

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

**COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL
FARKLILIKLARININ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Efe BULUT**

**Ankara
Temmuz-2009**

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

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL
FARKLILIKLARININ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Efe BULUT

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Salih ŞAHİN

Ankara
Temmuz, 2009

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

.....'ın.....
.....
.....başlıklı tezi.....
.....tarihinde, jürimiz tarafından
..... Anabilim / Anasanat Dalında Yüksek
Lisans / Doktora / Sanatta Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı):	
Üye :	
Üye :	
Üye :	
Üye :	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Coğrafya Öğretiminde Lise Öğrencilerinin Bireysel Farklılıklarının Öğrenme Düzeylerine Etkisi adlı bu tezde, eğitim-öğretim süreci içerisinde bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrenme süreci üzerindeki işlevi araştırılmıştır.

Bu araştırmanın başarı ile tamamlanmasında desteğini ve yardımını esirgemeyen, bana rehberlik eden yüksek lisans tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Salih Şahin'e, Doç. Dr. Servet Karabağ'a ve diğer hocalarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca her an yanımda olan, yardım ve desteğini bir an olsun bile eksik etmeyen, bu tezi her anı ile benimle birlikte yaşayan, en büyük dayanağım sevgili eşim Funda Bulut'a yürekten teşekkür ederim.

Bu yorucu çalışmam boyunca desteklerini hiç esirgemeyen, dedem Mehmet Ali Bulut, babam Recep Deşdioğlu, annelerim Hamide Bulut ve Faize Deşdioğlu'na da teşekkür ederim.

Efe BULUT

ÖZET

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL FARKLILIKLARININ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ

BULUT, Efe

Yüksek Lisans, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Salih ŞAHİN

Temmuz-2009, 95 sayfa

Bu araştırmanın amacı, coğrafya öğretiminde lise öğrencilerinin bireysel farklılıklarının öğrenme düzeylerine etkisini belirlemektir.

Çalışma survey yöntemine dayalı bir araştırmadır. Araştırma verileri, öğrencilere uygulanan coğrafya öğretiminde bireysel farklılıkların etkisi anketi ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, 2008 – 2009 öğretim yılında MEB’e bağlı Kastamonu Anadolu Lisesi, Kastamonu Kuzeykent Lisesi ve Kastamonu Ticaret Meslek Lisesi 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu liselerin 10. sınıflarında okuyan 120 öğrenciye bireysel farklılıkları belirlemeye yönelik anket uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS sürüm 17.0 kullanılmış, ölçek formunun öğrencilere ait kişisel bilgilerin çözümlenmesinde ise yüzde ve frekans dağılımları alınmıştır. Öğrencilerin genel öğrenme biçimleri ve coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimlerini içeren maddeler anlamlı ve tutarlı olacak şekilde gruplandırılmış ve her bir madde puanlanarak SPSS programına girilmiştir. Puanlama yapılırken Likert tipi 5’li dereceleme ölçeği esas alınmış ve öğrencilere ait kişisel bilgiler, her bir maddenin oluşturmuş olduğu gruplar ile öğrencilerin başarı notları karşılaştırılarak sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili araştırma bulguları sonucunda, öğrencilerin cinsiyetinin (F: 1,397); öğrencilerin çalışma odasının olup olmasının (F: 0,678); anne-babalarının yaş durumunun (F: 0,394- F: 0,658), eğitim durumunun (F: 0,843- F: 0,690), mesleklerinin (F: 0,005- F: 0,540), evlerinin kendilerinin, lojman veya kira olmasının (F: 0,119), gelir durumunun (F: 1,191), hayatta veya hayatta olmasının, öz veya üvey olmasının ve aileleriyle birlikte yaşayıp yaşamadıklarının öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin genel ve coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimleri ile ilgili araştırma bulguları sonucunda, bireysel öğrenme biçiminin (F: 0,246- F: 1,184), grupla öğrenme biçiminin (F: 0,420- F: 0,649), öğretmen merkezli öğrenme biçiminin (F: 1,668- F: 0,767), öğrenme ortamının (F: 0,625- F: 1,100) ve materyal kullanarak öğrenme biçiminin (F: 1,721- F: 0,612) öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Ayrıca araştırma sonucunda, okul türlerinin (F: 81,665) , ikamet ettikleri evdeki oda sayısının (F:3,841), kardeşlerinin olup olmasının (F: 3,665); genel ve coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimlerinden öğrenci merkezli öğrenme biçiminin (F: 2,289- F: 2,838) öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. En çok tercih edilen öğrenme biçiminin öğrenci merkezli öğrenme biçimi olması, öğrencilerin coğrafya derslerinde yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, önceki bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmayı ve yeni bilgileri kendi kalıplarına göre öğrenmeyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Farklılıklar, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Yarak-Yaşayarak Öğrenme, Survey Yöntemi.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' INDIVIDUAL DIFFERENCES ON THE LEARNING LEVELS ON GEOGRAPHY TEACHING

BULUT, Efe

Master, Geography Mastership Discipline

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Salih ŞAHİN

July-2009,95 pages

The aim of this study is to determine the effects of high school students' individual differences on their learning levels on Geography teaching.

The study is a survey method based research. The research data has been obtained via the effects of individual differences on Geography teaching questionnaire applied to the students. And the examples of the research consist of 10th grade students from Kastamonu Anatolian High School, Kastamonu Kuzeykent High School and Kastamonu Trade Vocational High School which are under MEB (Ministry of Education) in 2008 – 2009 academic year. To 120 students who are studying in 10th grade of these schools, a questionnaire about determining individual differences has been applied. In the analysis of the data SPSS 17.0 version has been used and in the analysis of scale form's personal information belonging to the students, percentage and frequency distributions have been taken. The items including students' general learning styles and the ones students prefer during the geography courses have been grouped meaningfully and coherently and each item has been entered to the SPSS programme by grading. Likert type 5 point scale has been predicated on scoring and by comparing students' personal information, groups formed with each item and students' pass degree, a result has been obtained.

As a result of research findings about students' personal information it has been found out that students' gender (F: 1,397); whether students have a study room or not (F: 0,678); their parents' age (F: 0,394- F: 0,658), their educational background (F: 0,843- F: 0,690), their occupations (F: 0,005- F: 0,540), whether their house is their own or mass housing or for rent (F: 0,119), their income (F: 1,191), whether they are alive or not, hayatta veya hayatta olmamasının, whether they are step child or not and

whether they live with their family or not are not effective on students' Geography course success.

As a result of research findings about students' general learning styles and the ones they prefer during the Geography courses it has been found out that individual learning style (F: 0,246- F: 1,184), group learning style (F: 0,420- F: 0,649), teacher centered learning style (F: 1,668- F: 0,767), learning atmosphere (F: 0,625- F: 1,100) and learning style by using materials (F: 1,721- F: 0,612) are not effective on students' Geography course success.

Furthermore, as a result of research, school types (F: 81,665) , number of the rooms in the house they live (F:3,841), whether they have brothers or sisters or not (F: 3,665); student centered learning style which is one of the learning styles students prefer in general and in Geography courses (F: 2,289- F: 2,838) are effective on students' Geography course success. That the most preferred learning style is student centered learning style shows that in Geography courses students prefer learning with hands-on activities, correlating between the previous acquirements with their new information and learning new data according to their own criteria.

Key Words: Individual Differences, Student Centered Learning , Tactile Learning, Survey Method.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Bireysel Farklılıklar	1
1.1.1.1. Zeka	5
1.1.1.2. Yetenek	12
1.1.1.3. İlgi	15
1.1.1.4. Önbilgi	15
1.1.1.5. Cinsiyet Farkı	17
1.1.1.6. Hazır Bulunuşluluk Düzeyi	19
1.1.1.7. Denetim Odağı	20
1.1.1.8. Kültürel ya da Sosyo-Ekonomik Farklılıklar	23
1.1.1.9. Güdülenme	24
1.1.1.10. Tutum.....	30
1.1.1.11. Öz Yeterlik İnancı	31
1.1.1.12. Öğrenme Stili	32
1.1.1.13. Öğrenme Stratejisi.....	43
1.2. Araştırmanın Amacı	45
1.3. Araştırmanın Önemi	46
1.4. Varsayımlar.....	47
1.5. Sınırlılıklar.....	47
1.6. Tanımlar	48
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	49
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli.	51
3.2. Evren ve Örneklem	51

3.3. Verilerin Toplanması.....	52
3.4. Verilerin Analizi.	52
3.4.1.Genel Öğrenme Biçimleri ile İlgili Maddelerin Gruplandırılması.....	53
3.4.2. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğrenme Biçimlerini İfade Eden Maddelerin Gruplandırılması	55
4. BULGULAR VE YORUM	57
4.1.Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.1.1.Öğrencilerin Okul Türü.....	57
4.1.2.Öğrencilerin Cinsiyet Durumu ve Başarı Üzerine Etkisi.....	58
4.1.3. Öğrencilerin Anne ve Babaları Hakkında Bilgiler.....	59
4.1.3.1. Anne ve Babaların Yaşı ve Başarı Üzerine Etkisi	59
4.1.3.2.Anne ve Babaların Eğitim Durumu ve Başarı Üzerine Etkisi... ..	60
4.1.3.3. Öğrencilerin Ailelerinin Meslek Durumları ve Başarı Üzerine Etkisi	62
4.1.3.4. Öğrencilerin Kardeş Bilgilerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	63
4.1.4.Öğrencilerin Oturdukları Ev Hakkında Bilgiler	64
4.1.4.1.Öğrencilerin Oturduğu Evin Kaç Olduğuna Ait Bilgiler.....	65
4.1.4.2. Öğrencilerin Evlerinde Çalışma Odası Olup Olmadığına Ait Bilgiler ve Başarıları Üzerine Etkisi	66
4.1.4.3. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Ait Bilgiler ve Başarıları Üzerine Etkisi.....	67
4.2. Öğrencilerin Genel Öğrenme Biçimlerinin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısı Üzerine Etkisine Ait Bulgular ve Yorumlar	68
4.3. Öğrencilerin Coğrafya Dersinde Tercih Ettikleri Öğrenme Biçimlerinin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısı Üzerine Etkisine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	72
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
5.1. Sonuç.....	77
5.2. Öneri	81
KAYNAKÇA	82
EKLER	92
Ek 1. Coğrafya Öğretiminde Bireysel Farklılıklar Anketi.	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Zekayı Teknik Boyutu İle Açıklayan Tanımlar	6
Tablo 2. Zekanın Geleneksel ve Modern Anlayışa Göre Karşılaştırılması	11
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sayısal Bilgileri	51
Tablo 4. Bireysel Öğrenme İle İlgili Maddeler	53
Tablo 5. Grupla Öğrenme İle İlgili Maddeler	54
Tablo 6. Öğretmen Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler	54
Tablo 7. Öğrenci Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler	54
Tablo 8. Öğrenme Ortamı İle İlgili Maddeler	54
Tablo 9. Materyal Kullanarak Öğrenme İle İlgili Maddeler	55
Tablo 10. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Bireysel Öğrenme İle İlgili Maddeler	55
Tablo 11. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Grupla Öğrenme İle İlgili Maddeler	55
Tablo 12. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğretmen Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler	55
Tablo 13. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğrenci Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler	56
Tablo 14. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğrenme Ortamı İle İlgili Maddeler	56
Tablo 15. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Materyal Kullanarak Öğrenme İle İlgili Maddeler	56
Tablo 16. Öğrencilerin Okul Türlerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	57
Tablo 17. Öğrencilerin Okul Türlerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı	57
Tablo 18. Öğrencilerin Cinsiyet Durumu	58
Tablo 19. Öğrencilerin Cinsiyet Durumunun Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	58
Tablo 20. Öğrenci Ailelerinin Yaş Durumları.....	59
Tablo 21. Öğrencilerin Annelerinin Yaş Durumlarının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	59
Tablo 22. Öğrencilerin Babalarının Yaş Durumlarının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	60
Tablo 23. Öğrenci Ailelerinin Eğitim Durumu.....	60

Tablo 24. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumunun Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	61
Tablo 25. Öğrencilerin Babalarının Yaş Durumlarının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	61
Tablo 26. Öğrenci Ailelerinin Meslekleri.....	62
Tablo 27. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	62
Tablo 28. Öğrencilerin Babalarının Mesleğinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	63
Tablo 29. Öğrencilerin Kardeş Bilgilerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	63
Tablo 30. Öğrencilerin Ev Bilgileri	64
Tablo 31. Öğrencilerin Ev Bilgilerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.	64
Tablo 32. Öğrencilerin Evlerinin Oda Sayısı	65
Tablo 33. Öğrencilerin Evlerinin Oda Sayısının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	65
Tablo 34. Öğrencilerin Evlerinin Oda Sayısının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı.....	66
Tablo 35. Öğrencilerin Çalışma Odası	66
Tablo 36. Öğrencilerin Çalışma Odasının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	67
Tablo 37. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları	67
Tablo 38. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumunun Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.	67
Tablo 39. Bireysel Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	68
Tablo 40. Grupla Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	69
Tablo 41. Öğretmen Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	69
Tablo 42. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	70
Tablo 43. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı	70
Tablo 44. Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	71
Tablo 45. Materyal Kullanarak Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	72
Tablo 46. Bireysel Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	72
Tablo 47. Grupla Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	73
Tablo 48. Öğretmen Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	73

Tablo 49. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	74
Tablo 50. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı	74
Tablo 51. Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi	76
Tablo 52. Materyal Kullanarak Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Güdülenme Süreci	25
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.	26
Şekil 3. Kendini Gerçekleştirme Süreci.	29
Şekil 4. z Yeterlik İncının Oluşumu.....	31
Şekil 5. z Yeterlik İncının Kaynakları ve Etkileri.	31
Şekil 6. ğrenme Mıknatısı	34
Şekil 7. Beynin Sağ ve Sol Yarım Küreleri.....	39
Şekil 8. Kolb ğrenme Stili Modelinde Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları	41

1. GİRİŞ

Bilim çok hızlı bir şekilde gelişim ve değişim göstermektedir. Bu yeni gelişmeler, coğrafya öğretimini de etkilemektedir. Günümüz koşullarının etkisi ve öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle öğrencilerin içinde bulunduğumuz çağın koşullarına ayak uydurmalarına yeterli gelmemektedir. Çağa ayak uydurmak için öğrencileri, yapıcı ve yaratıcı birer insan olarak yetiştirmek, ezbercilikten kurtarıp bağımsız düşünme alışkanlığını kazandırmak, anlayarak öğrenen bireyler haline getirmek için anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması gereklidir. Öğrencilerimizin bu hedeflere ulaşabilmesi için bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci merkezli, etkili yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir. Coğrafya öğretiminde somut bilgiye önem verilmiş fakat bu bilginin nasıl daha iyi öğretilip daha kalıcı hale getirilebileceğine yeterince önem verilmemiştir. Kalıcı bir coğrafya öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür. Fakat kullanılan öğrenme yöntem ve teknikleri her öğrencide, çeşitli bireysel farklılıklar (zeka, yetenek, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, tutum gibi) nedeniyle aynı olumlu sonucu verememektedir. Bu araştırmada bireysel farklılıkların neler olduğu kısaca belirtilerek, coğrafya öğretiminde bireysel farklılıkların öğrenci başarıları üzerine etkisi ortaya çıkarılmış, elde edilen sonuçlara göre öneriler sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Bireysel Farklılıklar

Eğitim ve öğretim, bireylerin var olan bilgiyi doğru bir biçimde değerlendirerek bu bilgiden hareketle üretkenliklerini işin içine katıp yeni bilgiler üretme süreci olarak ifade edilirken, modern eğitim anlayışı, bu eğitim öğretim süreci içerisinde bireylerin var olan bilgileri farklı bakış açıları ile değerlendirerek üretken bir biçimde bilgiyi zenginleştirmesini ve yine bu bilgiyi insanlık yararına kullanabilmesini beklemektedir. Bu anlayışa göre birey, doğuştan getirdiği pek çok özelliğini çevreyle etkileşim içerisine sokarak ortaya çıkarma ve geliştirme olanağı bulmakta, ayrıca bu etkileşim sunucunda yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmaktadır (Mayer, 1982; Akt.: Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.7).

Eğitim-öğretim süreci içerisinde her öğrenci için farklı bir öğrenme meydana gelmektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel farklılıklarından meydana gelmektedir. Bireysel farklılıklar etkisiyle, sınıf içerisinde tüm öğrencilerin aynı gelişim döneminde olması ve öğretmenin bütün öğrencilere yönelik ortak yaşantılar sunmasına rağmen, öğrencilerin okuldaki başarıları, sınıf içerisindeki davranış biçimleri, öğrenme stilleri ve stratejileri arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler arasında meydana gelen bu farklılıklar sınıf ortamının da farklılaşmasına neden olmakta ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretim sırasında birçok sorunla karşılaşmasını da beraberinde getirmektedir (Erden ve Akman, 2004, s. 220).

