarda ulaşamadığı için deney grubu öğretmeni tarafından rehberlik dersi saatinde ve okul ders saati dışında, zaman zaman bire bir olmak üzere tam öğrenmeye tabi tutulmuştur.



BÖLÜM- IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemlerinin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo-5’te verilmiştir.

Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri tablo-4’te verilmiştir.

Tablo-4. Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” Ünitesi Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖNTEST			SONTEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	28	8.64	3.82	28	35.43	4.36
Kontrol	28	8.11	3.98	28	21.36	6.19

Tablo-4’te görüldüğü üzere, tam öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı testi ortalama puanı $\bar{X}=8.64$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=35.43$ olmuştur. Buna karşılık, öğretmen merkezli programın (düz anlatım) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=8.11$ ve $\bar{X}=21.36$ ’dir. Buna göre hem tam öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de öğretmen merkezli programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin

“yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

İki ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo-5’te verilmiştir.

Tablo-5. “Yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” Ünitesi Öntest - Sontest Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	3214.991	55			
Grup (D/K)	1493.580	1	1493.580	46.853	.000
Hata	1721.411	54	31.878		
Grupları içi	13149.501	56			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	11220.009	1	11220.009	936.472	.000
Grup* Ölçüm	1282.509	1	1282.509	107.044	.000
Hata	646.982	54	11.981		
Toplam	16364.492	111			

Tablo-5 incelendiğinde, araştırmanın daha önce belirtilen hipotezlerine ilişkin bulgular aşağıda verildiği şekilde açıklanabilir.

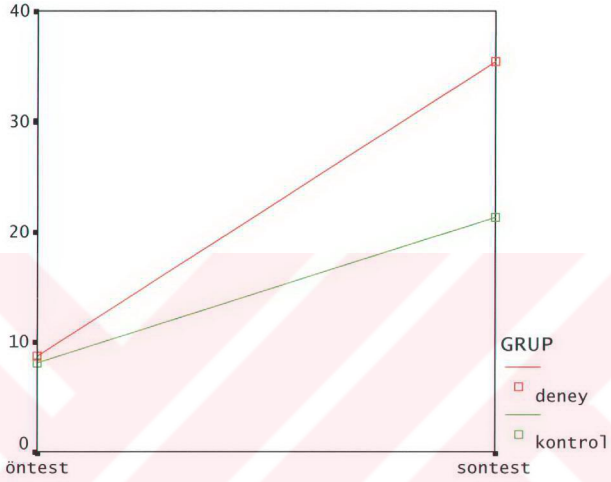
1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-54)} = 46.853$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını gösterir.

2. Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarıları ile ilgili olarak, öntest – sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. [$F_{(1-54)} = 936.472$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin

“yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Tablo- 5’ deki analiz sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{(1-54)} = 107.044$; $p < 0.05$]. Bu bulgu, tam öğrenme modeli ve öğretmen merkezli öğretim (düz anlatım) yöntemlerini uygulamanın öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesine ait başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesine ait başarıları denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarıları değişmektedir. Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarılarında gözlenen bu farklılıkların öğrenci merkezli bir model olan tam öğrenme modelinden kaynaklandığı söylenebilir. “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen tam öğrenme modelinin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Grafik-1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” Ünitesine İlişkin Öntest-Sontest Başarı Puanlarını Gösteren Diyagram



BÖLÜM- V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar:

Orta Öğretim lise I sınıflarda coğrafya dersi “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesinin öğretiminde, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan tam öğrenme modeli ile öğretmen merkezli öğretim (düz anlatım) yöntemleri’nin, öğrencilerin coğrafya dersine ait başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumlanmasından şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarıları ile ilgili olarak, öntest – sontest ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, tam öğrenme modeli ve öğretmen merkezli öğretim (düz anlatım) yöntemlerini uygulamanın öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesine ait başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi başarılarında gözlenen bu farklılıkların öğrenci merkezli bir yaklaşım olan tam öğrenme modelinden kaynaklandığı söylenebilir. “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesi testi puanlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen tam öğrenme modelinin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin “yeryuvarlağının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Öneriler:

1. Bu araştırmada, Orta Öğretim lise 1. sınıflarda coğrafya dersi “yeryuvarlığının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesinin öğretiminde, tam öğrenme modeli ile öğretmen merkezli öğretim (düz anlatım) yöntemlerinin, öğrencilerin coğrafya dersine ait başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, tam öğrenme modelinin coğrafya derslerinde kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Tam öğrenme modeli coğrafya derslerinde farklı eğitim kademelerinde daha uzun süre uygulanabilir. Bunu uygulamak için pilot okullar seçilerek gerekli ortamların hazırlanması ve öğretmenlerin bu konuda önceden bilgilendirilmesi edilmeleri önerilmektedir.
3. Tam öğrenme modeli, coğrafya dersinde “yeryuvarlığının yapısı ve yer şekillerinin oluşumu” ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden daha etkili bulunmuştur. Tam öğrenme modeli farklı ünite veya konularda uygulanması da önerilmektedir.
4. Tam öğrenme modelinin değişik öğretim modelleri ile birlikte kullanılması suretiyle, çeşitli eğitim kademelerinde ve farklı konu alanlarında daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

5. Mevcut üniversitelerin Eğitim fakültelerinde öğretim gören Coğrafya Öğretmeni adaylarının eğitim alanındaki derslerinde tam öğrenme modeli'nin anlatılması, ayrıca mevcut coğrafya öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bölümlerinde tam öğrenme modelinin anlatılması önerilmektedir.
6. Tam öğrenme modelinde hedeflenen tam öğrenme düzeyine ulaşabilmek için öğrenme ünitelerine ait özel hedeflerin belirlenmesi, beklenen davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Ortaöğretim kurumları 9. sınıflar Coğrafya I derslerinin ünitelerinde böyle bir uygulama olmadığı için, deneysel yöntem Coğrafya I derslerinin genel amaçları esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Sadece tam öğrenme modelinin uygulanması açısından değil, coğrafya öğretimine katkı sağlayacağı da düşünülerek coğrafya derslerine ait ünitelerin özel amaçlarının bu konunun uzmanları tarafından belirlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

ALKAN, Cevat, (1991), **Coğrafya Öğretimi**, Eskişehir: Açık Öğretim Fak.Yay. no: 416.