Bireysel farklılıklar, genel olarak her birey için farklı kişisel özellikleri ifade etmektedirler. İnsanlar, birçok özellik bakımından birbirinden farklılık gösterirler. Bu farklılıkların çoğu zaman en dikkat çeken fiziksel farklılıklardır. Ancak, bireyler yalnızca fiziksel farklılıklar açısından değil, zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan da birbirinden farklılık göstermektedirler. Bazı bireylerin uzun, bazılarının ise kısa boylu olması; bazılarının anne, baba, abla, ağabey, büyükanne ya da büyükbabalarına oldukça benzemelerine rağmen, bazılarının fiziksel görünüşü olarak hiçbir yakın akrabasına benzememesi; bazılarının oldukça sosyal, girişken, neşeli, mutlu, bazılarının ise anti-sosyal, içe kapanık veya mutsuz olduğu; ya da hiç eğitim almamış olumsuz yaşam koşullarına sahip bir anne-babadan belirli bir konuda örneğin; müzik, resim ya da matematik konusunda üstün yeteneklere sahip bir çocuğun da dünyaya gelebildiği bilinmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.1).

İnsanların birçok açıdan birbirlerinden farklılık göstermesine neden olan en önemli etmenler bireyin genetik yapısı ve çevresidir. İnsanlarda kalıtsal yolla aktarılan özellikler bireylerin genetik yapılarını ifade etmektedir. Genetik açıdan her insan birtakım farklı özelliklerle dünyaya gelmektedir. Örneğin; fiziksel görünüşü, zekası, yeteneği, kişilik yapısı gibi. Bireylerin bazı özellikleri, bir tek gen tarafından belirlenirken, bazı özellikleri de çok sayıdaki genlerin ortak ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin; insanlarda organların ve organ sistemlerinin gelişimi ve işlevselliği ile zeka ve yetenekler gibi bir takım özellikler tek olarak değil, çok sayıda genlerin ortak bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Biyolojik açıdan gen çeşitliliği, yani bir bireylerin birbirlerinden farklı yapıya sahip olması ve yeni doğan bireye hem anneden, hem de babadan gelen genlerin eşleşerek geçmesi birey için son derece büyük

bir önem taşımaktadır. İnsanlar açısından bu çeşitlilik, her toplumda değişik özelliklere sahip bireylerin bulunmasına, birbirinden oldukça farklı çevresel koşullarda yaşamaya dayanıklı fiziksel özelliklerin ortaya çıkmasına ve değişik görevleri yerine getirmede gerekli hem farklı zeka ve yeteneklere, hem de kişiliklere sahip bireylerin yaşama şansı bulmasına katkı sağlamaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.2).

Bireylerin birbirlerinden farklılık göstermesine neden olan çevre faktörünü ise Bloom (1998), okullarda öğrencilerin öğrenmeleri açısından farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların yıllara göre kalıcı bir şekilde değiştiğini, bu değişkenlerin büyük bir kısmını ev ve okul çevresi koşullarının oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin akranlarından farklı olduklarına inanmalarında anne-baba, öğretmen ve okulların etkisi çok fazladır. Özellikle bu farklılıkların fazla abartılması ciddi öğrenme sorunlarını da beraberinde getirmektedir.

İnsanlar arasındaki farklılıklara neden olan etmenler ile ilgili geçmişten günümüze kadar tartışılan önemli bir konu ise bireysel farklılıklar üzerinde genlerin mi, yoksa çevrenin mi daha fazla etkili olduğu düşüncesidir. Bu konu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda pek çok yargıya varılmasına rağmen araştırmaların ortaya koyduğu en önemli sonuç; bir bireyin zekasının ve yeteneklerinin alt ve üst sınırı genetik olarak belirlenmiştir ve bireyin bu sınırlar içerisinde zeka ve yeteneklerini ne düzeyde geliştireceği çevresel etmenlere; yaşadığı deneyimlere ve aldığı eğitime bağlıdır. Yani diyebiliriz ki bireysel farklılıklar üzerinde hem genler hem de çevre ortak etkiye sahiptir (Ville, 1979; Akt.: Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.3). Genlerin ve çevrenin ortak etkisi göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim sürecinde faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için, öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada ilk olarak öğrencilerin ortak özellikleri göz önünde bulundurulmalı, daha sonra öğrencilerin kendine özgü özelliklerinin de olduğu unutulmamalı ve her öğrencinin bireysel farklılığına göre çeşitli etkinlikler sunulmalıdır (Erden ve Akman, 2004, s.220). Bu nedenle, yapılması gereken en önemli şey öğretmenin öğrenciler ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olabilmesi için, bireyin içerisinde bulunduğu durum karşısında nasıl davrandığı, kapasitesinin ne olduğu, gelecekteki başarısının ne olacağına ilişkin bireye ait bütün özelliklerin neler olduğunu tespit edilmesi gerekmektedir. Bireylerin daha fazla başarılı olabilmeleri için kendi düzeyine uygun bir sınıfa yerleştirilmesi ve ona göre eğitim verilmesi, gelecekte ne

derece başarı göstereceğinin belirlenerek gerekli çevresel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Eğitim programları oluşturulurken de bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Çünkü; her bir öğrenci belirli türdeki öğretim uygulamalarına, sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklı cevaplar verebilmektedir. Programlar oluşturulurken öğrencilere kazandırılacak hedef davranışların neler olduğunun belirlenmesi, ne gibi yöntem ve araçların kullanılacağı ve ne kadar zamanda yapılacağı belirlenebilir. Coğrafya öğretiminde de sadece bu özellikleri belirlemek kendi başına yeterli değildir. Çünkü sınıf ortamı, farklı özelliklere sahip bireylerden oluşan sosyal bir ortamdır. Sınıf ortamı, hem öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarını hem de öğrencilerin farklı öğrenme isteklerinin karşılanması bakımından çok önemlidir. Bu nedenle, uygun olmayan eğitim-öğretim ortamı coğrafya öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşılmasını olumsuz etkilemektedir. Eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda ulaşılmak istenen başarı, uygun eğitim-öğretim ortamının oluşturulması ile mümkün olacaktır (Cinoğlu, 2004). Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ele alınırken,

- Zekalarının,
- Yeteneklerinin,
- İlgilerinin,
- Önbilgilerinin,
- Cinsiyet Farkının,
- Hazır Bulunuşluluk Düzeyinin,
- Denetim Odağının,
- Kültürel ya da Sosyo-Ekonomik Farklılıkların,
- Güdülenmelerinin,
- Tutumlarının,
- Öz Yeterlik İnancının,
- Öğrenme Stilinin,
- Öğrenme Stratejilerinin,

iyi bilinmesi gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Yukarıdaki konuları sırasıyla ele alacak olursak:

1.1.1.1. Zeka

Her birey, öğrenme hızı, öğrenme derecesi ve öğrendiklerini hatırlama süresi bakımından farklılık göstermektedir. Bireylerin anlama yetenekleri ile problem çözmek için bilgilerini kullanma yöntemleri birbirinden farklıdır. Örneğin; bazı bireyler makinelerin nasıl çalıştığını ve ne amaç için var olduğunu kolayca anlayabilirken, bazıları da karmaşık bir problemi kolayca çözebilmektedir. Bu farklılığın temelinde zeka kavramı yer almaktadır (Sezen, 1998, s.1).

Zekanın soyut bir kavram olmasından dolayı zeka tam olarak açıklanamamakta, bu nedenle de ne olduğu ile ilgili birçok farklı görüş yer almaktadır. Üzerinde yıllardır araştırmalar yapılan zeka, hep merak edilen bir kavram olmuştur. Günümüze dek, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zeka üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zeka, kimi zaman bir testten alınan puan olarak ifade edilmiş, kimi zaman çevreye uyum sağlama kabiliyeti, kimi zaman da problem çözme yeteneği olarak düşünülmüştür (Bümen, 2004, s.1). Eğitimcilere göre zeka, farklı ölçütlere dayandırılarak yorumlanmış, bireyin sahip olduğu öğrenme gücü, öğrenme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Psikologların bir kısmı ise zekâyı “*soyut düşünme, olaylar arasında ilişkiler kurabilme, kendi kendini tenkit edebilme*” yetkinliği olarak tanımlamıştır. Başka bir kısmı ise zekâyı “*çevreye ve yeni durumlara intibak edebilme*” kabiliyeti olarak tanımlamaktadır. Ayrıca zekâ “*öğrenme kabiliyeti*” olarak da ifade edilmiş, zeka kavramının biyolojik temelli olduğu ve özellikle erken yaşlarda karşılaşılan zihinsel uyarımlar gibi çevresel faktörlerin etkisiyle bu kapasitenin ne kadarına ulaşılabilceğinin ortaya konulduğu, ancak aradaki etkileşim mekanizmalarının henüz tümüyle anlaşılamadığı açıkça belirtilmiştir (Atalayer, 1994). Zekayı teknik boyutla açıklamaya çalışan tanımlar da bulunmaktadır. Bu tanımları tablo 1’deki gibi sıralayacak olursak:

Tablo 1. Zekayı Teknik Boyutu İle Açıklayan Tanımlar

1. Zeka soyut simgesel becerileri kullanabilmedeki kıvraklıktır.
2. Zeka, soyutlamalar ve genellemeler yapabilme becerisidir.
3. Zeka, kavramsal olarak düşünebilme ve kavramların mantıksal çıkarımlarıyla yeni düş ürünleri oluşturabilme yeteneğidir.
4. Zeka, öğrenme gücünün bütünlüğüdür.
5. Zeka, bir bütün olarak amaçlı davranabilme, mantıksal düşünebilme ve çevresini etkileyebilme konularında bireyin genel kapasitesidir.
6. Zeka, araç yapabilme ve mekanik araçları kullanabilme yeteneğidir.
7. Zeka, karmaşık ilişkileri görebilme, bu karmaşık ilişkilerden genelleme, soyutlama ve mantıksal yapabilme becerisidir.
8. Zeka, zeka testlerinin ölçtüğü düzeydir.

(Topses, 2003, s. 53)

Zeka üzerine yapılmış diğer tanımları da belirtecek olursak:

Samurçay’a (1983) göre zeka, zekanın çeşitli özelliklerinden faydalanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Samurçay’a göre zeka şu özellikleriyle tanımlanabilir:

- Yeni bir şeyleri süratle öğrenme yeteneği,
- Soyutlamaları, simgeleri, ilişkileri anlama ve kullanma yeteneği,
- Yeni ve karmaşık bileşimleri icat etme yeteneği,
- Düşünceyi belli bir yönde tutma yeteneği,
- Farklı verileri kontrol etme ve eleştirme yeteneği.

Bu özellikler bütünüyle ele alındığı zaman zeka kavramının tam olarak anlaşılabilceğı üzerinde durulmaktadır (Saturçay, 1983).

Binet ise zekanın, bellek alanı, duyum keskinliğı ve tepki hızı gibi basit zihni öğelerle değıl; kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerle kendini gösterebileceğine, bu karmaşık zihni etkinlikleri ise duyumları ölçer gibi dakik olarak ve doğrudan doğruya ölçmenin yapılamayacağını ve bireyin zekası hakkında güvenilir bir fikir edinmenin yolunun, bireyi çözümü yüksek zihni işlemlerin kullanılmasını gerektiren problemlerle karşı karşıya getirerek, bireyin yaptıklarını objektif olarak saptamakla mümkün olabileceğini belirtmektedir (Akt.: Demirel, Başbay, Erdem , 2006, s.8).

Gardner (1983, 1999) ise geleneksel anlayışı eleştirerek, zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdığını ileri sürerek, zekayı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıllı problemleri keşfetme yeteneğı olarak tanımlamaktadır. Gardner, bu tanımla zeka testlerinin tek başına yetersiz olduğunu, zekanın çok boyutlu bir kavram olduğunu da ifade etmiş olmaktadır (Saban, 2004, s.5). Gardner, zeka üzerine yapmış olduğu araştırmalar sonucunda zekayı birbirinden farklı 8 kategoriye ayırmıştır. Bu zeka kategorilerini özetleyecek olursak:

DİLSEL/SÖZEL ZEKA: İnsanların çevreleri ile iletişim kurma ve kendilerini ifade edebilme becerileridir. Bu zeka, insanın kendine güveninin temelini oluşturur. Dilsel/Sözel zeka, belli becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler, etkili konuşma ve okuma, kendini iyi bir şekilde ifade edebilme, yazma gibi (Yavuz, 2004). Dilsel/Sözel Zekaya sahip öğrenciler iyi bir dinleme becerisine ve kelime hazinesine sahiptir. Bu öğrencilerin coğrafya derslerinde başarılı olabilmeleri için, onlara coğrafya konuları ile ilgili bulmacalar hazırlatma, resim ve fotoğraflar bulma gibi sorumluluklar verilebilir. Ayrıca, coğrafya dersinin hedef davranışlarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için öğrencilere sözlü ve yazılı sorular yöneltilebilir. Örneğin:

- Aşağıdakilerden hangisi tektonik bir göldür?

a) Acıgöl b) Nemrut Gölü c) Manyas Gölü d) Sera e) Eymir

- Barajların yapılma amaçları nelerdir? (Güngördü, 2006: 125).

MANTIK/MATEMATİKSEL ZEKA: Öğrenciler bu zeka özelliğini somut işlemlerle uğraşırken, sayı ve birebir eşleşmeyi kavrarken kullanırlar. Bu zekaya sahip bireyler sıralama, analiz ve hesaplamaları kolayca yapabilirler (Belanca, 1998; Akt.: Bümen, 2004) . Bu zekaya sahip öğrencilerin öğrenme yolu: akıl yürütmek, soyut modeller tasarlamak, sayılarla düşünerek, ilişki ve bağlantı kurmaktır (San ve Güleriyüz, 2004). Bu zekası gelişmiş öğrencilere coğrafya derslerinde bir konuda sonuca ulaşmaları için sorular sorarak akıl yürütmeleri ve başarılı olmaları sağlanabilir. Örneğin: Aşağıdaki kutularda verilen göller belirli bir kurala göre verilmiştir. Kuralı bulduktan sonra kutuların içine kurala uygun birkaç örnek de siz yazın.

Sera	Mogan	Balık	Terkos	Oymapınar
------	-------	-------	--------	-----------

(Güngördü, 2006, s.126).

GÖRSEL/UZAMSAL ZEKA: Bu zekaya sahip öğrenciler, nesneleri sözcüklerle ilişkilendirmeden önce görüntü ve resimlerle kolayca düşünebilirler. San ve Güleriyüz (2004) bu zekayı, bireylerin dünyayı algılaması, onu değişik şekil ve çizgilerle üç boyutlu olarak ifade edebilmesi şeklinde açıklamaktadır. Bu zekaya sahip öğrencilerin en iyi öğrenme yolu; imgeleri düzenlemek, zihinsel resimler oluşturarak, çizerek, desen oluşturarak ve hayal ederek öğrenmedir (San ve Güleriyüz, 2004). Bu zekaya sahip öğrencilerin coğrafya derslerinde başarılı olabilmeleri için; yurdumuzdaki barajların harita üzerine yerleştirilmesi, yurdumuzdaki bitkilerin dağılışlarının Türkiye bitki örtüsü haritasından incelenmesi, kayaçları gruplarına göre eşleştirme gibi etkinlikler yaptırılabilir.

MÜZİKSEL/RİTMİK ZEKA: Bu zekaya, ses, melodi zekası adı da verilmektedir. Bu zeka ile insanlar duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilirler. Müziksel/Ritmik zeka, Saban (2004) tarafından bir kişinin farklı müzik şekillerini algılaması ve ayırt etmesi, bireyin müziksel olarak düşünmesi, bir olayı bu şekilde

yorumlaması ve iletişimde bulunması şeklinde ifade edilmiştir. Bu zekaya sahip öğrencilerin coğrafya derslerinde başarılı olabilmeleri için o yöre ile ilgili türküler söylenerek başarılı olmaları sağlanabilir. Örneğin: Yurdumuzdaki dağları anlatırken Ilgaz Türküsü'nün öğrencilere söylenmesi gibi (Güngördü, 2006, s.136).

BEDENSEL/KİNESTETİK ZEKA: Bazen öğrenciler için gördüğü veya işittiği olaylar pek anlamlı olmayabilir. Bu zeka tipi baskın olan öğrenciler hareket içeren eylemleri tercih ederler. Yerlerinde sabit oturamazlar. Öğrenmede önemli olan dokunmak veya eylemde bulunmaktır. Saban (2004) bu zekayı, öğrencilerin bir problemi çözmek için vücudunun belli organlarını kullanma kapasitesi olarak ifade etmektedir. Gardner (1983) ise bu zekayı, bedenin farklı amaçlar için hünerli bir şekilde kullanılması olarak ifade etmektedir. Bu zekaya sahip öğrencilerin coğrafya derslerinde başarılı olabilmeleri ve derse karşı olan ilgilerinin artırılması amacıyla Türkiye insan vücuduna benzetilerek nüfusun vücudun hangi kısmında yoğun olduğu gösterilebilir (Güngördü, 2006, s.136).