AKSOY, Bülent, (2000), **Kavramlara Dayalı Jeomorfoloji Öğretimi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ARIKAN, Rauf, (1995), **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**, Tutibay Yayınları, Ankara.

ARSLAN, Mehmet, (1996), **Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

BİLEN, Mürüvvet, (1999), **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara.

BLOOM, Benjamin S, (Çev: ÖZÇELİK, Durmuş Ali), (1998), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma, (1999), **Genel Öğretim Metodları**, Beta Yayıncılık, İstanbul.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2001), **Deneyisel Desenler (Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi)**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2004), **Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum)**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

COŞKUN, Mücahit, (2000), **Coğrafya Dersinde Öğretim Süreçlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEMİREL, Özcan, (2002), **Öğretme Sanatı (Plandan Değerlendirmeye)**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL, Özcan, (2004), **Eğitimde Program Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

DEWEY, John, (Çev: Vedat GÜNYOL), (1987), **Özgürlük ve Kültür**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

DOĞANAY, Hayati, (2002), **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**, Aktif Yayınevi, Erzurum.

ERDEN, Münire ve AKMAN Yasemin, (1998), **Gelişim Öğrenme ve Öğretme**, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

FİDAN, Nurettin, (1986), **Okulda Öğrenme ve Öğretme (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

GARDNER, William ve diğ. (1997), **Ortaöğretim Sosyal Bilimler Öğretimi**, Ankara: YÖK/WORLD BANK, National Education Development Project, Trial Edition.

GÜNGÖRDÜ, Ersin, (2002), **Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri (İlkeler ve Uygulamalar)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KARABAĞ, Servet, (1998), **Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar**, G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, Ankara.

KARASAR, Niyazi, (2000), **Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KENT, Ashley, (2000), **Reflective Practice in Geography Teaching**, Paul Chapman Pushing, London.

KIRKIÇ, Kamil Arif, (2001), **Tam Öğrenme Metodunun Kimya Öğrencilerinin Başarı ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

KÖYMEN, Ü. (1996), **Öğretim Yöntemlerinin Kuramsal Temelleri ve Tarih Öğretiminden Bir Örnek**, Eğitim ve Bilim Dergisi, 20,100.

KUTLU, O. (1999), **Öğretimi Ayrıntılama Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.

KÜÇÜKAHMET, L. (1989), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara

LACOSTE, Yves (Çev: Ayşin ARAYICI), (1998), **Coğrafya Savaşmak İçindir**, İstanbul, Özne Yayınları, Araştırma dizisi, No:6

MOORE, Kenneth D. (Çev: Nizamettin KAYA), (2004), **Öğretim Becerileri** .

MUŞTA, Muammer ve diğerleri. (1997), **Eğitime Giriş**, Günay Ofset, Konya.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali, (1987), **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**, ÖSYM Eğitim Yayınları.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali, (1998), **Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları, Ankara.

ÖZDEN, Yüksel, (1998,) **Öğrenme ve Öğretme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

SEVER, Sedat, (2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık.

SENEMOĞLU, Nuray, (2003), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, (Kuramdan Uygulamaya)**, Gazi Kitabevi, Ankara.

SENEMOĞLU, Nuray ve diğ. (2001), **Öğrenmenin Oluşumu**, Milli Eğitim Yayınevi, Ankara

SÖNMEZ, Veysel, (1997), **Sevgi Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

SÖNMEZ, Veysel, (2003), **Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ŞAHİN, Cemalettin, (2002), **Coğrafyaya Giriş**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

ŞAHİN, Salih, (2004), **Coğrafya Öğretiminde Beş Temel Konu**, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Ankara.

TAŞLI, İsmail, (1997), **Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi** 9 Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

TEKİN, Halil, (2003), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınevi, Ankara.

TÖREMEN, Fatih, (2001), **Öğrenen Okul**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

TURGUT, Fuat, (1983), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, Saydam Matbaacılık.

ÜN- AÇIKGÖZ, Kâmile, (2003), **Aktif Öğrenme**, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları
 VARİŞ, Fatma, (1981), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

YILDIRAN, Güzver, (1982), **Öğrenme Düzeyi ve Ürünleri**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

YILDIRIM, Cemal, (1999), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları, Ankara.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, (2000), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILMAZ, Hasan, (2002), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

YILMAZ, Hasan, (1995), **Öğrenme Psikolojisinin Bulguları Işığında Öğretim Sürecinde Daha Etkili Olma Yolları**, Ankara, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 128.

EK – 1

ARAşTIRMA İÇİN İZİN YAZILARI



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI:B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/
KONU:Öğrencilere Test Yapılması.