SOSYAL/KİŞİLER ARASI ZEKA: Saban (2004) sosyal zekayı, bireyin çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama; diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına varma ve onları en iyi şekilde analiz ederek değerlendirebilme yapabilme kabiliyeti olarak ifade etmektedir. Sosyal zeka, işbirlikçi çalışma, insanlarla iletişim kurma, insanların duygu ve düşüncelerini anlama ve insanları ikna edebilme yeteneği olarak da ifade edilmektedir (San ve Güleriyüz, 2004). Bu zekaya sahip öğrencilerin öğrenmelerinde en önemli yol, işbirlikçi öğrenme, araştırma-inceleme, etkili iletişim ve beyin fırtınası tekniğinin uygulanmasıdır. Bu zekaya sahip öğrencilerin coğrafya derslerinde başarılı olabilmeleri için sınıf gruplara ayrılarak kır ve şehir yerleşmelerinin yurdumuzdaki dağılışı bir harita üzerinde göstermeleri istenebilir.

İÇSEL/ÖZEDÖNÜK ZEKA: İçsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması ve bunun sonucunda çevresine karşı uyumlu davranışlar sergileme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Saban, 2004). İçsel zekası gelişmiş bir öğrencinin en iyi öğrenme yolu; özgün bireysel etkinlikler yaparak öğrenmedir (San ve Güleriyüz, 2004). Bu zekaya sahip öğrencilere coğrafya derslerinde bireysel çalışmalar yaptırılmalıdır. Örneğin:

Yurdumuzdaki barajların kurulma amaçlarının neler olduğunun belirtilerek, bu amaçların listelenmesi istenebilir.

DOĞACI ZEKA: Daha sonra Gardner tarafından 7 zeka alanına ilave edilmiştir. Yavuz (2004) tarafından bu zeka anlayışı, sınıf ortamında yapılan her tŸrlŸ bilimsel araştırmaların, alan ve inceleme gezilerinin doğacı zekayı geliştirmek için en uygun etkinlik olacağı ifade edilmektedir. Doğacı zekaya sahip öğrenciler, doğaya karşı çok meraklıdırlar. Bu ğrenciler açık havada olmayı çok isterler. Doğacı zekası gŸlŸ olan bir öğrencinin en iyi öğrenme yolu, ona çevreyi rahat bir şekilde tanıyıp, araştırması için ortam hazırlamaktır. Bu zekaya sahip öğrencilerin coğrafya derslerinde başarılı olabilmelerinin en etkili yolu, onları doğa ile buluşturmaktır.

Zekâ, zaman içerisinde farklı şekillerde tanımlanmış ve kullanılmıştır. Saban'a (2004) göre, zekâ kuramlarını daha iyi tanımlayabilmek için öncelikle eski ve yeni zekâ kuramlarının karşılaştırarak aralarındaki farkların bilinmesinin zeka ile ilgili daha doğru bir yargıya ulaşmada önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Eski ve yeni anlayışını tablo 2'deki gibi karşılaştıracak olursak:

Tablo 2. Zekanın Geleneksel ve Modern Anlayışa Göre Karşılaştırılması

GELENEKSEL ANLAYIŞA GÖRE ZEKA	MODERN ANLAYIŞA GÖRE ZEKA
▪ Eski anlayışa göre zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle asla değiştirilemez.	▪ Yeni anlayışa göre ise bir bireyin geleneksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir.
▪ Eski anlayışa göre zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	▪ Yeni anlayışa göre ise zekâ herhangi bir performansta, ürün veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak değerlendirilemez.
▪ Eski anlayışa göre zekâ tekildir.	▪ Yeni anlayışa göre ise zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
▪ Eski anlayışa göre zekâ belirli zekâ testleri ile gerçek hayattan soyutlanılarak ölçülür.	▪ Yeni anlayışa göre ise zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
▪ Eski zekâ anlayışına göre zekâ öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	▪ Yeni anlayışa göre ise zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçlerini veya doğal potansiyellerini anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

(Güngördü, 2006, s.122)

Saban (2001), ayrıca zeka kavramı ile ilgili zeka testlerini geliştiren araştırmacılardan biridir. Zeka testlerini geliştirme amacı; zekayı, bu testlerin ölçtüğü bir nitelik olarak adlandırmasındandır. Zeka üzerine yapılan tanımları daha da çoğaltmak mümkündür. Bütün bu tanımlarda zeka ile ilgili belirtilmiş olan problem çözme yeteneği, çevreye uyum sağlama kabiliyeti, duyguları kontrol edebilme yeteneği, tekli veya çoklu bir yetenek olması bakımından zeka kavramı üzerine genel bir yargıya vardığımızda:

Yukarıda verilen zeka tanımlarından yola çıkarak zekanın özelliklerini ifade edecek olursak:

- Her insan, kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.

- Zeka, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- Zeka, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- Zeka, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- Her insan, çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.
- Her insan, çeşitli zeka alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içerisinde çalışırlar
- Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yönü bulunmaktadır. (Gardner, 1983).

Öğretmenin öğrencileri en iyi tanıma yollarından biri sınıf içerisinde yapacağı kişisel gözlemlerdir. Bu durum Armstrong'un sözü ile daha açık bir şekilde dile getirilmektedir:

“ Ey öğretmen! Bu yol, benim en doğal öğrenme yolumdur. Eğer sen benim doğal öğrenme kanallarımı sınıfta kullanmamakta ısrar edersen, tahmin et ne olacak? Ben bütün bu yaptıklarımı yapmaya devam edeceğim” (Armstrong, 2000, s.21).

1.1.1.2. Yetenek

Yetenek, bireyin bir nesneyi, olguyu anlama ve herhangi bir şeyi yapabilme niteliği, kabiliyet; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Yetenek kavramı, eğitim yolu ile bilgi ve beceri kazanma gücünün karakteristik belirtisi sayılan özellikler bütünü olarak da açıklanabilir (Kuzgun, 1992). Yetenek, bir başka ifade ile doğuştan yatkınlık ve belirli başarıları yapabilme eğilimidir. Farklı alanlarda ve farklı güçlük seviyelerinde ruhi ve psikometrik başarılarla ilgili doğuştan ve kendiliğinden ortaya çıkan potansiyel yaratıcı yatkınlık olarak da ifade edilebilir (Özcan, 1985). Yeteneği Kemertaş ise herhangi bir şeyi öğrenmek, iyi bir iş yapmak ve tamamlamak veya bir duruma başarı ile uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç ve yine bireyin kalıtsal olarak öğrenmesini çerçeveleyen sınır olarak tanımlamaktadır. (Kemertaş, 2004, s.178).

Yetenek kavramı ifade edilirken ilk olarak zeka ile aralarındaki ayrımın belirlenmesi gerekmektedir. Bennett ve diğerleri (1966, Akt: Kuzgun ve Deryakulu, 2004) yetenek kavramını, bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan kapasitenin çevre ile etkileşimler sonucunda yeni öğrenmeler için hazır hale gelmiş kısmını oluşturduğunu ifade ederek, zekadan farklı olarak yetenek kavramına güdülenmeyi de eklemektedirler.

Yetenek kavramının zekadan üstünlüklerini şu şekilde belirtebiliriz:

- Zeka anlayışı ile yapılan ölçümlerde, bireylerin zeka bölümü değerlerine göre gruplara ayrılmaktadır. Böyle bir sonuç, başta öğretmen olmak üzere, çocuğun eğitiminden sorumlu olanların başarı beklentilerini kısıtlamaktadır.
- Zeka testlerinin ölçmediği beceriler eğitimde dikkate alınmamaktadır.
- Zekaca geri olarak nitelendirilen ve ayrı bir sınıfa toplanan çocukların kendilerine saygıları gelişmemektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Yetenek kavramına dayalı olarak yapılan ölçümler bu sakıncaların etkisini az da olsa gidermekte, bireylere kendini gösterebilecekleri bir güven duygusu vermektedir. Buna dayalı olarak verilen eğitimle, tüm bireyler kendi potansiyellerini kullanabilme imkânı bulacaktır. Bireyler, kişilik özellikleri ve zihinsel yetenekleri bakımından büyük farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklarına bağlı olarak yetenekler genel ve özel yetenekler olmak üzere ikiye ayrılırlar.

Genel Yetenek: Bireyin yaşamı boyunca göstermiş olduğu her çeşit davranışı ortaya çıkaran genel bir güç olarak kabul edilir.

Özel Yetenek: Bireyin bazı özel davranışları gerçekleştirebilmesi için gerekli olan güç olarak ifade edilebilir. Özel yetenek “herhangi bir beceri alanında bir şeyler öğrenme olanağı verildiği zaman insanın bundan yararlanma gücü olarak da ifade edilebilir” (Yeşilyaprak, 2001). Coğrafi bir olgunun dağılışını gösteren güzel bir harita çizebilme gibi yetenekler özel yeteneklerdir ve uygun ortamlar buldukları takdirde ortaya çıkarlar. Yetenek kavramı üzerine farklı kuramlar oluşturulmuştur. Özellikle bu kuramlar arasında:

- İkili Faktör Kuramı
- Çoklu Faktör Kuramı’nı söyleyebiliriz.

Spearman'ın ikili faktör olarak adlandırılan kuramı, zihnin tek ve genel bir yetenek değil, iki temel faktörden oluştuğunu belirterek bu faktörlere, "g" genel yetenek ve "s" özel yetenek adını vermektedir. Genel yetenek olarak ifade edilen "g" faktörü, tüm zihinsel faaliyetlerde rol oynayan, ortak ve genel bir zihinsel enerjiyi ifade ederken, özel yetenek olarak belirtilen "s" faktörü ise, bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel yetenekten ayrı olarak ihtiyaç duyulan zihinsel bir güç olarak ifade edilmektedir. Zihinsel faaliyetlerin gerçekleşmesinde "g" ve "s" faktörlerine duyulan ihtiyaç zihinsel faaliyetlerin türüne göre değişmektedir. Bazı zihinsel faaliyetlerin "g" faktörü baskın olurken, bir başka faaliyette ise "s" faktörü daha baskın olabilmektedir (Özgüven, 1999). Spearman, özel faktörlerin baskınlık derecesinin, insanlarda özel zeka tiplerini belirlediğini belirtmektedir. Özel faktörler, belirli bir zamana kadar genel faktörlerden ayrılmazlar. Ancak zamanla gelişerek bunlardan birisi baskın olarak ortaya çıkar ve yetenek olarak belirirler. Bu durum zekanın gelişimi ile çok yakından ilgilidir. Bu farklılaşma ve gelişme 7- 8 yaşlarında başlar ve 12-13 yaşlarında daha belirli bir hal alır. Yani ortaokul çağında özel faktörler ayrılaşmaya, öğrencinin genel zihni iktidarı da baskın hale gelerek, bu özel faktörlerden bir veya bir kaçına göre teşekkül etmeye başlar. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere bu yaşlarda öğrencilere verilebilecek iyi bir coğrafya alt yapısı öğrencilerin ileri dönemlerdeki başarısını daha da artıracaktır (Özcan, 1985).

Çoklu faktör kuramında ise kuramcılar, "g" nin kullanımı üzerinde çok tartışmaktadırlar. Bu kuramcılar psikometrik uygulamalara kuşku ile bakarken, test puanlarının yordama gücü ve kararlılığı üzerinde durmaktadırlar. Genellikle kuramcılar ve eğitimciler çok faktörlü yapıyı kabul etseler de bu anlayışın yeterince uygulanmadığı görülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Belli bir eğitim alan bireyin bu eğitiminin sonucunda kazanabileceği becerilerin belirlenmesini sağlamak amacıyla yetenek testleri oluşturulmuştur, Yetenek testleri, bireylerin, verilen eğitim sonucunda neler yapabileceğini belirlemek amacıyla hazırlanmış testlerdir. Hazırlanan bu yetenek testlerinin bazıları çok özel yetenekleri ölçerken, bazıları birden çok beceriyi ölçmektedir (Atkinson, 1995, s. 520).

Bazı durumlarda “genel zeka” ya da “akademik kabiliyet” diye ifade edilen genel yetenek testlerinden, özellikle, eğitim alanında son yıllarda fazla olmasa da yararlanılmaktadır (Yıldırım, 1999, s. 63).

1.1.1.3. İlgi

İlgi, bir nesne ya da bir faaliyete karşı, kısıtlı koşullara karşın oldukça sürekli bir bağlanma durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan baktığımızda başarının kazanılmasında derse karşı ilgisinin olması gerekmektedir (Kuzgun, 1992, s.35). Öğrencilerin derslerde başarılı olması için, gerekli becerilerin yanında dersi öğrenmeye karşı da istekli olması gerekmektedir. Derse karşı gönülsüz isteksiz olan bir öğrenciden zaten verim almak zor olacaktır. İnsanların bilerek veya farkında olmadan, bir nesneye veya bir etkinliğe karşı kendilerini kaptırmaları da ilgi kavramı ile açıklanmaktadır. Ayrıca ilgi, merak, alaka kavramları ile de eşdeğer tutulabilir. İlgi kavramı ile ilgili araştırma yapan birçok araştırmacı ilgiyi, bir insanın özel bir çaba sarf etmeden, üzerinde düşünüp zevk alarak yaptığı durum olarak ifade etmektedir. Yukarıda verilen tanımlara göre, ilgiler tercihe dayanan ve insanların doyuma ulaştığı etkinliklerdir. Bireylerde ilgiler farklılık gösterir. İlgi duyulan alanın çeşidi ve sürekliliği değişebilir (Özgüven, 1994, s.354). Coğrafya derslerine etkin bir katılım ancak öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olursa sağlanabilir. Örneğin: Coğrafi bir konu ile ilgili çeşitli broşürler ve o yerle ilgili çeşitli fotoğrafların, filmlerin gösterilmesi öğrencinin ilgisini çekecek, derse katılımını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

1.1.1.4. Önbilgi

Eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını oluşturan etmenlerden birisi de önbilgilerdir. Öğrenme genellikle önceden bilinen bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurularak gerçekleşmektedir. Bu açıdan öğrencilerin bir konu hakkında önceden ne bildikleri büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, önceden kazanmış oldukları belirli bir birikime sahiptir. Bu birikimlerin bazıları, okuyarak, duyarak ya da gözlemleyerek kazanılır; bazıları ise toplumla olan ilişkiler sonucunda kazanılmaktadır. Bu açıdan baktığımızda eğitimin amacı; bireyin bu birikimini artırmaktır. Eğitim yolu ile yanlışlar düzeltilir, eksikler giderilir ve gerekirse yeni kavramlar üretilir. Başka bir

ifade ile bireylerin okul dışında öğrendikleri düzensiz ve tutarsız bilgiler, eğitsel süreçte bütünlüğe kavuşarak, öğrenmede dayanak olarak kullanılırlar. Eğer önceden bilinenler yeni konuyu öğrenmek için yeterliyse, öğrenme daha hızlı ve sağlıklı gerçekleşirken; önbilgilerin hatalı, eksik ya da çelişkili olması öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.138). Bloom önbilginin öğrenmede can alıcı bir yere ve öneme sahip olduğunu belirterek, her öğrencinin farklı bir önbilgi ile öğrenmeye hazır olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin önbilgilerinin bilinerek, öğretimde bunun göz önünde bulundurma yollarının aranması gerektiğini belirtmektedir (Bloom, 1979, s.16).

Önbilgi kavramı, hazır bulunuşluluğun bilişsel boyutunun daha ötesinde, yeni konuya ilişkin tutumların, deneyimlerin ve bilgilerin bir bileşimi olarak ifade edilmektedir (Kujawa ve Huske, 1995). Geleneksel anlayışa göre öğrenme, “aktarma-kazanma” işi olarak görülmektedir. Bu açıdan baktığımızda önbilgiler, yeni bilgilerin üzerine konulacağı sağlam bir zemini oluşturmaktadır. Geleneksel anlayışın amacı ise, öğrencilerin boşluklarını görüp onların içini doldurmaktır. Bir başka deyişle onların eksikliklerini bularak bu eksikliklerini tamamlamalarına yardımcı olmaktır. Geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenler, genellikle öğrencilerdeki önbilgi açığını kapatmak için aşırı yükleme yapmakta, bunu yaparken de öğrencilerin güdülenmelerini de engellemektedirler. Bu açıdan baktığımızda, etkili bir öğrenme sağlamak için aşırı önbilgi yüklemeyi azaltmak ve gerçekle yüz yüze bir yükleme yapmak gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.139- 140). Modern eğitim anlayışına göre öğrenme ise, nitel bir değişimi ifade eder. Burada öğrenme birikimli bir süreç olarak görülmektedir. Öğrenciler yeni bilgiyi hemen benimser ve önceki bilgilerin üzerine eklerse öğrenme sorunsuz bir şekilde gerçekleşmiş demektir. Burada önemli olan husus, yeni bilginin önceki bilgilerle uyuşmasıdır. Etkili öğrenmeyi sağlamak için önbilgi konusunda yapılması gerekenleri sıralayacak olursak:

- Yeni bir konunun öğretimine başlamadan önce önbilgi harekete geçirilmelidir.
- Kestirimlerde bulunmaya olanak sağlanmalıdır.
- Soru sormak özendirilmelidir.
- Geçmiş yaşantılarla bağlantı kurulmalıdır.
- Yeni bilgi ayrıntıları ile sunulmalıdır.
- Öğrenme için anlamlı bir bağlam yaratılmalıdır.
- Önbilginin miktar ve niteliğine karşı duyarlı davranılmalıdır.