14.11.2003*032315

VALİLİK MAKAMINA

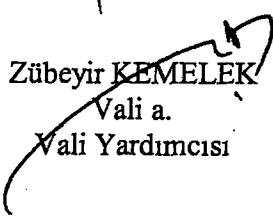
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya öğretmenliği ana bilim dalında yüksek lisans tez öğrencisi olan ve ilimiz Bünyan ilçesi Koyunabdal Orhan Kaplan İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapan Emine YURTERİ'nin, "Tam Öğrenme Yönteminin, Coğrafya Derslerinde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" konusunda Bünyan Anadolu Lisesinin öğrenci sayısının yeterli olmaması nedeniyle, ilimiz Melikgazi ilçesi Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi öğrencilerine ekteki testi uygulaması ile ilgili Müdürlüğümüz Makamına vermiş olduğu 12.11.2003 tarihli dilekçesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 28.10.2003 tarih ve 7805 sayılı yazısı ile öğrencilere uygulanacak test ilişikte sunulmuştur.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya öğretmenliği ana bilim dalında yüksek lisans tez öğrencisi olan ve ilimiz Bünyan ilçesi Koyunabdal Orhan Kaplan İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapan Emine YURTERİ'nin, "Tam Öğrenme Yönteminin, Coğrafya Derslerinde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" konusunda Bünyan Anadolu Lisesinin öğrenci sayısının yeterli olmaması nedeniyle, ilimiz Melikgazi ilçesi Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi öğrencilerine eğitim ve öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün belirleyeceği yer ve zamanda ekteki testi uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


O. Nuri GÜLAY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14/11/2003


Zübeyir KEMELEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- EK-1-Dilekçe. 1 adet-1 sayfa)
- 2-Gazi Üniv.Yaz.(1 adet -1 sayfa)
- 3-Test.(4 adet-4 sayfa)

EĞİTİME
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
Bünyan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.38.04.12-230/ 3674
KONU : Öğrt.Emine Yurteri'nin Tez
Konusu İçin Geçici Görev İsteği

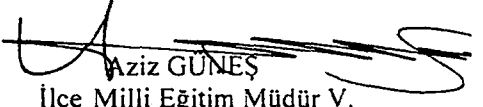
14/11/2003

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
BÜNYAN

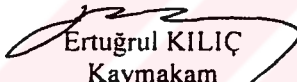
İlçemiz Koyunabdal Orhan Kaplan İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler öğretmeni Emine Yurteri'nin Gazi Üniversitesinde vereceği tez konusuna hazırlık için, İlçemiz Anadolu Lisesi'nde 1. Sınıfların Coğrafya dersinde bir üniteyi kapsayacak şekilde geçici olarak derslere girmek isteği ile ilgili dilekçesi ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen öğretmenin tez hazırlığı için ilçemiz Anadolu Lisesi'nde bir ünitelik Coğrafya derslerine girmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun bulunduğu takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Aziz GÜNEŞ
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
.../11/2003

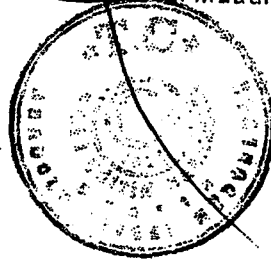

Ertuğrul KILIÇ
Kaymakam

EKLER :
EK-I Dilekçe

ASLININ AYNI DİR

06 / 04 / 2005

Adı : ...
Anadolu Lisesi Müdürü



T.C.



EK-2
YER YUVARLAĞININ YAPISI VE YER ŞEKİLLERİNİN OLUŞUMU
ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

1.Yeryüzünde yanardağlar, genç kıvrım dağları ve deprem bölgelerinin dağılışında az çok bir paralellik göze çarpmaktadır.Aşağıdakilerden hangisi bunun nedeni olabilir?

- A)Bu bölgelerde dış kuvvetlerin çok etkin olması
- B)Bu bölgelerde yer kabuğunun hareket halinde olması
- C)Bu bölgelerde yer kabuğunun ince olması
- D)Bu bölgelerin gevşek dolgu alanı olması
- E)Bu bölgelerin yontukdüz alanları olması

2.İnsanların,kendileri için yarattığı tehlikeleri bile etkin volkanların çevrelerini yerleşim yeri olarak seçmeleri hangi nedene bağlanabilir?

- A)Volkanların uzun aralarla püskürmelerine
- B)Tehlike boyutlarının önceden kestirilmeyişine
- C)Püskürme devrelerinin önceden hesaplanabilmesine
- D)Volkanik topraklarda verimli topraklar oluşmasına
- E)Nüfusun kalabalık olmasına

3.Yer şekillerinin biçimi iç ve dış kuvvetlerin etkisiyle sürekli olarak değişir.

Aşağıdakilerden hangisinde iç kuvvetlerin payı en büyüktür?

- A)Kıyı şekillenmesinde
- B)Mağara oluşumunda
- C)Dağ oluşumunda
- D)Vadilerin oluşumunda
- E)Kayaların ufalanmasında

4.



Yukarıdaki harita aşağıdakilerden hangisinin dağılışını göstermektedir?

- A)Kıvrım dağlarının
- B)Deprem alanlarının
- C)Yüksek ovaların
- D)Ormanların
- E)Geniş düzlüklerin

5.Bolu,Bursa,Kütahya,Denizli yörelerinde kaplıca ve şifalı suların bulunması bu yörelerin hangi bakımdan benzer olduğuna kanıt gösterilebilir?

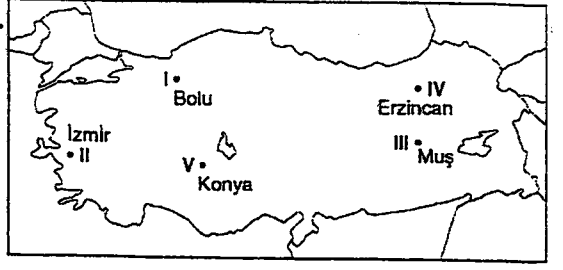
- A)Yağış düzeni
- B)Engebelilik
- C)Yer yapısı
- D)Maden yatakları
- E)Toprak türü

6.Kömür,çok miktarda bitkisel maddenin,havasız bir ortamda ve basınç altında değişmesi sonucu oluşan bir kayadır.

Buna göre kömür aşağıdaki kayalar türlerinden hangisine örnektir?

- A)İç püskürük
- B)Dış püskürük
- C)Kimyasal tortul
- D)Organik tortul
- E)Mekanik tortul

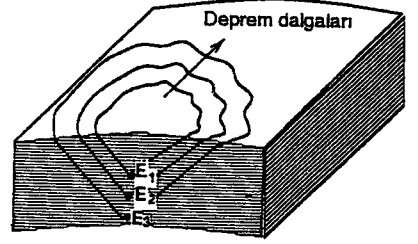
7.