- Öğrenmede transfer özendirilmelidir.
- Önbilginin yeniden düzenlenmesine fırsat verilmelidir.
- Öğrencilerin içinde bulundukları çevreyle etkileşimi özendirilmelidir.
- Tartışmalar desteklenmelidir.
- Gözlem yapmaya ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlanmalıdır.
- Bilginin uygulanması ve yansıtılmasına ortam yaratılmalıdır.
- Sağlıklı işleyen bir değerlendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kararlarını vermeleri desteklenmelidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s. 159 -160).

Öğrenciye kazandırılacak önbilgi, öğrencilerde yeni konunun öğretiminde rahatlık sağlayacak ve motivasyonunu artıracaktır. Coğrafya derslerinde önbilginin önemi büyüktür. Örneğin; coğrafi koordinatlar hakkında bilgisi olmayan bir öğrencinin dünya üzerinde yer alan bir ülkeyi bulabilmesi zor olacaktır. Öğrenme sürecinde önbilgilerin yetersiz olduğu öğrenciler ise hata ve korku içinde yaşayarak, hata yapmalarına zemin hazırlanacaktır.

1.1.1.5. Cinsiyet Farkı

Eğitim-öğretim sürecinde cinsiyet farklılığı başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkaran en önemli etmen kültür farklılıklarıdır. Bu farklılık sonucunda erkek ve kız öğrencilerin ilgi ve tutumlarında da farklılıklar meydana gelmektedir. Tüm toplumlarda kız veya erkek öğrencilerin davranış biçimleri kültüre göre değişmekte ve şekillenmektedir. Genel olarak erkek öğrenciler, daha girişimci ve bağımsız olurken; kız öğrenciler daha uysal ve narin özellikler göstermektedirler (Erden ve Akman, 2004). Cinsiyete bağlı olarak, ailelerin ve çevrelerin de çocuklardan beklentileri farklı olmakta, buna bağlı olarak öğrencilerin derse karşı geliştirdiği tutum ve motivasyonlarının değişerek öğrenmenin cinsiyet faktörü tarafından etkilenebileceği belirtilmektedir. Cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan eski araştırmalar sonucunda, kız öğrencilerin sözel, erkek öğrencilerin ise matematik zekalarının daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir. Ancak, son yıllarda yapılan araştırmalar bu sonuçları desteklememektedir. Çünkü, yaşantıların aynı olduğu durumlarda bu farklılıklar ortadan kalkmaktadır (Erden ve Akman, 2004).

Cinsiyet farkının öğrenme üzerine etkisi üzerinde araştırma yapan diğer araştırmacılar ise, kız öğrencilerin erkeklere göre işbirliğine dayalı öğrenmeyi daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca bu araştırma ile ifade edilen diğer bir konu da kızların başarı düzeyi yükseldikçe rekabeti tercih etme oranlarının arttığı, erkek öğrencilerin ise başarı düzeyleri arttıkça rekabeti tercih etme oranlarının düştüğüdür. Bu çalışma kızların daha işbirliğine yatkın, erkeklerin ise daha yarışmacı olduklarını ortaya koymaktadır (Johnson ve Engelhard, 1991). Kız ve erkek öğrencilerin eğitim sürecindeki cinsiyet farklılıklarını özetleyecek olursak:

Erkekler;

- Erkekler atılgan olmak üzere eğitilmekte
- Öğretmenlerinden daha doğru geribildirimler almakta
- Onlara sınıf içi tartışmalarda daha fazla zaman verilmekte, yanıt vermek üzere daha çok teşvik edilmekte
- Öğretmenlerden daha çok ödül, daha çok iyileştirici yardım almakta
- Öğretmenlerden daha çok ilgi görmekte
- Oyun sırasında daha çok alan işgal etmekte, daha çok fiziksel oyunlar oynamakta
- Arkadaşları arasında daha yarışmacı ve hiyerarşik bir yapıya sahip olmakta
- Kurallara daha çok aykırı davranabilmekte
- Hedefi vurmayı gerektiren alanlarda kızlardan daha iyi olmakta
- Zihninde nesneyi döndürebilmek ve hedefe odaklanmak gibi uzaysal yeteneklerde, kızlara göre daha avantajlı durumda bulunmakta
- Akıl yürütme ve problem çözmede daha başarılı olmakta

Kızlar ise;

- Edilgen olmak üzere eğitilmekte
- Çok nadir eleştiri almakta
- Sınıfta tartışmak üzere nadiren yeni bir düşünce ileri sürmekte
- Problemler üzerinde çalışmak yerine, öğretmenler tarafından ne yapmaları gerektiğinin söylenmesini beklemekte
- Akademik olmayan başarıları için ödüllendirilmekte
- Parmak kaldırmadıkları zaman daha çok kınanmakta

- Oyun alanlarında küçük gruplar halinde oynamakta
- Sınıf arkadaşı olan diğer kızlarla daha yakın ilişkiye girmekte
- Tekrarlanan etkinliklerde yer alma
- Okuma ve yazmada erkeklerden çok daha başarılı olmakta
- Eğitim alma istekleri daha fazla ve daha büyük bir kısmı yüksek okula kaydolmakta ve mezun olmakta
- Okulun ilk yıllarında sınıf tekrarı ve okulda sorun yaratma oranları daha az olmakta
- Parmakların kullanımını gerektiren, üstün motor becerilerde daha hızlı olmakta
- Yüz ifadelerini ve beden dilini anlamakta daha başarılı olmakta
- Sözel bellekle ilgili işlerde daha başarılı olmaktadırlar (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s. 337- 338).

Öğretim sürecinde bu farklılıklar mutlaka karşımıza çıkacaktır. Bu farklılıkların etkisini en aza indirmenin yolu öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere eşit bir sınıf ortamında olduklarını hissettirmesidir. Bu da onlara rahatça seçme hakkı tanıyarak ve işbirliği içinde olmalarını teşvik ederek sağlanabilir. Coğrafya derslerinde cinsiyet farkını ortadan kaldırmak için coğrafi bir konuyu araştırmaları amacıyla bir grup çalışması yapmaları veya sınıf olarak çevredeki yerleşmeleri incelemeleri istenebilir.

1.1.1.6. Hazır Bulunuşluluk Düzeyi

Hazır bulunuşluluk genel bir ifade ile olgunlaşma ve öğrenme sonucunda kişinin belli bir davranışı yapabilecek düzeye gelmesidir. Bu ifadeye göre, hazır bulunuşluluk düzeyi üzerinde iki faktör etkilidir. Bunlardan birincisi kalıtım, diğeri ise öğrenmedir. Hazır bulunuşluluk için gerekli olan olgunlaşma kalıtım yolu ile ortaya çıkmaktadır. Her birey için olgunlaşma farklılık gösterebilir. Örneğin; bilişsel gelişimde bir dönemi tam olarak yaşamadan diğeri döneme geçiş yapan bireyler mutlaka sıkıntılar yaşayacaktır. Somut işlemler dönemini tam olarak yaşayamadan soyut işlemler dönemine geçiş yapan öğrenciler öğretim sürecinde bilgi ve becerilerin kazanılmasında güçlük çekerler. Hazır bulunuşluluğu etkileyen diğeri bir etmen de öğrenmedir. Öğrenme yaşantılar yoluyla gerçekleşir ve her bireyin geçirdiği yaşantılar birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme sürecinde neleri öğrenip neleri

öğrenemeyeceklerini de belirlemektedir. Bu nedenle öğrencilerin önbilgileri hazır bulunuşluluk düzeyleri üzerinde etkilidir. Çünkü, yeni bilgiler eski bilgilerle ilişkilendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Ön bilgisi yetersiz olan bir öğrenci, öğrenme sürecinde sorunlarla karşılaşacaktır (Erden ve Akman, 2004, s.233).

1.1.1.7. Denetim Odağı

Rotter tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde tanımlanan denetim odağı, bir kişilik boyutu olarak ele alınıp kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden biri olmuştur (Carton ve Nowicki, 1994). Rotter'e göre, bireyin davranışları sonucunda aldığı ceza ve ödüller ileride bazı beklentiler geliştirmesine yol açmaktadır. Buna göre herhangi bir durumda bir davranışın ortaya çıkma olasılığı, o durum içinde davranışı belirli bir pekiştirecin izleyeceği beklentisine bağlıdır. Bu beklenti daha çok bireye özgüdür ve öznelidir. Çünkü her birey davranışları sonucunda karşı karşıya kaldığı pekiştireçleri kendine özgü bir biçimde algılar ve yorumlar. Rotter, bu beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştğini ifade etmektedir. Kişinin umduğu olumlu olayları ödül, olumsuzları da ceza olarak ifade edersek bu eğilimlerden birincisi, ödül ve cezaların kişinin denetiminde olmadan başkaları tarafından yönetildiği, diğeri ise ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi eseri olduğudur. Buna bağlı olarak Rotter, denetim odağını ödül ve cezaları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yer olarak ifade etmektedir (Rotter ve diğerleri, 1992).

Denetim odağı, bireyin davranışları hakkındaki beklentileri, içsel ya da dışsal kontrol odağına inancın göstergesi olarak belirtilerek, yaşamdaki olumlu ya da olumsuz olayları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı nokta “Denetim Odağı” olarak tanımlanmaktadır (Kaval, 2001, s. 2). Denetim odağı ayrıca kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, talih, kader ve güçlü başkaları gibi kendi dışındaki güçlerin isi olarak algılaması eğilimi olarak da ifade edilebilir (Sayiner, 2003, s.30). Çocuğun beklentiler geliştirmesi sırasında gelen pekiştireçler, çocuk üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Buna bağlı olarak, çocuk ya kendi davranışlarının kaynağını kendine bağlı olarak yören yani içsel denetimli, ya da kendi dışındaki çeşitli etkenlere bağlayan yani dışsal denetimli bir kişilik yapısı geliştirmektedir. Bu ifade ile denetim odağının iki farklı yapısı belirtilmiş olmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

İçten denetimli öğrencilerin özelliklerini ifade edecek olursak:

- İçten denetimliler entelektüeldir ve akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar.
- İçten denetimlilerin okul başarıları daha yüksektir. Özellikle yarım sa ortamlarında daha üstün başarı gösterirler.
- İçten denetimliler toplumsal olaylarda daha aktiftirler.
- İçten denetimliler olumsuz etkilere daha fazla direnç gösterirler.
- İçten denetimliler kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına çok güçlü tepki gösterirler.
- İçten denetimliler kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algırlar.
- İçten denetimliler olumlu kendilik kavramına sahiptirler.
- İçten denetimliler atılgan ve girişimci kişilerdir.
- İçten denetimliler daha uyumlu davranış gösterirler.
- İçten denetimlilerin sağlıklı bir duygusal yaşamları vardır.
- İçten denetimliler savunma mekanizmalarını daha az kullanırlar.
- İçten denetimliler daha objektif olurlar.
- İçten denetimliler çevreyle daha iyi baş etme davranışı gösterirler.
- İçten denetimliler daha etkili iletişim kurarlar ve iletişim ortamında aktiftirler.
- İçten denetimliler zamanı daha iyi kullanırlar.
- İçten denetimliler engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koyarlar.

Dıştan denetimli öğrencilerin özellikleri ise:

- Dıştan denetimliler daha düşük beklenti düzeyine sahiptirler.
- Dıştan denetimliler depresif özellikler taşırlar ve bu depresif özellikleri artan yönde bir hareketlilik arz eder.
- Dıştan denetimliler kendilerini dış güçlerin esiri, kurbanı olarak görürler.
- Dıştan denetimliler başarılı olduklarında, başarısız oldukları zamana göre daha çok kaygı yasarlar.
- Dıştan denetimliler, çevre üzerinde kontrolleri olmadığına inanırlar.

- Dıştan denetimliler olayları kontrol altına alamayacakları veya olayların sonuçları üzerinde etkili olamayacakları inancı içindedirler.
- Dıştan denetimliler daha çok kaygılıdır.
- Dıştan denetimliler daha çok kuşkucudurlar.
- Dıştan denetimliler daha çok dogmatiktirler.
- Dıştan denetimliler hem kendilerine hem de başkalarına daha az güvenirler.
- Dıştan denetimliler kendilerini tanımada yetersizdirler.
- Dıştan denetimliler daha çok saldırgandırlar.
- Dıştan denetimliler daha çok savunma mekanizmalarını kullanırlar (Çakar, 1997, s. 21).

Genel olarak içsellere ve dışsallara ait özelliklere baktığımızda, içten denetimli öğrencilerin kendi kendine yetebilen özelliklere sahipken, dıştan denetimli öğrencilerin okulda başarılı olabilmelerini engelleyecek özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle dıştan denetimli öğrencilerin başarılarını artırmak için öğretmenlerinde farklı yollar izlemesi gerekmektedir.

Öğretmenler başarıyı sağlamak amacıyla:

- Öğrencilerin başarılı öğrenme deneyimleri kazanmasını sağlayacak koşullar oluşturmalıdır.
- Öğrencilerin, davranışları ile sonuçları arasındaki ilişkiye dikkatleri çekilmeli ve nedensel ilişki vurgulanmalıdır.
- Dışsal denetimli öğrencilere davranış ve performanslarına ilişkin beklentiler net bir şekilde açıklanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkin olarak katılmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin içsellik yönünde değişimi için aile desteği sağlanmalıdır.
- Özellikle dışsal öğrenciler için öğrenme amaçlarının ve öğrenme yaşantılarının anlamlı, değerli olması sağlanmalıdır.
- Öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir.
- Dışsal öğrencilerin değişimi konusunda okul psikolojik danışmanı ile işbirliği yapılmalıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

1.1.1.8. Kültürel ya da Sosyo-Ekonomik Farklılıklar

Toplum içerisinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise sosyo-ekonomik farklılıklardır. Bu farklılık öğrencilerin coğrafya öğrenimini etkileyen faktörlerden çok genel öğrenmeleri üzerinde etkili olan bir faktördür. Toplamlar içerisinde sosyo-ekonomik özellikler ailenin gelir düzeyi, eğitim durumu, yaşadığı yer, sahip olduğu güç ve prestij gibi etmenler tarafından belirlenmektedir. Her toplumun ortak bir kültürü vardır. Nesilden nesile aktarılan kültür, toplum içerisinde yer alan bireylerin benzer özelliklere sahip olmasını ve bir arada tutulmasını sağlamaktadır. Aynı toplum içerisinde yaşayan insanlar, ortak geçmiş, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklılık göstermektedirler.

Ülkemizde kültür, bölgeler içerisinde değişmekte hatta köy, kent, kasaba, gecekondı da oluşan kültürler de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin: Ülkemizde Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde insanlar daha tutucudur ve anne-baba davranışları otoriterdir. Marmara ve Ege Bölgeleri'ne doğru gidildikçe aileler daha demokratik bir durum sergilemektedirler. Bölgeler arasında oluşan bu farklılık, kırsal ve kentsel alanda da kendini göstermektedir. Kırsal alanlarda ailelerin okula karşı tutumları genel olarak olumsuzken, kentlerdeki ailelerin okula karşı tutumları daha olumludur. Buna bağlı olarak her öğrenci kendi ailesinin ve çevresinin kültür özelliklerine uygun tutum ve davranışları benimseyerek okula başlamaktadır (Erden ve Akman, 2004).

Sosyo-ekonomik özellikler ille okul başarısı arasında yakın bir ilişki vardır. Genel olarak, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre başarı düzeyleri yüksektir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin okul başarılarının düşük olmasında:

- Öğretmenlerin ve ailelerin öğrenciden beklentilerinin düşük olması
- Aile içerisinde başarılı kişilerin bulunmaması ve buna bağlı olarak ailelerin çocuklarının başarılı olamayacağına dair olan inancı
- Yaşadıkları çevre
- Erken yaşta ailelerinin geçimine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda olmaları etkili olmaktadır.

Görüyoruz ki sosyo-ekonomik farklılıklar da öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkiyi en aza indirmek, özellikle ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Erden ve Akman, 2004).

Öğretmenler bu amaçla:

- Öğrencilerin daima öğrenebileceklerine dair yüksek beklentiler geliştirmeli.
- Her öğrencinin geçmişine, kültürüne ve diline saygı duymalı.
- Öğrencilere düşünme ve problem çözme becerisi öğretilmeli.
- İlginç ve katılımcı öğretim yöntemleri kullanılmalı.
- Sınıflar farklı öğrencilerden oluşturulmalı.
- Öğrencilere bireysel yardımda bulunmalıdır (Cruickshank ve diğerleri, 1995, Akt.: Erden ve Akman, 2004).