Yukarıdaki Türkiye haritası üzerinde numaralandırılmış yörelerden hangisinin depremden daha az etkilenmesi beklenir?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V

8.



Yukarıdaki blokdiagramda da görüldüğü gibi depremin odak noktası (iç merkezi),ne kadar derin ise etki alan o kadar fazladır.Bu durum aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- A)Yerin merkezine inildikçe yoğunluğun artması ile
- B)Isımın artmasına bağlı olarak açığa çıkan enerji artışıyla
- C)Yüzeye ulaşma açısının büyümesiyle
- D)Derine inildikçe iletkenliğin artmasıyla
- E)Dünya'nın geoid şeklinde olmasıyla

- 9. I.Yerkabuğundaki kıvrımlar
- II.Yerkabuğunun bütünüyle yükselmesi
- III.Yerkabuğunda görülen kırılmalar

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri orojenik hareketlerin sonucunda meydana gelir?

- A) I B) II C) I-II D) I-III E) III

10.Yerkürenin yapısında en çok bulunan element aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Demir B)Silisyum C)Alimünyum
- D)Magnezyum E)Nikel

11.Transgrasyon ve regresyon olayları aşağıdaki hareketlerden hangisine bağlı olarak meydana gelir?

- A)Orojenez B)Epirojenez C)Med-Cezir
- D)Depremier E)Volkanizma

12.Yerkürede yerin iç yapısı hakkında bilgi veren katmanlara rastlanmaktadır

Bu katmanların sınırlarının belirlenmesinde aşağıdakilerden hangisi esas alınır?

- A)Derinlik B)Sıcaklık farkı C)Yoğunluk farkı
D)Hacim E)Bulundurdukları element cinsi

13.Pamukkale travertenleri oluşum bakımından hangi tür kayaç grubuna girer?

- A)İç püskürükler B)Dış püskürükler
C)Kimyasal tortullar D)Organik tortullar
E)Mekanik tortullar

14.Türkiye’de volkanik depremlerin günümüzde görünmemesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Türkiye’nin volkanik kuşak üzerinde yer almaması
B)Türkiye’de büyük volkanik dağlarının olmaması
C)Türkiye’deki volkanik olaylarının etkilerini yitirmesi
D)Türkiye’nin büyük ölçüde orojenik olaylardan etkilenmesi
E)Türkiye’de epirojenik olayların etkili olmaması

15.Deprem şiddetini azaltmak mümkün değildir.Bu nedenle, depremlerden korunmak ancak sağlam arazilerde yerleşmek ve depreme dayanıklı yapılarda oturmakla mümkündür.

Buna göre depremlerin neden olduğu tahribatın en az etkili olduğu arazi tipi,aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Kumlu arazi B)Çakıllı arazi
C)Alüvyonlu arazi D)Killi arazi
E)Granitli arazi

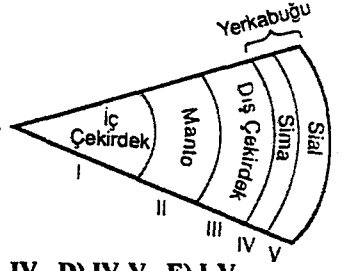
16.



Harita üzerindeki taralı alanlar aşağıdakilerden hangisinin Dünya dağılışını göstermektedir?

- A)Okyanus akıntılarının /
B)Delta ovalarının
C)Nüfusun yoğun olduğu alanların /
D)Deprem alanlarının
E)Tarım alanlarının /

17.Yandaki şekil yerin iç yapısına ait katmanları göstermektedir. Şekilde hangi iki katmanın yerleri yanlış verilmiştir?



- A) I-II B) II-III C) III-IV D) IV-V E) I-V

18.Yerkabuğunun üst bölümü olan Sial,kıta altında kalın okyanus altında incedir.Buna göre aşağıda-coğrafi bölgelerimizin hangisinde Sial’in en kalın olduğu söylenebilir

- A)Marmara B)İç Anadolu C)Ege
D)Doğu Anadolu E)Güneydoğu Anadolu

19.Aşağıdakilerden hangisi başkalaşım kayalarına örnektir?

- A)Kil Taşı B)Mermer C)Andezit
D)Bazalt E)Kalker

20.Deniz seviyesinden oldukça yüksek bir ülke olmasına rağmen Türkiye’de düzlüklerin çok yer kaplamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Akarsuların çok fazla aşındırma yapmış olması
B)Akarsuların çok alüvyon biriktirmiş olması
C)Lavların çukurlukları doldurmuş olması
D>Aşınma sonunda deniz seviyesine yaklaşan yükseltilerin yeniden yükselmiş olması
E)Kapalı havzaların geniş yer tutması

21. I.Buzul çağının yaşanması
II. Alp kıvrımlarının oluşması
III.Linyit ve petrol yataklarının oluşması
IV. Yeni kıtaların oluşması

Yukarıdakilerden hangileri üçüncü jeolojik zamanda meydana gelmiştir?

- A) I-II B) II-III C) III-IV D) I E) IV

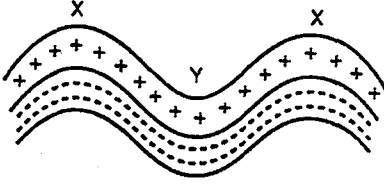
22.İç kuvvetlerin ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Yıkıcı olması
B)Eski zaman arazilerinde etkili olması
C)Enerjisini yerin içinden alması
D)Yer kabuğunu yükseltmesi
E)Çeşitli madenleri ortaya çıkarması

23.Aşağıdakilerden hangisi kara ve deniz dağılışını en çok etkileyen olaydır?