1.1.1.9. GÜDÜLENME (Motivasyon)

Güdülenme kavramı birden fazla anlamda kullanılmaktadır. Tam ve kesin bir tanımlama yapılamamakla birlikte, insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel bir durum olarak ifade edilen güdülenme, psikolog ve eğitimcilerin çoğu tarafından aşağıdaki durumları açıklamak için de kullanılmaktadır. Bunlar:

- Davranışı uyandırmak,
- Davranış için amaç ve talimat vermek,
- Davranışın devamlılığını sağlamak,
- Bir davranış seçmesi ya da tercih etmesi için yol göstermek (Wlodkowski, 1982).

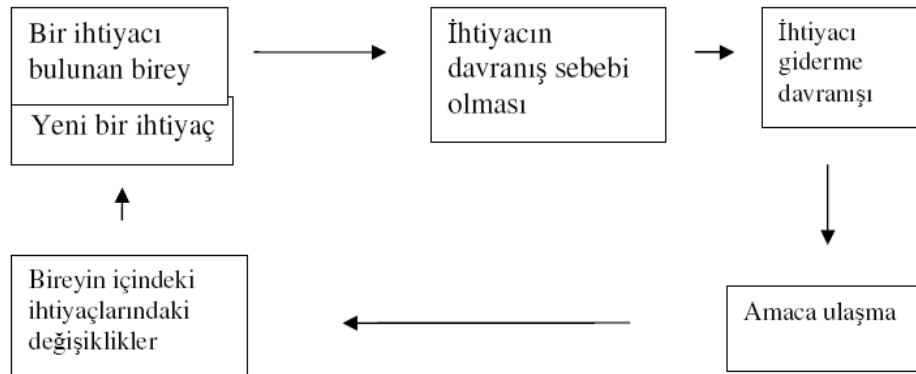
Güdülenme, öğrenmenin en temel öğelerinden biridir. Coğrafya derslerinde özellikle dersin başlangıç bölümünde öğrencilerin dikkatleri çekilerek, güdülenmeleri sağlanmalıdır. Örneğin: Öğretmen kışın soğuk bir havada sınıfa girer ve: “Oooo çok üşüdüm! Tabii artık kış geldi havalar soğudu” der ve öğrencilere konuya dikkatlerini çekmek için nereli oldukları hakkında sorular sorar:

- Çocuklardan biri Mersinli olduğunu
- Diğeri Ankaralı olduğunu
- Bir diğeri de Trabzonlu olduğunu söyler.
- Öğretmen o halde kışın Mersin bu kadar soğuk mu? diye sorar.
- Aynı soruları Trabzonlu ve Ankaralı çocuklara da sorar.
- Daha sonra çocuklara, o halde yurdumuzda çok farklı iklim tipleri görülmektedir. Bugün bu konuyu araştırarak öğrenelim diyerek öğretmen öğrencilerin derse dikkatini çekmiş ve güdülenmelerini sağlamış olur (Güngördü, 2006, s.189).

Güdülenme durumu fiziksel (acıma, susama, seks ve dinlenme) ya da psikolojik (istek, ilgi ya da tutum) olabilir. İnsan daima bazı ihtiyaçlarının yönlendirmesi altındadır. Bu konu ile ilgili yoğun araştırmalar yapan Maslow, güdülenmeyi dinamik bir kavram olarak görmektedir. Bu kavram hem kişilik değişkenlerini hem de toplumsal değişmeyi içermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s.101). Bu yaklaşımın iki temel düşüncesi vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın kişinin belirli ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönelimlerde bulunur. Dolayısıyla ihtiyaçlar davranışı belirlemede önemli bir role sahiptirler. Düşüncenin ikincisi ise ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu düşünceye göre ihtiyaçlar, belirli bir sıralamaya sahiptir.

Maslow ihtiyaçlar yaklaşımı olarak adlandırdığı kuramında, güdülenme sürecini şekil 1’de belirtilmektedir:

Şekil 1. Güdülenme Süreci



(Onuk, 2007, s.19)

Güdülenme süreci içerisinde, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (en düşükten en yükseğe doğru) :

- Fiziksel ihtiyaçlar
- Güvenlik ihtiyacı
- Sevgi ihtiyacı
- Saygı ihtiyacı
- Kendini gerçekleştirme ihtiyacından oluşur.

Şekil 2.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



(Ertem, 2006, s.11)

Maslow'a göre öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ya da güdülenmeden önce fiziksel ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Bu temel ihtiyaçlar genellikle yemek, su, hava, dinlenme, hareket, seks ve duyuşal tatmindir. İhtiyaçların karşılanması ya da duyuşal tatmin öğrenci güdülenmesinde çok önemlidir. Güvenlik ihtiyacı ise, kişinin temel güvenlik ihtiyacını oluşturur. Bu ihtiyaçlar, korku ve endişeden kurtulmak ve istikrarın sağlanması ile yerine getirilir. Öğrenciler adil bir disiplinin olduğu, kendilerini güvende hissettikleri, korku duymadıkları tutarlı ve düzenli bir çevrede

bulunmayı tercih ederler. Öğrenciler korku hissettiklerinde ya da cezadan kaçınmayı arzuladıklarında öğrenme için çok az güdülenirler. Öğrenciler akademik konuların işlenilmesiyle korkutulabilirler, bu da baskı ya da negatif güdülenme olarak kabul edilir. Ait olma ve sevgi ihtiyacı, sevecen ilişkiler için insanın özünde olan bir arzudan, bir gruba ait olma, saygı duyulma isteğinden meydana gelir. Öğrenciler kendilerine saygı duyulmasına, sınıfın bir parçası olmaya, öğretmenleri ve arkadaşları ile yakınlık kurmaya ihtiyaç duyar. Öğretmenler, sınıfta kendini geri çekip sınıfa ait değilmiş gibi davranan öğrencilerin farkına varmalı ve gösterdikleri verimsiz davranışlara dikkat etmelidir. Duygusal ortam, öğrenme sürecinde çok temel bir güdülenme faktörüdür; özellikle ilköğretim yıllarında olduğu kadar sonraki okul yıllarında da çok önemlidir. Öğrenciler kimliklerinin devamı ve çevresindeki insanlar ile yakınlık kurma ihtiyacındadırlar. Maslow, saygı ihtiyacını ikiye ayırmıştır. Birincisi, kendine saygı duymayı vurgular ve güçlü, yetenekli, bağımsız ve başarılı olmak için içten gelen bir arzudur. Bu ihtiyaçlar kişisel standartlara ve değerlere bağlıdır. İkincisi ise diğer insanlardan görülen saygıdır. Bu ihtiyaçlardan bazıları; prestij (saygınlık), statü sahibi olma, dikkat çekme ve başkaları tarafından tanınma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar başkalarına bağımlı olmaya yol açabilir. Wlodkowski (1982)'e göre birinci tip saygı ihtiyacını karşılayarak öğrencileri güdülemek en iyisidir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, kendini tanımak için arzu duyulması olarak ifade edilmektedir. Bu yüzden insan kendi potansiyeline ulaşmak ve yeteneklerinin ne olduğunu öğrenmek için içsel bir çaba gösterir. Öğrenciler kendi potansiyellerine ulaşmak için güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. Kendini gerçekleştirme, gelişen bir ihtiyaçtır ve öğrenciler bu ihtiyacın gelişimini devam ettirmeleri için cesaretlendirilmelidir. Bireyler için mutluluk ve başarının temel noktasında kendini gerçekleştirme amacı yer almaktadır. Maslow kendini gerçekleştiren insanlara ilişkin 15 özellik belirtmektedir. Bunlar:

- Gerçeği daha iyi algılayıp gerçekle daha rahat ilişki kurabilme: Dolayısıyla bu kimselerin öteki insanlara ilişkin yargıları da doğru olur. Belirsizliğe karşı dayanıklıdırlar.
- Hem kendini hem de başkalarını olduğu gibi kabul etme: Bu kimselerin suçluluk, endişe gibi duyguları daha az olduğundan kendilerini oldukları gibi kabul ederler.

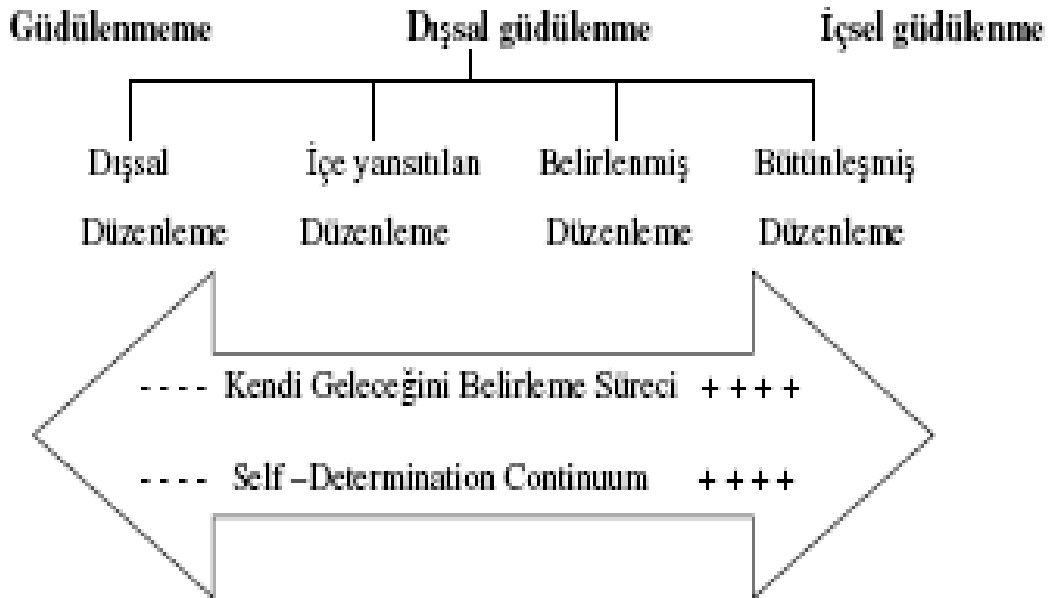
- Kendiliğinden Olma: Düşünceleri ile davranışları kendiliğinden oluşur. Ama başkalarını rahatsız etmemek için bu özgürlüklerini çoğu kere göstermezler.
- Sorunlara yönelme: Kendi benliklerine değil, bir görev duygularıyla bağlandıkları önemli sorunlara yönelirler.
- Çevreden uzak durma, yalnız kalma isteği: Yalnız kalmaktan korkmazlar, nesnellikleri çevrelerinden uzak durmalarından doğar.
- Özerklik, çevreden bağımsızlık: Önceki özelliklerden de anlaşılacağı gibi bu kimselerin çevrelerinden daha bağımsız olmaları gerekmektedir.
- Yasamın tadını çıkarmada sürekli tazelik: Çoğu kez görüp, işitip yapmış olsalar bile deneyimlerinden büyük bir coşku, esin alabilirler.
- Gizemsel denek ya da doruk deneği: Maslow bu özelliği “sınırsız ufukların açılması, aynı anda daha önce hiç olmamışçasına hem güçlü hem de güçsüz zamanla evrende yerini yitirme, son olarak da çok önemli, değerli bir şeyin olduğu inancı” gibi sözlerle anlatılmaktadır.
- Toplumsal ilgi: Bu özelliği de Maslow insanlıkla özdeşlik, insanlığa sempati, yakınlık duymak diye tanımlıyor.
- Kişilerarası ilişkiler. Burada anlatılmak istenen kişilerarasındaki gerçek, derin ilişkilerdir.
- Demokratik bir kişilik yapısı: Kendini gerçekleştiren insanlar ulus, ırk, aile gibi sınırlamalara bağlı kalmadan tüm insanlara saygı duyarlar, onlardan bir şey öğrenmeye çalışırlar.
- Araçlarla amaçları ayırma yeteneği: Çoğu insanın yapamayacağı oranda araçlarla amaçları ayırabilirler.
- Sakadan anlama: Sakalarında düşmanca değil de filozofça bir eğilim gösterirler.

- Yaratıcılık: En önde gelen özellik olan yaratıcılığı Maslow bilimde ve sanatta yaratıcılık ile kendini gerçekleştiren insanlarda yaratıcılık olarak ikiye ayırmaktadır. Bu insanlardaki yaratıcılık özel yetenekler istemez, herkeste gizil olarak vardır. Bu, bilinmeyenden korkmadan, kendiliğinden, rahatça girilen bir yaratıcılıktır. Yeniliklere her an açık olmayı gerektirir.
- Kendini gerçekleştiren insanlar ortak çevrede, ortak bir düzen içinde birlikte yasarlar ama bu ortaklıktan uzak dururlar. Gerçekte özerk bir görünümüleri vardır (Rosenzweig ve Porter, 1988).

Deci ve Ryan (1991) tarafından güdülenme üç temel ögeden oluşmaktadır ve bu öğeler kendini gerçekleştirme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- İçsel güdülenme
- Dışsal güdülenme
- Güdülenmeme (Amotivasyon)

Şekil 3. Kendini Gerçekleştirme Süreci



(Ertem, 2006)

İçsel Güdülenme: İçsel güdülenme etkinlikleri görünmeyen bir ödülün varlığında kendiliğinden kabul edilen etkinliklerdir. İçsel olarak güdülenmiş davranışlar meşgul olunan uğraşılardan gelen memnuniyet ve zevkin harekete geçirdiği

davranışlardır (Deci ve Ryan, 1991, Vallerand ve diğerleri, 1992). Örneğin: bir öğrenci sevdiği için coğrafya çalışıyorsa içsel olarak güdülenmiştir.

Dışsal güdülenme: İçsel olarak güdülenmenin tam tersine dışsal güdülenmiş davranış belirli bir uğrasıyla yoğun olarak ilgilenmeye iten bir davranış değildir. Deci'ye göre 3 çeşit dışsal güdülenme bulunmaktadır: Dışsal düzenleyiciler, içe yansıtılmış düzenleyiciler ve kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler. Dışsal düzenleyiciler en az öz belirlenmiş olan davranışları etkiliyor ve kimikleştirilmiş düzenleyiciler de en çok öz belirlenmiş davranışını etkiliyor (Cokley ve Bernard, 2001, s.109). Dıştan güdülenme genel olarak, bireyin dışarıdan bir ödül almak, ceza almamak ve başkaları için bir eylemde bulunmasıdır. Örneğin: birey coğrafyayı sevmediği halde aile baskısı nedeniyle coğrafya dersine çalışıyorsa dıştan güdülenmiştir.

Güdülenmeme (Amotivasyon): Güdülenme stillerinin davranış süreçlerinde en az özerk (kişisel) olduğu dikkate alınmalıdır. Güdülenmesiz bireyler ne içsel olarak, ne de dışsal olarak motive olabilmişlerdir. Bireyler güdülenememe yaşadıklarında kendi davranışlarının kontrollerinin dışında bir şeyin sonucu olduğuna inanırlar (Vallerand ve diğerleri, 1992, s.203).

1.1.1.10. Tutum

Öğrenme sürecine ve öğrenci başarısına katkısı olan bir özelliktir. Tutum üzerine araştırmacılar tarafından birçok tanım yapılmıştır. Tutum, somut bir nesne veya soyut bir kavrama karşı düşünce ve duygulara yön veren içsel eğilimler olarak ifade edilmektedir (Ülgen, 1997). Tutum kavramı, öğrenme sonucunda kazanılmış, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlı olunmasına neden olan bir özellik olarak da açıklanmaktadır (Ülgen, 1997). Bloom, tutum kavramının bireylerin nesnelere ve olaylara bakış açısını etkileyecek bir etkiye sahip olduğunu belirterek, derse veya konuya karşı oluşan tutumun öğrenme tarzına ve kalitesine etki ettiğini ifade etmektedir (Bloom, 1979; Atasoy, 2002; Higbee, 1999).

Tutum kavramı üzerine birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin cinsiyetinin, yaşadıkları yerleşim yeri ve nüfusunun, bulundukları yaş

düzeyi ve derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin derse karşı geliştirilen tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

1.1.1.11. Öz-Yeterlik İnancı

Öğrenme sürecinde öğrenci davranışları üzerinde çevresel ve bilişsel özellikler kadar öz-yeterlik inancı da bireyin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Öz-yeterlik kavramı Sosyal Öğrenme Kuramı'nda daha açık bir şekilde ifade edilmektedir. Hatta bu kuramın dayandığı temel ilkeler, aynı zamanda öz-yeterlik kavramına da açıklık getirmektedir.

Öz-yeterlik inancı, bireyin belli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olabilme kapasitesine ve buna ilişkin kendi yargısı şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca öz-yeterlik inancı bireyin, karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısı olarak da ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2003).