- A)Akarsular B)Akıntılar C)Epirojenez
D)Toprak oluşumu E)Volkanizma

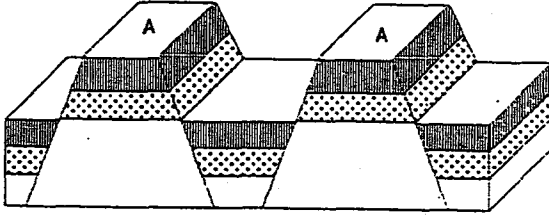
24.



Yukarıdaki şekilde X ile gösterilen yerler aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Horst B)Graben C)Senklinal
D)Antiklinal E)Fay

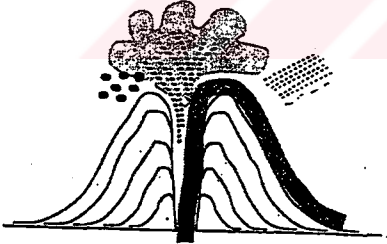
25.



Kırıklar boyunca yükselen yukarıdaki şekilde A ile gösterilen yere ne ad verilir ve böyle yerler yurdumuzun en çok hangi bölgesinde bulunur?

- A)Horst-Ege Bölgesi
B)Volkan konisi-İç Anadolu Bölgesi
C)Graben-Akdeniz Bölgesi
D)Güneydoğu Anadolu Bölgesi
E)Graben-İç Anadolu Bölgesi

26.



Yukarıdaki şekilde bir volkanın faaliyeti gösterilmiştir.Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki şekilde yer almaz?

- A)Volkan külü B)Lav akıntısı C)Krater gölü
D)Volkanik taşlar E)Volkan bacası

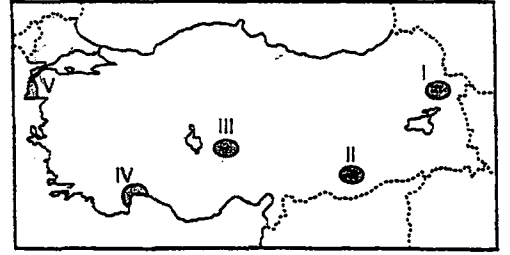
27.Aşağıdakilerden hangisi kıvrım hareketi ile oluşmuş bir dağ değildir?

- A)Rize Dağları B)İlgaz Dağları C)Karacadağ Volkanı
D)Yıldız Dağları E)Toros Dağları

28.Aşağıdakilerden hangisi volkanik olaylar esnasında oluşmaz?

- A)Tüf B)Krater C)Süngertaşı
D)Traverten E)Volkan camı

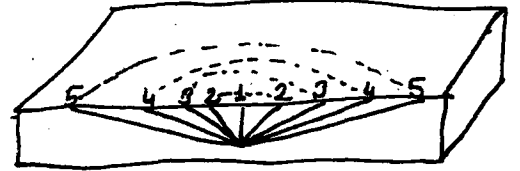
29.



Yukarıdaki taralı alanlardan hangi ikisinde volkanik arazilere raslanmaz?

- A) I-II B) II-III C) III-IV D) IV-V E) II-V

30.



Şekilde bir tektonik deprem sırasında,deprem dalgalarının merkezden çevreye doğru yayılışı ve etki alanları görülmektedir.

Numaralı etki alanlarından hangisinde depremin şiddeti en çoktur?

- A) 1 B)2 C)3 D)4 E)5

31.Aşağıdakilerden hangisi depremlere karşı alınacak koruma önlemlerinden biri değildir?

- A)Sivil halkın eğitilmesi
B)Yüksek binalardan kaçınılması
C)Deprem bölgelerinden uzak durulması
D)Sağlam ve esnek binaların yapılması
E)Bina temellerinin ana kaya üzerine yerleştirilmesi

32.Ülkemizde tektonik depremlerin olduğu sahalardan aşağıdakilerden hangisi arasında bir paralellik yoktur?

- A)Kırık hatları
B)Horst ve graben alanları
C)Sıcak su kaynakları
D)Orojenik kuşaklar
E)Okyanus akıntıları

33. I.Kalker,jips,kayatazu gibi kolay eriyebilen alanlarda meydana gelir.

II.Etkiledikleri alanlar dardır.

III.Oluşumlarında iç kuvvetler etkili değildir.

Yukarıdaki bilgilerle aşağıdakilerden hangisi anlatılmaktadır?

- A)Fayların oluşumu B)Grabenlerin oluşumu
C)Çöküntü depremleri D)Tektonik depremler
E)Volkanik depremler

34.Aşağıdaki düzlüklerden hangisi kıyı ovalarımızdan değildir?

- A)Çukurova B)Bafra C)Çarşamba
D)Silifke E)Konya

35.Yeryüzünde kıvrımlı dağların önemli bir bölümünü oluşturan Alp orojenezi kaçınıcı jeolojik zamanda meydana gelmiştir?

- A)İlkel zaman
B) 1. zaman
C) 2. zaman
D)3. zaman
E)4. zaman

36.Yerin iç yapısıyla ilgili verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

- A)Özellikleri farklı üç katmandan oluşmuştur.
B)Dıştan içe doğru yoğunluğu artar.
C)Yoğunluk artışı bir katmandan diğerine geçerken birdenbire sıçrama şeklindedir.
D)Dıştan içe doğru sıcaklık artar.
E)Üst bölümü en ağır maddelerden oluşur.

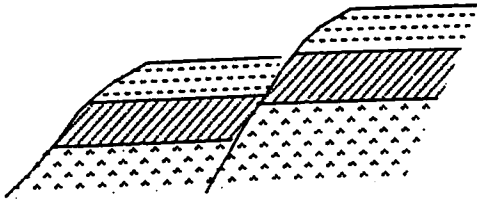
37.Türkiye'deki dağların doğu-batı doğrultusunda uzanmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Kuzeyden ve güneyden sıkıştırılması
B)Doğu ve batıdan sıkıştırılması
C)Kuzeydeki ve güneydeki alçalmalar
D)İç bölgelerdeki yükselme
E)Çevresinde çöküntü sonucu oluşmuş denizlerin bulunması

38.Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'de epirojenezin devam ettiğini gösterir?