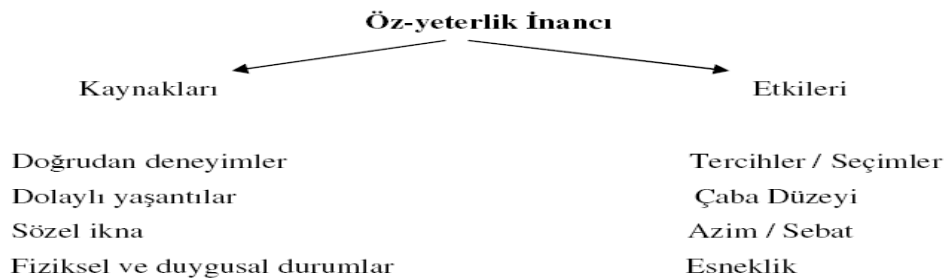
Şekil 4. Öz Yeterlik İnancının Oluşumu



(Kiremit, 2006)

Şekil 5. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları ve Etkileri

Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri ise şöyle şematize edilebilir.



(Kiremit, 2006)

Öz-yeterlik inancında, kişinin kendi kapasitesi hakkında karar vermesi ve kendisi ile ilgili bir yargıda bulunması söz konusudur. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, öz-yeterlik inancı sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkelere biridir ve araştırmacılar tarafından bu kuram içinde açıklanmaya çalışılmıştır. Öz-yeterlik inançlarının sosyal öğrenme kuramının, kişilerin davranışlarında gözlenen boyutu olduğu söylenebilir. Bandura (1986, Akt.: Kiremit, 2006), insan davranışlarını bilişsel, davranışsal ve çevresel etkiler arasındaki karmaşık etkileşim olarak ifade etmektedir. Ayrıca, insan davranışlarının şekillendirilmesinde çevresel etkenlerin, genetik özelliklerden daha önemli olduğuna inanmaktadır. Buna dayanarak sosyal bilişsel kuramda da, davranışın bireyin kendi yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna (öğütler), psikolojik durum (bireyin kendisiyle ilgili beklentisi), çevresel etkenler, kişisel özellikler ve davranışın niteliği tarafından etkilendiğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının yaratıcılarından olan Bandura'ya göre öz-yeterlik; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargılarıdır.

1.1.1.12. Öğrenme Stili

Her birey farklı öğrenmektedir. Bu farklılıklara yol açan etmenlerden biri de bireyin sahip olduğu kendi öğrenme stilidir. Öğrenme stilleri, geçmişten günümüze kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Öğrenme stili kavramı, bireyler arasındaki farklılıkları inceleyen araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmıştır. Araştırmalar sonucunda öğrenme stillerinin doğuştan gelen özellikler sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir (Kaplan ve Kies, 1995, s. 33).

İlk olarak 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan öğrenme stili kavramı daha sonraki yıllarda üzerinde sıkça durulan bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu kavramın önem kazanmasında:

- Bireysel farklılığı vurgulaması
- Öğrenme farklılıklarını vurgulaması
- Pek çok araştırmada öğrenme stili kavramının vurgulanması

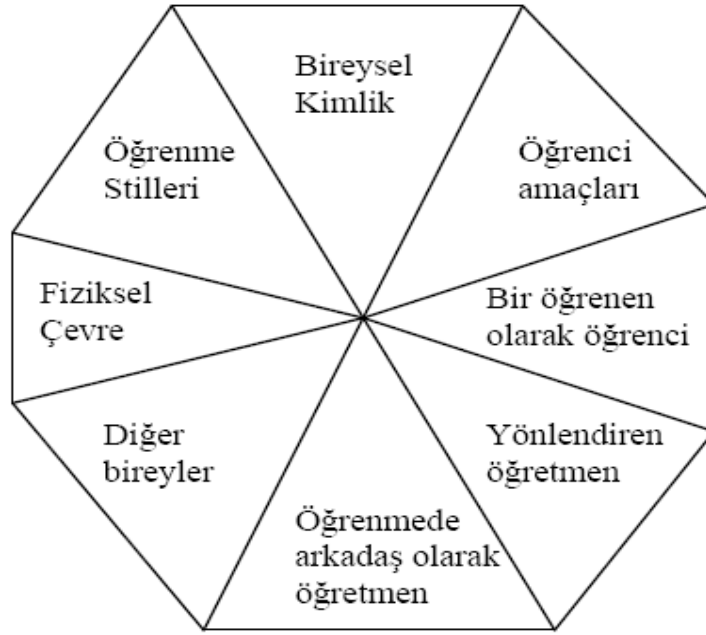
- Pek çok araştırmacının öğrenme stilleri konusunda çalışması
- Çok boyutlu bir kavram olması
- Farklı öğrenme stili modellerinin olması
- İlgi çekici bir kavram olması
- Eğitim alanında genel olarak öğrenci merkezli değil de öğretmen merkezli bir eğitimin yapılması
- Uygulanan eğitim sisteminde, kullanılan yöntem ve tekniklerin eğitim ve öğretimin için başarısız ve yetersiz olması.
- Bireylerin birbirlerinden farklı oldukları fikrinin farkına varılması ve buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plana çıkarıldığı eğitim programlarının hazırlanması
- Eğitimin öğrenci merkezli olması sonucunda öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin desteklenmesi ile yeni özelliklerinin ortaya çıkmasının sağlanması etkili olmuştur (Ekici, 2001,s.52; 2003A, s. 3).

Öğretmenler genellikle öğrencilere kendi öğrenme stillerinin farkına varabilmelerini üzerinde pek fazla durmazlar. Bu açıdan öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencilerin kendi tercih ettikleri tarzda ders çalışmaları sonucunda daha başarılı oldukları ortaya konulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin başarılarını artırmak için küçük yaşlardan itibaren öğrenme stillerinin belirlenmesi gerekmektedir (Erden ve Akman, 2004). Öğrenme stilleri, her bir öğrenci için yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, farklı ve kendilerine özgü olarak kullandığı yollar olarak ifade edilmektedir (Boydak, 2005). Kohlberg öğrenme stilini, bireyin yeteneğini kullanmadaki yaptığı tercihler olarak ifade etmektedir (Ülgen, 1997, s.35). Öğrenme stiline bireyin öğrenme çevresindeki bireysel tercihleri olduğunu savunmaktadır. Öğrenme stili üzerine araştırma yapan ve bir öğrenme stili modeli oluşturan Honey ve Mumford öğrenme stilini, bireylerin öğrenmeye karşı yaklaşımları olarak açıklamışlardır (Ülgen, 1997,s. 38).

Bireyin öğrenmeye yönelik tercihlerini kapsayan bir öğrenme stili modeli oluşturan Dunn ve Dunn, öğrenme stilini, bireyin çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak zor bilgiyi öğrenirken kullandığı bir çeşit araç olarak açıklamışlardır (Dunn, 1990,s. 15).

Reichmann ile birlikte öğrenme stilleri sınıflaması yapan Grasha, öğrenme stilini öğrencinin bilgi edinmedeki yetenek ve deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak ifade etmektedir (Güven, 2004, s.24). Öğrenme stiline sadece öğrenme boyutunun bir bileşeni olduğunu ifade eden Fielding Öğrenme Miknatısı olarak oluşturduğu model içerisinde öğrenme stilini diğer sekiz etmenden sadece birisi olarak ifade etmektedir (Fielding, 1996).

Şekil 6. Öğrenme Miknatısı



(Bahar ve Bilgin, 2002)

Gregorc ise öğrenme stiline, belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışları içerdiğini söylemektedir (Ekici, 2001, s.53). Gregorc'un Öğrenme stilleri sınıflaması modelinden etkilenecek, bir öğrenme stili modeli geliştiren Butler öğrenme stilini, bütün bireysel öğrenme farklılıklarını içine alan genel bir terim olarak ifade etmektedir (Butler, 1987, s. 9).

Boydak (2005) ise öğrenme stilini, doğuştan gelen karakteristik bir özelliği olduğunu, yaşamın her an ve boyutunda davranışlarımızı etkilediğini belirtmektedir. Örneğin; yürürken, koşarken, otururken, yazarken....

Özer ise her bireyin birbirinden farklı olduğunu, bunun sonucunda bireylerin öğrenmeye yönelik özelliklerinin de değişiklikler göstereceğini, her bireyin öğrenme stilinin kendine özgü olduğunu belirtmektedir (Özer, 1998, s.151).

Yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir sonuç da, bireylerin baskın bir öğrenme stilinin yanında farklı öğrenme stillerine de sahip olabileceğidir. Ayrıca, bireyin birden çok öğrenme stilinin olması bunu kullanma derecelerinin değişebileceğini ortaya koymaktadır (Temel, 2002, s.7). Öğrenme stili kavramı, tek boyutlu değildir. Öğrenme stilinin, bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri de bulunmaktadır. Bilişsel yönünde, bilgi işleme sisteminin içsel denetimi ve bu yönünün eğitim ile değiştirilebileceği; duyuşsal ve çevresel yönünde ise, bireyin tercihlerinin yer aldığı bilinmektedir (Açıkgöz, 1996, s. 52- 53).

Yukarıda belirtilen öğrenme stili tanımlarına baktığımızda hepsinin farklı bir boyutu yansıttığını görmekteyiz. Ama hepsinin ortak bir amacı vardır. O amaç ise, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesidir. Öğrenme stili bireylerin tanınmasına, aralarındaki farklılıkların belirlenmesine, anlaşılmasına ve yapılan etkinliklere yanıtlar alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenden dolayı öğrenme stili, kişinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerini dikkate alan yaklaşımların kullanılmasını gerekli hale getirmektedir (McKeachie, 1995, s. 1).

Her öğrenci farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle öğretim sürecinde bu farklılıklardan kaynaklanan farklı öğrenmeler de meydana gelmektedir. Bu düşünceden hareketle, çok çeşitli öğrenme stili modelleri oluşturulmuştur. Öğrenme stilleri ile ilgili oluşturulan bu modellerin her biri diğerine kaynak teşkil etmektedir.

Tüm bu öğrenme stili modellerinin oluşturulmasında kişilik teorileri, bilişsel stiller üzerine yapılan araştırma sonuçları, bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışma sonuçları ve öğrenme kuramlarındaki farklı değerlendirmeler etkili olmuştur (Keefe ve Ferrell, 1990).

Araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stili modelleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili

- Grasha vee Riechmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması
- Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli
- Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Rita ve Kenneth Dunn tarafından geliştirilen bu model, bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerinin gelişimini göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (Riding ve Rayner, 1998, s.66). Dunn ve Dunn'a göre, bireylerin öğrenme etkinliği sırasında farklı tercihleri vardır. Örneğin: Bazı öğrenciler bireysel olarak çalışmayı, bazıları ise grupla çalışmayı tercih ederler; bazıları müzik eşliğinde ders çalışmak isterken, bazıları ise sessiz bir ortamda ders çalışmayı tercih ederler (Dunn, 1990, s. 16). Dunn ve Dunn Öğrenme Stili modeli, kaynağını biliş stili teorisinden almaktadır. Bu nedenle bu model hazırlanırken bireysel ve çevresel faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkinin ifade edilmesi amaçlanmıştır (Ekici, 2004, s. 60). Bu öğrenme stili modeline göre öğrenme stilleri 5 temel değişken ve 21 tane alt değişkenden oluşmaktadır. Bu değişkenleri ifade edecek olursak:

- Çevresel Koşullar: Ses düzeyi, ışık, ısı, dizayn olarak 4 farklı değişkenden oluşmaktadır.

Ses: Bir öğrenci için sesli bir çalışma ortamı veya sessiz bir çalışma ortamı öğrenme üzerinde etkilidir. Yukarıda verdiğimiz örnekteki gibi bazı öğrenciler ders çalışırken sessiz ortamları tercih ederken bazıları müzikle ders çalışmayı tercih ederler.

Işık: Aşırı bir aydınlatma olan bir çalışma ortamı ile loş ışıklı bir çalışma ortamı öğrenmeler üzerinde etkili olabilmektedir

Isı: Soğuk bir çalışma ortamı ile sıcak bir çalışma ortamı öğrenmeler üzerinde etkilidir. Örneğin: aşırı sıcak olan bir ortamda öğrencilerin uykuları gelmekte ve öğrenme durumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Dizayn: Ortam olarak da ifade edilen bu değişkende, düzenli-düzensiz bir çalışma ortamı ve çalışma yeri (sandalye, yatak, oturma odası, mutfak,

minder veya kütüphane) öğrenme üzerinde etkilidir. Bazı öğrenciler yatarken daha iyi öğrenirken, bazıları sandalye üzerinde daha iyi öğrenebilir (Dunn ve diğerleri, 1991, s.606).

Genel olarak baktığımızda bu değişkenlerin iki farklı etkisi göze çarpmaktadır. Bir değişkenin bir yönü ile öğrenmeyi kolaylaştırdığı, diğer yönü ile zorlaştırdığı görülmektedir.

- Duyuşsal (Hislere Bağlı) Özellikler: Motivasyon, azim, sorumluluk ve öğrenmede yapılanmışlık değişkenlerinden oluşur.

Motivasyon (Güdülenme): Genel olarak bu değişkende iki kavramdan söz edebiliriz. Birincisi Öğrencinin içten güdülenmesi, Diğeri ise dıştan güdülenmesidir. Örneğin; bazı öğrenciler için içsel güdülenme öğrenmelerinde etkili olurken, bazı öğrenciler için öğretmenin öğrenciyi motive etmesi başarısında daha fazla etkili olmaktadır.

Azim (Süreklilik): Bazı öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma biçimini tercih ederken, bazıları çalışmasını yarıda bırakabilir.

Sorumluluk: Kimi öğrenciler verilen ödevleri zamanında yapmaya çalışırlar, kimileri ise verilen görevleri zamanında yapmazlar.

Öğrenmede Yapılanmışlık: Öğrencilerin bir kısmı dışarıdan yönlendirmeleri tercih ederken, diğer bir kısmı ise kendi kararlarını uygulamayı tercih ederler.

- Sosyolojik Tercihler: Öğrenme grupları (Bireysel Çalışma, İkili Grup, Çoklu Grup, Takım Çalışması), yetişkinlerden yardım (Otorite Görüntüsü), öğrenmenin çeşitli yolları gibi değişkenler olarak ifade edilmektedir.

Öğrenme Grupları: Bazı öğrenciler bireysel çalışmayı tercih ederken, bazıları grupta, takım halinde veya akranlarıyla çalışmayı tercih edebilir.

Yetişkinlerden Yardım: Bazı öğrenciler öğrenmelerini kolaylaştırması açısından yetişkinlerden yardım almayı tercih ederler.

Öğrenmenin Çeşitli Yolları: Kimi öğrenciler bir konuyu öğrenirken kendi öğrenmesine yardım edecek bir çalışma programı hazırlamayı yararlı görürler.

- Fiziksel Özellikler: Öğrencilerin öğrenmedeki algılama şekilleri (Duyarak, Görerek, Dokunarak ve Devinimsel), zaman seçimi, öğrenme sürecinde öğrenci tarafından alınanlar (Yiyeceğe ve Harekete Gereksinim Duyma) gibi değişkenlerden oluşmaktadır.

Algılama Şekli: Duyusal tercihler olarak da ifade edilen bu değişken, öğrencilerin görerek mi, işiterek mi, yoksa hareket ederek mi daha iyi öğrenebildiklerini ifade etmektedir. Bu özellikler her öğrenci için farklılıklar göstermektedir. Bazı öğrenciler, dinleyerek, tartışarak, okuyarak, şekiller yardımıyla daha kolay öğrenebilirken, bazıları ellerini kullanarak, not alarak, kelimelerin altını çizerek, drama yaparak, oyun oynayarak veya hareket ederek daha kolay öğrenebilirler.

Yukarıda belirtilen duyuşsal ifadelerde belirtilmesi gereken en önemli husus, öğrencilerin sadece tek yönlü bir duyuş özelliğinin olamayacağıdır. Bir öğrenci hem görsel hem de işitsel olarak daha iyi öğrenebilmektedir.

Zaman Seçimi: Öğrenciler açısından en iyi öğrendikleri zaman dilimleri mevcuttur. Bu zaman dilimleri, sabah saatleri olabileceği gibi akşam ve gece saatleri de olabilir.

Öğrenme Sürecinde Öğrenci Tarafından Alınanlar: Bu değişken öğrencilerin ders çalışırken yiyecek ve içecek tercihi ile hareket tercihlerinden oluşmaktadır. Bazı öğrenciler ders çalışırken yemek

yemeye veya sürekli oturmaktan sıkılıp hareket etmeye gereksinim duyabilir.

- Psikolojik Koşullar: Bu değişken analitik düşünme, beynin sağ-sol yarıkürelerinin kullanımı ve karar verme sürecini içermektedir.