- A)Karadeniz'in tabanının çökmesi
B)Doğu Karadeniz'deki heyelanlar
C)Ege bölgesindeki grabenler
D)Doğu Anadolu'daki depremler
E)Akarsu rejimlerinin düzensiz olması

39.



Şekildeki yer yapısı aşağıdakilerden hangisinin etkisiyle oluşmuştur?

- A)Epirojenik yükselme
B)Kırılma
C)Buzul aşındırması
D)Kıvrılma
E)Kıtaların yaylanması

40.Jeosenklinallerde biriken kalın tortul tabakaların yer kabuğu hareketlerine bağlı olarak sıkışması ve kıvrılması olayı, aşağıdakilerden hangisi ile adlandırılır?

- A)Epirojenez B)Volkanizma C)Orojenez
D)Aşındırma E)Fay

41.Deniz depremlerin oluşturduğu büyük dalgalara ne ad verilir?

- A)Seizma B)Tsunami C)Sismogram
D)Hiposantr E)Maar

42.Aşağıdaki platolardan hangisi İç Anadolu Bölgesi'nde yer almaz?

- A)Obruk B)Cihanbeyli C)Bozok
D)Erzurum-Kars E)Haymana

43.Yeryüzü şekilleri iç ve dış kuvvetlerin ayrı ayrı ya da birlikte etkileri sonucunda oluşmuştur.

Aşağıdakilerden hangisinin oluşumunda iç kuvvetlerin etkili olduğu söylenemez?

- A)Kara ve deniz dağılışının
B)Volkanik dağların
C)Depremlerin
D)Tortul kütlelerinin kırılmasının
E)Toprak oluşumu

44.İç Anadolu Bölgesi'ndeki Erciyes Dağı'nın oluşmasında aşağıdakilerden hangisi en etkili olmuştur?

- A)Volkanizma
B)Orojenik hareketler
C)Epirojenik hareketler
D)Depremler
E)Rüzgarlar

45.Kimyasal tortul taşlar kimyasal yolla çözünebilen minerallerin çökerek birikmesi sonucunda oluşmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu yolla oluşmuş bir taştır?

- A)Bazalt
B)Taş kömürü
C)Volkan tüfü
D)Kaya tuzu
E)Granit

Adı
Soyadı
Sınıfı
Numarası.

BAŞARILAR
EMİNE YURTERİ

9/B DENEY GRUBU

NO:	DENEKLER	ÖNTEST PUANI	D	Y	SONTEST PUANI	D	Y
	DENEK 1		6	34		40	
	DENEK 2		17	23		40	
	DENEK 3		13	27		38	2
	DENEK 4		7	33		39	1
	DENEK 5		6	34		34	6
	DENEK 6		10	30		36	4
	DENEK 7		10	30		38	2
	DENEK 8		10	30		40	
	DENEK 9		3	37		30	10
	DENEK 10		6	34		27	13
	DENEK 11		10	30		38	2
	DENEK 12		8	32		35	5
	DENEK 13		4	36		25	15
	DENEK 14		16	24		35	5
	DENEK 15		5	35		32	8
	DENEK 16		15	25		38	2
	DENEK 17		12	28		40	
	DENEK 18		6	34		38	2
	DENEK 19		9	31		37	3
	DENEK 20		12	28		36	4
	DENEK 21		5	35		35	5
	DENEK 22		2	38		25	15
	DENEK 23		8	32		35	5
	DENEK 24		5	35		36	4
	DENEK 25		9	31		40	
	DENEK 26		8	32		36	4
	DENEK 27		12	28		38	2
	DENEK 28		8	32		31	9

Sınıf Mevcudu:28

9/A KONTROL GRUBU

DENEKLER	ÖNTEST PUANI	D	Y	SONTEST PUANI	D	Y
DENEK 1		11	29		30	10
DENEK 2		14	26		20	20
DENEK 3		3	37		17	23
DENEK 4		7	33		25	15
DENEK 5		5	35		27	13
DENEK 6		12	28		19	21
DENEK 7		18	22		32	8
DENEK 8		10	30		24	16
DENEK 9		14	26		27	13
DENEK 10		4	36		22	18
DENEK 11		8	32		19	21
DENEK 12		8	32		25	15
DENEK 13		9	31		18	22
DENEK 14		5	35		29	11
DENEK 15		8	32		14	26
DENEK 16		4	36		26	14
DENEK 17		12	28		35	5
DENEK 18		14	26		22	18
DENEK 19		2	38		17	23
DENEK 20		11	39		22	18
DENEK 21		5	35		21	19
DENEK 22		6	34		9	31
DENEK 23		7	33		12	28
DENEK 24		6	34		21	19
DENEK 25		9	31		14	26
DENEK 26		3	37		15	25
DENEK 27		6	34		16	24
DENEK 28		6	34		20	20

Sınıf Mevcudu:28

EK-3

**YERYUVARLAĞININ YAPISI VE YERŞEKİLLERİNİN OLUŞUMU
ÜNİTESİ ÖN UYGULAMA TESTİ MADDE ANALİZ TABLOSU**

TERCİH		A	B	C	D	E	BOŞ	ERİŞEMEYEN	Doğru Cevap Yüzdesi	P= Güçlük D= Ayırt edicilik indeksi
Madde No.										
1 (B)	Üst	-	23	-	2	-	1	-	0.88	P= 0.73 D= 0.30
	Alt	6	15	2	-	1	2	-	0.57	
2 (D)	Üst	-	2	-	24	-	-	-	0.92	P= 0.82 D=0.19
	Alt	1	3	1	19	2	-	-	0.73	
3 (C)	Üst	-	2	24	-	-	-	-	0.92	P= 0.61 D=0.39
	Alt	7	5	8	2	2	2	-	0.30	
4 (B)	Üst	2	23	-	1	-	-	-	0.88	P= 0.65 D=0.46
	Alt	9	11	1	5	-	-	-	0.42	
5 (C)	Üst	-	-	18	6	2	-	-	0.69	P= 0.59 D= 0.23
	Alt	1	1	13	9	2	-	-	0.50	
6 (D)	Üst	1	-	2	22	1	-	-	0.84	P= 0.61 D= 0.46
	Alt	4	1	10	10	-	1	-	0.38	
7 (E)	Üst	-	-	-	-	26	-	-	1.00	P= 0.92 D= 0.15
	Alt	-	-	3	1	22	-	-	0.84	
8 (C)	Üst	1	5	18	-	2	-	-	0.69	P= 0.46 D= 0.28
	Alt	6	10	6	3	-	1	-	0.23	
9 (B)	Üst	1	6	2	14	3	-	-	0.23	P= 0.19 D= 0.07
	Alt	2	4	7	10	2	1	-	0.15	
10 (A)	Üst	5	13	-	7	-	1	-	0.19	P= 0.28 D=-0.19
	Alt	10	5	5	4	-	2	-	0.38	
11 (B)	Üst	2	16	6	-	-	2	-	0.61	P= 0.50 D= 0.23
	Alt	1	10	8	2	-	5	-	0.38	
12 (C)	Üst	-	2	17	-	7	-	-	0.65	P= 0.46 D= 0.38
	Alt	3	1	7	1	11	3	-	0.26	
13 (C)	Üst	-	7	15	-	4	-	-	0.57	P= 0.46 D= 0.23
	Alt	-	12	9	3	1	1	-	0.34	
14 (C)	Üst	-	-	25	1	-	-	-	0.96	P= 0.73 D= 0.46
	Alt	5	1	13	1	5	1	-	0.50	
15 (E)	Üst	-	2	-	1	21	2	-	0.80	P= 0.59 D= 0.42
	Alt	3	5	3	4	10	1	-	0.38	
16 (D)	Üst	2	2	-	22	-	-	-	0.84	P= 0.53 D= 0.61
	Alt	2	7	4	6	3	4	-	0.23	
17 (B)	Üst	-	26	-	-	-	-	-	1.00	P= 0.76 D= 0.46
	Alt	4	14	5	1	1	1	-	0.54	

18 (D)	Üst	-	1	2	23	-	-	-	0.88	P= 0.55 D= 0.65
	Alt	8	6	-	6	5	1	-	0.23	
19 (B)	Üst	-	22	-	2	2	-	-	0.84	P= 0.46 D= 0.76
	Alt	3	2	5	4	11	1	-	0.8	
20 (D)	Üst	1	12	3	8	2	-	-	0.30	P= 0.21 D= 0.19
	Alt	3	7	3	3	6	4	-	0.12	
21 (B)	Üst	-	24	1	-	1	-	-	0.92	P= 0.59 D= 0.65
	Alt	4	7	9	3	3	-	-	0.27	
22 (C)	Üst	-	1	25	-	-	-	-	0.96	P= 0.76 D= 0.38
	Alt	4	2	15	-	3	2	-	0.58	
23 (C)	Üst	-	2	22	1	1	-	-	0.84	P= 0.55 D= 0.57
	Alt	4	6	7	5	1	3	-	0.27	
24 (D)	Üst	2	-	10	14	-	-	-	0.54	P= 0.32 D= 0.42
	Alt	9	7	6	3	-	1	-	0.12	
25 (A)	Üst	26	-	-	-	-	-	-	1.00	P= 0.80 D= 0.38
	Alt	16	1	6	-	2	1	-	0.62	
26 (C)	Üst	-	-	26	-	-	-	-	1.00	P= 0.80 D= 0.38
	Alt	6	2	16	1	-	1	-	0.62	
27 (C)	Üst	-	-	26	-	-	-	-	1.00	P= 0.78 D= 0.42
	Alt	2	-	15	3	5	1	-	0.58	
28 (D)	Üst	-	-	3	23	-	-	-	0.88	P= 0.65 D= 0.46
	Alt	1	2	7	11	1	4	-	0.42	
29 (D)	Üst	-	-	2	22	1	1	-	0.84	P= 0.57 D= 0.53
	Alt	1	1	11	8	4	1	-	0.31	
30 (A)	Üst	26	-	-	-	-	-	-	1.00	P= 0.82 D= 0.34
	Alt	17	3	3	-	2	1	-	0.65	
31 (C)	Üst	-	1	24	-	1	-	-	0.92	P= 0.65 D= 0.53
	Alt	4	4	10	-	6	2	-	0.38	
32 (E)	Üst	1	-	-	-	24	1	-	0.92	P= 0.59 D= 0.65
	Alt	1	4	6	4	7	4	-	0.27	
33 (C)	Üst	-	1	24	1	-	-	-	0.92	P= 0.59 D= 0.65
	Alt	1	7	7	2	4	6	-	0.27	
34 (E)	Üst	-	-	-	2	24	-	-	0.92	P= 0.84 D= 0.15
	Alt	-	3	-	2	20	1	-	0.77	
35 (D)	Üst	-	-	2	24	-	-	-	0.92	P=0.63 D= 0.57
	Alt	2	2	11	9	1	1	-	0.34	
	Üst	1	-	10	-	15	-	-	0.58	P=0.44