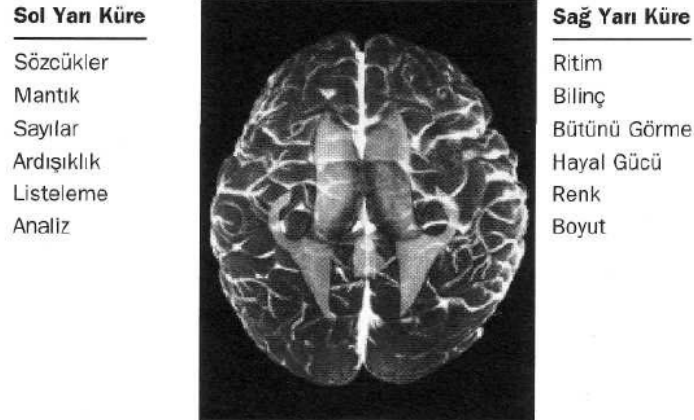
Analitik Düşünme: Öğrencilerin öğrenirken bir konunun bütününe veya parçalarına dikkat etmelerini ifade etmektedir.

Beynin Sağ-Sol Yarıkürelerinin Kullanımı: Beyin sağ ve sol yarıkürelerden oluşmaktadır. Bu küreler farklı özellikleri içermektedir. Sol yarıküre çözümsel, sağ yarıküre bütünsel bir yapıya sahiptir. Yarıkürelerin kullanımı öğrenciler açısından farklılıklar göstermektedir.

Şekil 7

Beynin Sağ ve Sol Yarım Küreleri

Şekil 1.1. Beynin Sağ ve Sol Yarım Küreleri



(Kaynak: Healy 1997:152; Buzan ve Keane, 1994:22'den akt. Demirel vd., 2006:5)

Karar Verme Süreci: Bazı öğrenciler öğrenme sırasında sakin bir şekilde tüm seçenekleri değerlendirerek karar verirken, bazıları hızlı düşünüp hemen karar verebilirler (Riding ve Rayner, 1998, s.68).

Dunn ve Dunn bu faktörlerin öğrenmeler üzerinde etkili olan en önemli faktörler olduğunu belirtmiş ve oluşturdukları bu model birçok araştırmacıya da model oluşturmuştur.

Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar yapan ve öğrenme stillerinin sınıflamasını oluşturan Grasha ve Riechmann, bu sınıflamayı yaparken öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını amaçlamışlardır. Bu nedenle öğrenme stillerini farklı boyutlarda sınıflandırmışlardır (Riding ve Rayner, 1998, s. 70- 71). Bunları şu şekilde belirtebiliriz:

- Katılımcı-Kaçınan:
- İşbirlikçi-Yarışmacı:
- Bağımlı-Bağımsız:

Bu öğrenme stili sınıflaması sonucunda, bilginin kalıcılığına dair aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır:

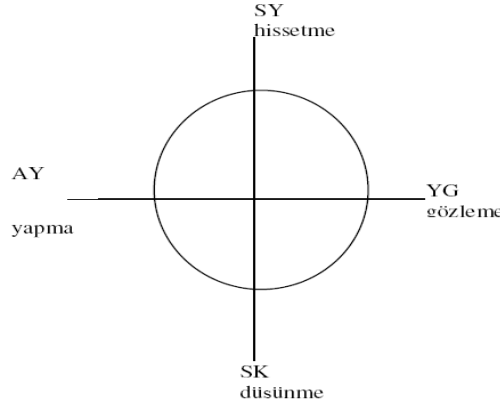
- Öğrenciler en iyi yaparak, yapılanları zihinde şekillendirerek ve başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek öğrenirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekiller, göstergeler, anektodlar, kavram haritaları, oyun kartları ve analogiler kullanılmalıdır.
- Görevlerin zamanında kullanılması öğrenmeyi etkiler.
- Sosyal girişkenlik, bilginin kalıcı olmasını ve kazanımını kolaylaştırır.
- Ödüller, öğrenmeyi teşvik eder (Bilgin ve Durmuş, 2003, s.384).

Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

David A. Kolb tarafından oluşturulan bu model, deneyimsel öğrenme kuramının önemli bir ögesidir. Bu modelin temelinde, bireyin tecrübelerinin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etken olduğu yer almaktadır. Kolb, bu açıklamadan yola çıkarak öğrenme stili ile ilgili dört evreli bir çember hazırlamıştır.

Şekil 8

Kolb Öğrenme Stili Modelinde Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları



Şekil 10 Kolb Öğrenme Stili Modelinde Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları (Kolb, 1984, s.70)

Somut Yaşantı (Somut Tecrübeler, Hislerle Öğrenme): Bu öğrenme becerisinde, düşünmenin aksine, yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek, hissetmek önemlidir. Sorunların çözümünde, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih ederler. Bu öğrenme becerisine sahip bireyler, paylaşımcılıktan mutluluk duyarlar ve her türlü görüşe açıktırlar (Kolb, 1984, s.68). Bu bireyler oyun, rol yapma ve tartışma gibi özel tecrübeler yoluyla daha kolay öğrenirler.

Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek ve Dinleyerek Öğrenme): Bu öğrenme evresinde bireyler, insanların yaptıklarını gözlemleyerek öğrenmeye çalışırlar. Genellikle, olayları duyguları ile anlama, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme ve dikkatli gözlemlerde bulunma gibi davranışlar gösterirler (Kolb, 1984, s. 68- 69). Bu bireyler derslerde, görsel ve işitsel araçların kullanılmasını tercih ederler.

Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek Öğrenme): Bu öğrenme evresinde mantık kurarak öğrenme vardır. Bireyler, problemleri ve durumları anlamaya çalışırlar. Bu öğrenme biçiminde yer alan öğrenciler, okullarda uygulama alanı olmamasından dolayı okuldan hoşlanmazlar. Öğretmen etkili bir öğrenme sağlamak için uygulamalara yer vermeli ve gözlem yapmayı tercih etmelidir (Özden, 1998, s.77- 80).

Aktif Yaşantı (Yaparak Öğrenme): Bu evrede öğrenmenin sağlanması için aktif bir katılım gerekmektedir. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler, izlemek yerine uygulama yapmayı tercih ederler. Kolb, bu bireyler için uygulamaya dönük, küçük grup

tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim-öğretim ortamlarının hazırlanmasının gerekli olduğunu belirtmektedir (Demirkaya, 2003, s.51).

Reinert Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini temel alan Reinert, öğrenme stilleri ile ilgili farklı bir sınıflama oluşturmuştur. Bu sınıflamayı:

- Görerek öğrenenler
- İşiterek öğrenenler
- Sözlü semboller ile öğrenenler
- Hareket temelli olarak öğrenenler olmak üzere 4 grup olarak oluşturmuştur ve özellikle ilk iki öğrenme stili üzerinde çok çalışmıştır.

Görerek Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip bireyler daha çok görme duyusunu kullanmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri:

- Görsel materyallerle öğrenmek isterler.
- Okumaktan ve yazmaktan hoşlanırlar.
- Yazılarda görülen isimleri kolay hatırlarlar.
- Uzun süreli çalışabilirler.
- Kelimelerin sesinden çok yazılış şekillerini hatırlarlar.
- Kağıt üzerinde grafiksel çalışmaları daha kolay öğrenirler.
- Ayrıntıları ve renkleri çok kolay hatırlarlar.
- Genellikle yazılı sınavlardan daha başarılı olurlar (Boydak, 2005, s. 14; Vural, 2005, s.205).

Öğretmenler görsel öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için, coğrafya derslerini resim, grafik ve haritalarla zenginleştirirlerse daha fazla verim alırlar. Ayrıca öğretmenin jest ve mimikleri de büyük önem taşımaktadır.

İşiterek Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih ederler. Özellikleri:

- Sesli ortamlardan hoşlanırlar.
- Sesli okumayı severler.
- Sözlü sınavlarda daha başarılı olurlar.
- Problem çözerken, başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı severler.
- Okurken dikkatlidirler.
- Görsel konularda dikkatleri azalır.
- Akıcı ve düzgün konuşurlar (Boydak, 2005, s.22- 23; Vural, 2005, s. 207-208).

Öğretmenler bu öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için dersi yüksek sesle anlatmalıdır.

Öğrenme stilleri üzerine oluşturulan daha birçok model yer almaktadır. Bu modellerin olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bunlar:

- Öğrenme stili kavramının açıklanması sonucunda ortaya çıkan kargaşa
- Öğrenme stili ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirliklerinin düşük olması
- Öğrenen ile öğretim süreçlerinin özelliklerini tanımlamadaki çeşitliliğe ilişkin problemlerdir (Curry, 1990, s.50).

1.1.1.13. Öğrenme Stratejileri:

Birey, bilgiyi öğrenirken bir plan yapmak ve çeşitli yöntemler kullanmak zorundadır. Bireyin kullandığı bu yöntemler kişiden kişiye değişmekte, yöntemlerin bazıları okul, bazıları da aile ve arkadaş grupları içerisinde öğrenilmektedir. Öğrenilen bu yöntemler, farkında olmadan veya deneme- yanılma yolu ile ortaya çıkmaktadır. Örneğin; öğrenci kendi başına çalışırken tekrarlama yolunu tercih etmektedir. Bireyin tekrarlama tercihi ek olarak başka stratejilerin de öğretilmesi ve bireylerin kendi stratejilerini geliştirmelerine imkan sağlanması gerekmektedir. Özellikle öğrenim sürecinde bu etkinliklerin yapılması başarının da artmasını sağlayacaktır. Öğrenme stratejisi ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Öğrenme stratejisi, öğrencinin öğrenme sırasında üzerinde durduğu düşünce ve davranışlar olarak tanımlanırken, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlar olarak da ifade edilmektedir (Yüksel ve Koşar, 2001, s.29). Öğrenme stratejileri üzerine

önemli araştırmalar yapan Weinstein ve Mayer (1986, s. 316) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgi edinmek amacıyla gösterdikleri, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak ifade etmişlerdir. Öğrenme stratejileri, bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli taktik ve araçlar olarak da tanımlanmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32). Bu tanımları daha da çoğaltmak mümkündür. Öğrenme stratejileri ile ilgili yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak genel bir tanım yapacak olursak; öğrenme stratejisi, öğrenme sırasında öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmeyi artırma faaliyetidir diyebiliriz.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı iki amacı vardır. Bunlardan birincisi, öğrenme ürünleri ile ilgili amaçlar, ikincisi ise öğrenme süreci ile ilgili amaçlardır. Öğrenme ürününü oluşturan amaçları, öğrencilerin öğrenme sonucunda neyi bilmeleri veya yapmaları gerektiği konusu oluşturur. Öğrenme sürecini oluşturan amaçlar ise, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri strateji ve teknikler ile öğrencilerin nasıl öğreneceğini öğretmek ile ilgilidir. Bu amaçla öğrenciler, öğrenme stratejilerini öğrendikten sonra onları öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanabilir ve başarılarını artırabilirler (Gagne ve Glaser, 1987, s.66).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejiler, önemli bilgilerin altını çizme gibi basit becerilerden oluşabileceği gibi karmaşık düşünme süreçlerini de içerebilir (Mayer, 1988, s.18- 19).

Öğrenme stratejileri üzerine çalışan araştırmacılar, öğrenme stratejileri ile ilgili farklı stratejiler oluşturmuşlardır. Öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramına göre sınıflandıran Gagne (1988, s.133- 141) stratejileri 5 gruba ayırmıştır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

- Dikkat Stratejileri: Önemli sözcüklerin altını çizme ve not alma gibi öğrenilecek bilgi üzerine dikkat çekmeyi sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran stratejilerdir.

- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırma Stratejileri: Gruplama, grafik çizme, ana fikirleri çıkarma ve ana başlıkları ifade etmeyi kapsayan stratejilerdir.
- Kodlamayı güçlendirme Stratejileri: Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma gibi stratejiler.
- Geri Getirmeyi Kolaylaştırma Stratejileri: Benzerlikler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler.
- İzleme-Yönetme Stratejileri: Bireyin bilinçli olması ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejiler.

Sonuç olarak ifade edecek olursak, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde başarılı olabilmeleri için, kendilerini geliştirebilmeleri, kendi kendilerine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stratejilerinin türleri, özellikleri ve kullanım alanlarını bilmeleri okul başarılarını olumlu yönde etkileyecektir (Ergür, 2000, s. 58).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiği konusunda onlara yardımcı olmaktadır. Bu nedenle etkili ve verimli bir öğrenme sağlamak için öğrencilere okullarda öğretmenleri tarafından öğrenme stratejileri konusunda gerekli bilgilerin verilmesi gerekmektedir (Özer, 2002, s.19).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın hazırlanmasında etkili olan, bugün okullarda uygulanan öğrenciyi merkeze alan bir eğitim-öğretim sisteminin varlığıdır. Bu araştırmanın en temel amacı, lise öğrencilerinin bireysel farklılıklarının coğrafya öğretiminde öğrenme düzeyleri üzerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Coğrafya, insanlara bağımsız, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilme, ileriye görebilme, edinilen bilgileri günlük yaşamda kullanabilme alışkanlığı kazandırır. Bu nedenle coğrafyanın amacı da hep bu konu olmuştur. Belirtilen kazanımların ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi büyük ölçüde okullardaki öğrenme sürecinin gerçekleşmesine bağlıdır. Öğrencinin ne bildiği, neyi yapabileceği, öğretmenin ne şekilde hangi öğretim yöntemlerini kullanacağı önemlidir. Bu nedenle öğrencileri mümkün olduğunca derse katılımını sağlayacak ve öğrencinin dikkatini çekecek yöntemler seçilmelidir. Özellikle bu öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesinde öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin okullarda üstlendiği öğretim uzmanlığı, öğretme, güdüleyicilik, idari roller, liderlik, danışmanlık ve model olma gibi görevleri vardır (Atasoy, 2002, s.294). Öğretmenlerin bu görevleri içinde yer alan öğretme süreci içerisinde, coğrafya öğretimini hangi ilke ve yöntemlerle, hangi araç ve gereçleri kullanarak yapması gerektiğini bilmeleri; derslerin genel hedefleri, işlenen ders konularının temel stratejileri ve amaçları gibi önemli temel esaslar hakkında da fikir ve görüş sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca okullarda öğretim süreci içerisinde öğrencilerin, kişisel özelliklerinin, hazır bulunuşluluk düzeylerinin, öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin de iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu özelliklerin bilinmesi ve bu özelliklere göre bir coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi daha etkili bir hal alacaktır.

Öğretim sürecinde, öğrenciler arasındaki farklılıklar öğrenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu farklılıkların meydana getirdiği farklı öğrenme düzeyleri, öğretim süreci içerisinde farklı öğrenme stratejilerinin oluşmasına da neden olmaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrenciye kendi kendine düşünebilme, kendi kendini yönetme, kendini denetleyebilme ve kendini değerlendirebilme stratejileri kullanabilmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme stratejileri, bilişsel davranış değiştirme tekniklerinden yararlanılarak öğretilir. Aşırı hareketli, dikkat eksikliği ve toplumsal uyum güçlükleri olan öğrenciler için de yararlı bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Öğrenme sürecine girildiğinde, her öğrencinin rahat öğrendiği ortamlar birbirinden farklıdır. Çalışırken bazı öğrenciler en küçük bir sestten rahatsız olurken, bazı öğrenciler de çok sessiz ortamlardan rahatsız olmaktadır. Öğrencilerin çalıştığı

ortam, çalışırken kullandığı teknikler, konsantre olma yolları da farklıdır. Bu farklar kişilerin öğrenme stilleri ile ilgilidir. Öğrencinin öğrenme stiline bilinmesi, öğrencinin okulda yaptıklarının nedenini bilmesine ve ihtiyaçlarını anlamasına, ayrıca mutlu ve daha sağlıklı olmasına yardımcı olacaktır. Öğrenme stilleri üzerine araştırmalar yapan (Dunn, 1990, s. 18), öğrencilere kendi özelliklerine uygun şekilde ders verilmediğinde başarısız olacaklarını ifade etmektedir.

Bu çalışma, liselerde coğrafya öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme güçlüklerinin giderilmesinde ve bu güçlüklerin ortadan kaldırılması ile öğrenci kazanımları üzerinde bir yol gösterici olacaktır. Ayrıca bu çalışma ile bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunların nasıl ortadan kaldırılabileceğinin ve sorunların ortadan kaldırılması süreci ile bugünkü süreç arasında ne gibi farklılıkların meydana geldiği ortaya konulacaktır.

1.4. Varsayımlar

- Bu araştırma konusu anket yöntemi ile araştırılabilir.
- Araştırmacı yeterli mesleki bilgiye sahiptir.
- Bu çalışmada uygulanan anket sonucunda alınan cevaplar doğrudur.
- Öğrencilere bireysel farklılıklarına göre hitap edildiğinde öğrenme düzeylerinde meydana gelen olumsuz etkinin en aza indirilebileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- Kastamonu iline bağlı merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında, bu sayı çok olacağından tesadüfi yöntemle belirlenen farklı özellikteki 3 okul ile,
- Coğrafya öğretimi ile ilgili bireysel farklılıkların öğrenme düzeyleri üzerine etkisi hakkında herhangi bir araştırmanın olmamasından dolayı,

literatür taraması ve anket uygulaması sonucu elde edilecek verilerin ilişkilendirilmesi ile,

- Araştırma, anket yöntemi, denekler, veri toplama araçları ve istatistiksel yöntem ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bireysel Farklılık: Bireysel farklılıklar, genel olarak her birey için fiziksel, zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan farklı kişisel özellikleri ifade etmektedirler (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Zeka: Zihnin öğrenme, öğrenilenlerden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği (Güngördü, 2006, s.120).