36 (E)	Alt	3	2	6	5	8	2	-	0.31	D=0.26
37 (A)	Üst	14	6	2	-	2	2	-	0.54	P= 0.42
	Alt	8	6	3	1	7	1	-	0.31	D= 0.23
38 (A)	Üst	17	1	4	3	-	1	-	0.65	P= 0.44
	Alt	6	5	7	1	4	3	-	0.23	D=0.42
39 (B)	Üst	3	23	-	-	-	-	-	0.88	P= 0.57
	Alt	10	7	-	5	1	3	-	0.27	D= 0.61
40 (C)	Üst	4	-	21	-	1	-	-	0.80	P= 0.53
	Alt	3	5	7	3	7	1	-	0.27	D=0.53
41 (B)	Üst	1	24	1	-	-	-	-	0.92	P= 0.75
	Alt	3	15	2	2	2	2	-	0.58	D=0.34
42 (D)	Üst	-	-	-	26	-	-	-	1.00	P= 0.88
	Alt	2	-	3	20	1	-	-	0.77	D=0.23
43 (E)	Üst	1	1	1	-	23	-	-	0.88	P= 0.59
	Alt	5	6	2	3	8	2	-	0.31	D= 0.57
44 (A)	Üst	24	2	-	-	-	-	-	0.92	P= 0.80
	Alt	18	2	-	1	4	1	-	0.70	D= 0.23
45 (D)	Üst	7	1	-	13	4	1	-	0.50	P= 0.38
	Alt	3	6	2	7	4	4	-	0.27	D= 0.23

EK – 4

**BÜNYAN ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANADOLU
LİSESİ GİRİŞ SINAV SONUÇLARI**

9B DENEY GRUBU

DENEKLER	ALGSS
DENEK 1	742.923
DENEK 2	723.848
DENEK 3	702.797
DENEK 4	698.376
DENEK 5	692.976
DENEK 6	689.489
DENEK 7	679.198
DENEK 8	676.511
DENEK 9	665.388
DENEK 10	661.327
DENEK 11	658.497
DENEK 12	655.942
DENEK 13	645.134
DENEK 14	641.514
DENEK 15	639.339
DENEK 16	635.740
DENEK 17	631.879
DENEK 18	629.109
DENEK 19	626.927
DENEK 20	625.540
DENEK 21	614.988
DENEK 22	606.349
DENEK 23	397.179
DENEK 24	537.152
DENEK 25	631.443
DENEK 26	590.939
DENEK 27	733.120
DENEK 28	596.357

18.219.080

Erkek Öğrenci: 16 Kız Öğrenci:12

9/A KONTROL GRUBU

DENEKLER	ALGSS
DENEK 1	756.207
DENEK 2	737.065
DENEK 3	727.646
DENEK 4	710.340
DENEK 5	700.470
DENEK 6	693.287
DENEK 7	691.919
DENEK 8	689.465
DENEK 9	677.189
DENEK 10	673.429
DENEK 11	670.921
DENEK 12	661.712
DENEK 13	661.174
DENEK 14	657.049
DENEK 15	652.163
DENEK 16	643.432
DENEK 17	637.465
DENEK 18	638.275
DENEK 19	634.084
DENEK 20	626.268
DENEK 21	686.861
DENEK 22	621.051
DENEK 23	616.555
DENEK 24	606.764
DENEK 25	599.910
DENEK 26	594.293
DENEK 27	591.321
DENEK 28	587.507

18.290.822

Erkek Öğrenci:14

Kız Öğrenci:14

EK – 5
ORTAÖĞRETİM KURUMLARI COĞRAFYA I PROGRAMI AMAÇLARI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARI COĞRAFYA 1 PROGRAMI

AMAÇLAR :

Öğrencilere;

1. Yakın çevrelerinden başlayarak yurdumuzu ve dünyayı tanıtmak; onlarda vatan, millet ve insanlık sevgisini daha bilinçli, daha köklü kılmak.
2. Türkiye'nin dünya üzerindeki yerini ve önemini belirterek ve onlarda ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştirmek.
3. Çeşitli Coğrafya olaylarının (tabii, beşeri, ekonomik) yeryüzünde dağılışlarını, bunların sebep ve sonuç ilişkilerini ve yeryüzü, canlılar, özellikle insan hayatı üzerindeki etkilerini inceleyerek, olayların farklı dağılışı sonunda yeryüzünde meydana gelmiş olan değişik karakterdeki alanların özelliklerini kavratmak.
4. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı ilişkilerini, insan topluluklarının yaşama yerlerini ve geçinme yollarını inceleyerek onların, yurdumuzun ekonomik kalkınmasında faydalı birer eleman olarak yetişmesini sağlamak.
5. İnsanın yaşama alanı olarak yeryüzünün coğrafi şartlarını, imkan ve kaynaklarını tanıtmak: bu imkan ve kaynakların sınırsız olmadığını, ve bu sebeple onların israfından kaçınmak gerektiğini kavratmak: tabiatı sevdirmek ve onu koruma alışkanlığını kazandırmak.
6. Milletlerin refahı ve mutluluklarının coğrafi çevreden yararlanma derecesine ne kadar bağlı olduğunu, yurdumuzun henüz işlenmemiş olan tabii kaynaklarının ne kadar geniş çalışma alanı teşkil ettiğini örnekleriyle belirtmek.

7. Bulundukları tabii çevrenin, bölgenin, diğer bölgelerin ve bütünüyle Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasına yarayan yerüstü ve yeraltı kaynakları ile turistik zenginliklerini tanıtmak.

8. Çeşitli haritaları, resimleri, istatistik, grafik ve diyagramları yorumlamayı, bunlardan yararlanmayı öğretmek ve onlara plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmek.

9. Öğrencilerin, milli servet kaynaklarımızı koruma ve değerlendirme gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetişmesini sağlamak.

10. Öğrencileri, yurdumuzun ve milletimizin sorunları üzerinde eğilen, bunları inceleyip öğrenen ve bu sorunların yurt ve millet yararına çözümlenmesine içtenlikle katılan aydın yurttaşlar olarak yetiştirmek