Yetenek: Bir şeyi öğrenmek, iyi bir iş yapmak ve tamamlamak veya bir duruma başarı ile uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç ve yine bireyin kalıtsal olarak öğrenmesini çerçeveleyen sınır (Kemertaş, 2004, s.178).

Öğrenme Stili: Bireyin çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak zor bilgiyi öğrenirken kullandığı bir çeşit araç (Dunn, 1990, s.15).

Öz Yeterlik İnancı: Bireyin, karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısı olarak da ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2003).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenme stratejileri, bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli taktik ve araçlar olarak da tanımlanmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s.32).

Güdülenme: Bireyin davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel bir durum olarak ifade edilmektedir (Wlodkowski, 1982).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bireysel farklılıkları en genel manada ele alan Kuzgun ve Deryakulu (2004, s.8) bu kavramı: “*Değişmeyen benzerlikler*; bireyde zaman içinde çok fazla değişmeyen, bireyler arasında da genellikle benzer olan özelliklerdir. Örneğin; genel sağlık durumu ve yaşı birbirine yakın bireylerin duyu organlarının çeşitli uyarıcıları algılama kapasitesi ile insan beyninin bilgi işleme kapasitesinin yakın sınırlar içinde olması gibi. *Değişmeyen farklılıklar*; bireyde zaman içinde değişmeyen, ancak bir toplumdaki bireyler arasında değişkenlik gösteren özelliklerdir. Örneğin; bireylerin zeka bölümleri (IQ), bilişsel biçimleri, psiko-sosyal özellikleri ve ırksal kökenleri gibi. *Değişen benzerlikler*; bireyde zaman içinde değişebilen, ancak bir toplumdaki bireylerin çoğunda genellikle benzer bir seyir izleyen özellikleridir. Örneğin; bireylerde zihinsel (bilişsel) gelişim, dil gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve ahlaki gelişim süreçlerinin işleyiş mekanizması gibi. *Değişen farklılıklar*; hem bireyde zaman içinde değişebilen, hem de bir toplumdaki bireyler arasında değişkenlik gösteren özellikleridir. Örneğin; bireylerin zihinsel gelişim düzeyleri, dil gelişimi düzeyleri, psiko-sosyal gelişim düzeyleri, ahlaki gelişim düzeyleri ve önbilgi düzeyleri gibi.” ifade etmektedirler.

Bireysel farklılıklar içerisinde yer alan öğrenme stili ile ilgili, Erden ve Akman (2004) başarılı öğrencilerin belli bir öğrenme durumunda ihtiyaca uygun taktikler, stratejiler ve yöntemler bulabilirken, başarısız öğrencilerin nasıl ders çalışacaklarını bilmediklerini, bu becerilerin gelişmesi için bireyin öncelikle kendi öğrenme stilini ve nasıl öğrendiğini bilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bireysel farklılıklar içerisinde yer alan öğrencilerin cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumları ve tutum ile ilgili Türkmen (2002, s.218-226) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik durumlarının fen bilimleri derslerine karşı geliştirdikleri tutum üzerinde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’nin farklı bölgelerinden gelen öğrencilerin benzer tutum gösterdikleri bulunmuş, öğrencilerin geliştirdikleri tutum sadece geldikleri yerleşim yerinin nüfusuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak bu araştırma sonucunda öğrenci cinsiyetleri ile geliştirdikleri tutum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bireysel farklılıklar içerisinde yer alan zeka ile ilgili Seber (2001) de yaptığı araştırmada, bireysel farklılıkların ortaya konulmasında, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu üst, orta ve alt sosyo-ekonomik özellikleri yansıttığı düşünülen üç farklı okuldan toplam 380 öğrenci ve 13 öğretmen oluşturmuştur. Çoklu Zeka Kuramı'na göre hazırlanmış değişik ölçeklerden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak şekillendirilen ölçek yardımıyla veriler toplanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarında ilgi ve yetenekleri konusunda kendilerini değerlendirebilecekleri, yeterli geçerliğe ve güvenirliğe sahip bir ölçme aracı geliştirildiği sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada uygulanan yöntem:

- Araştırmanın Modeli
- Evren ve Örneklem
- Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi
- Kullanılan İstatistiksel Teknikler alt başlıklarında açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma survey yöntemine dayalı bir araştırmadır. Bu araştırmada, 10. sınıf öğrencilerinin bireysel farklılıklarından yola çıkılarak, coğrafya öğretiminde bireysel farklılıkların öğrenme düzeyi üzerindeki etkisi ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, anket ile toplanan nicel bilgiler yorumlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2008- 2009 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrenciler, örneklemi ise, Kastamonu ili, merkez ilçesine bağlı, Mustafa Kaya Anadolu Lisesi, Kuzeykent Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayısal bilgileri tablo 3'te ifade edilmiştir

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sayısal Bilgileri

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
M. K. Anadolu Lisesi	40
Kuzeykent Lisesi	40
Ticaret Meslek Lisesi	40
Toplam	120

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, survey yöntemi kullanıldı. Ayrıca,

- Öncelikle ayrıntılı bir literatür çalışması yapılmış,
- Konu ile ilgili çeşitli coğrafya kitapları, çeşitli pedagoji kitapları ve yabancı kaynaklar ayrıntılı bir şekilde taranmış,
- Literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında tez danışman ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan anket, öğrencilere uygulanmış,
- Anket sonuçları ve diğer bilgiler bir araya getirilerek, anlamlı bir bütün oluşturmaları için yorumlar yapılarak ve bütün bunlardan sonuçlara ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS sürüm 17.0 kullanılmıştır. Anket formunda yer alan öğrencilere ait kişisel bilgiler, genel öğrenme biçimleri ve coğrafya dersinde tercih edilen öğrenme biçimleri bölümleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Anket formunun birinci çözümlenmesinde, öğrencilere ait kişisel bilgilerin yüzde dağılımları alınmıştır. Anket formunun öğrencilerin genel ve coğrafya dersinde tercih edilen öğrenme biçimlerini içeren bölümdeki maddeler puanlanarak SPSS programına girilmiştir.

Puanlama;

Kesinlikle Katılıyorum 5

Katılıyorum 4

Kararsızım 3

Katılmıyorum 2

Kesinlikle Katılmıyorum 1 olarak belirlenmiştir. Puanlama yapılırken Likert tipi

5'li dereceleme ölçeği esas alınmıştır. Buna göre;

$$\frac{n-1}{n} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0,8$$

1- 1,80

1,81- 2,60

2,61- 3,40

3,41- 4,20

4,21- 5,00 olarak grupta yapılmıştır. Ayrıca ortalamalar bu puanlamalara göre alınmıştır.

Araştırmaya katılan 120 öğrencilerin başarı puanları ise;

50 ve altı

51- 60

61- 70

71- 80

81- 90

91- 100 şeklinde gruptandırılarak, öğrencilerin kişisel bilgileri, genel öğrenme biçimleri ve coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimleriyle karşılaştırılarak başarıları üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Anket formunun 1. bölümünde yer alan genel öğrenme biçimleri ile ilgili maddeler ve 2. bölümde yer alan coğrafya dersinde tercih edilen öğrenme biçimlerini ifade eden maddeler coğrafya dersi başarıları üzerinde etkilerini belirlemek amacıyla gruptandırılmıştır.

3.4.1. Genel öğrenme Biçimleri ile ilgili maddelerin gruptandırılması

Tablo 4. Bireysel Öğrenme İle İlgili Maddeler

1. BÖLÜM MADDE NO	Bireysel Öğrenme
4	Öğrendiklerimi kalıcı hale getirmek için yüksek sesle tekrar etmek öğrenmemi kolaylaştırır.
7	Öğrendiğim bir konuyu sık sık tekrar edersem bilgilerim daha kalıcı olur.
10	Grupla ders çalışmak öğrenmemi olumsuz etkiler.
11	Yalnız çalıştığım da daha iyi anlar ve öğrenirim.
16	Ders çalışırken müzik dinlemek öğrenmemde yardımcı olur.
20	Önemli konuların altını çizmek öğrenmemde etkili olur.

Tablo 5. Grupla Öğrenme İle İlgili Maddeler

1. BÖLÜM MADDE NO	Grupla Öğrenme
8	Sınıfın veya çalışma ortamının gürültülü olması öğrenmemi olumsuz etkilemez.
12	Bir arkadaşım ile birlikte çalıştığımda daha iyi öğrenirim.
14	Konular ile ilgili deneyler yaparsam daha iyi öğrenirim.
24	Sınıftan arkadaşlarla beraber ders çalışmak öğrenmemi kolaylaştırır.

Tablo 6. Öğretmen Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler

1. BÖLÜM MADDE NO	Öğretmen Merkezli Öğrenme
5	Ders sırasında öğretmenin jest ve mimikleri ile el-kol hareketleri öğrenmeme yardım eder.
6	Anlatılan konuları dinlediğimde daha kolay hatırlarım.
13	Öğretmenin dersi hikayeler veya mizah örnekleri yardımıyla anlatması öğrenmemi kolaylaştırır.
19	Derste aldığım notları okuduktan sonra birkaç defa yazarsam daha iyi öğrenirim.

Tablo 7. Öğrenci Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler

1. BÖLÜM MADDE NO	Öğrenci Merkezli Öğrenme
2	Yaparak-yaşayarak daha kolay öğrenirim.
3	Önceki bilgilerim ile yeni öğrendiklerim arasında bağ kurmak öğrenmemi kolaylaştırır.
18	Öğrendiğim konuyu internetten araştırmak konuların pekiştirilmesinde yardımcı olur.
21	Öğrendiğim bir konuyu kendi sözcüklerimle ifade etmek öğrenmemi kolaylaştırır.

Tablo 8. Öğrenme Ortamı İle İlgili Maddeler

1. BÖLÜM MADDE NO	Öğrenme Ortamı
15	Açık havada ders çalışmak daha iyi öğrenmemi sağlar.
22	Derslere sabah saatlerinde çalışırsam daha iyi öğrenirim.
23	Ders çalışırken bir şeyler yiyip içersen daha iyi anlıyorum
25	Sessiz ortamlarda ders çalışmak daha iyi anlamamı sağlar.

Tablo 9. Materyal Kullanarak Öğrenme İle İlgili Maddeler

1. BÖLÜM MADDE NO	Materyal Kullanarak Öğrenme
1	Ders konuları, görsel materyallerle işlendiğinde daha iyi öğrenirim.
9	Derslerde harita, grafik veya tablolar kullanılması öğrenmemi kolaylaştırır.
17	Bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılması konuları anlamamı kolaylaştırır.

3.4.2. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğrenme Biçimlerini İfade Eden Maddelerin Gruplandırılması

Tablo 10. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Bireysel Öğrenme İle İlgili Maddeler

2. BÖLÜM MADDE NO	Bireysel Öğrenme
2	Sınıfta kayaçları inceler veya dokunursam öğrendiklerim kalıcı olur
4	Kayaçların isimlerini birkaç kez yazarak veya söyleyerek tekrarlamak öğrenmemi kolaylaştırır.
7	Volkanik dağların isimlerini kartlara yazarak daha iyi öğrenirim.
15	Toprak tiplerinin dağılışını harita üzerinde işaretlersem daha kolay öğrenirim.

Tablo 11. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Grupla Öğrenme İle İlgili Maddeler

2. BÖLÜM MADDE NO	Grupla Öğrenme
16	Sınıfta toprak-bitki örtüsü ilişkisi tartışma yöntemi ile işlenirse öğrenmemi kolaylaştırır.
20	Sınıfta toprak-bitki örtüsü ilişkisi haritalardan yararlanılarak işlenirse öğrenmemi kolaylaştırır.

Tablo 12. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğretmen Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler

2. BÖLÜM MADDE NO	Öğretmen Merkezli Öğrenme
1	Kayaçların fotoğraflarla sunulması daha iyi öğrenmemi sağlar.
11	Deprem konusunu öğretmenimin anlatmasıyla daha etkili bir şekilde öğrenebilirim.
19	İklim-bitki örtüsü ilişkisinin haritalar ve diğer materyallerden yararlanılarak anlatılması öğrenmemi zorlaştırmaktadır.

Tablo 13. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğrenci Merkezli Öğrenme İle İlgili Maddeler

2. BÖLÜM MADDE NO	Öğrenci Merkezli Öğrenme
3	Kayaçların özellikleri başka konularla ilişki kurularak (örneğin; yeryüzü şekillerinin oluşumu arasında) işlenirse daha iyi öğrenirim.
5	Sıcak su kaynakları ile fay hatları ilişkilendirilip, harita üzerinde dağılışlarının gösterilmesi öğrenmemi kolaylaştırır.
8	Bir volkanik dağın maketini yapmak kalıcı olarak öğrenmemi sağlar.
12	Yerkabuğunu oluşturan levhalar ile depremlerin ve volkan dağlarının dağılışını karşılaştırarak daha kolay öğrenirim.

Tablo 14. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Öğrenme Ortamı İle İlgili Maddeler

2. BÖLÜM MADDE NO	Öğrenme Ortamı
14	Arazide toprak tiplerine ait örnekler görmek öğrenmemi kalıcı hale getirmede etkilidir.
17	Bitki topluluklarının özellikleri, görüntüler eşliğinde ilenirse daha kolay anlarım.

Tablo 15. Coğrafya Dersinde Tercih Edilen Materyal Kullanarak Öğrenme İle İlgili Maddeler

2. BÖLÜM MADDE NO	Materyal Kullanarak Öğrenme
6	Volkanik şekillerin şemalarını görmek öğrenmemi kolaylaştırmaz.
9	Volkanik faaliyetler ile ilgili belgesel ve film izlemek öğrenmemde daha etkili olur.
10	Volkanik alanlar ile depremlerin dağılışlarını harita üzerinde karşılaştırmak daha kolay öğrenmemi sağlar.
13	Levha tektoniği konusunu, bilgisayar, video ve projeksiyon makineleri ile daha kolay kavrarım.
18	Bitkilerin fotoğraflarını veya numunelerini gördüğümde daha iyi öğrenirim.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Öğrencilerin Okul Türü

Tablo 16. Öğrencilerin Okul Türlerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	S	Okul Türü	Ortalama Kare	F	p
Başarı	Anadolu Lisesi	40	86,16	7,43	Gruplar Arası	10056,96	81,665	0,00
	Meslek Lisesi	40	56,61	12,37				
	Düz Lise	40	61,41	12,69	Grupiçi	123,15		
	Toplam	120						

Öğrencilerin okul türleri ile coğrafya dersi başarıları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (86,16) Anadolu Lisesi öğrencileri olduğu bulunmuştur.

Yapılan Anova Testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının okul türlerine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F: 81,665). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 17. Öğrencilerin Okul Türlerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı

Scheffe	Okul Türü	Ortalama Fark	p
Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	29,54*	0,00
	Düz Lise	24,74*	0,00
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-29,54*	0,00
	Düz Lise	-4,80	0,15
Düz Lise	Anadolu Lisesi	-24,74*	0,00
	Meslek Lisesi	4,80	0,15

Hangi okul türleri arasında farkın olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile; Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Düz Lise'de okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile; Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile; Düz Lise'de okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Aşağıda araştırma kapsamına alınan 120 öğrencinin kişisel özelliklerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.2. Öğrencilerin Cinsiyet Durumu ve Başarı Üzerine Etkisi

Tablo 18. Öğrencilerin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet Türü	f	%
Bayan	56	46,7
Erkek	64	53,3
Toplam	120	100,0

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin % 46,7'i bayan, buna karşılık % 53,3' ü erkek olarak gözlemlenmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin Cinsiyet Durumunun Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Ortalama Fark	F	t	p
Başarı	Bayan	56	70,72	15,79	4,97	1,397	1,607	0,10
	Erkek	64	65,74	17,84				

Yapılan t testi sonucunda coğrafya dersindeki başarı durumunun cinsiyete göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 1,397).

4.1.3. Öğrencilerin Anne ve Babaları Hakkındaki Bilgiler

4.1.3.1. Anne ve Babalarının Yaşı ve Başarı Üzerine Etkisi

Tablo 20. Öğrenci Ailelerinin Yaş Durumları

Yaş	Baba		Anne	
	f	%	f	%
36-40	5	4,2	17	14,2
	28	23,3	46	38,3
41-46	52	43,3	46	38,3
47+	35	29,2	11	9,2
Toplam	120	100,0	120	100,0

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin annelerinin yaşları %38,3'lük oranla 36-40, babaların yaşları ise %43,3'lük oranla 41- 46 yaş aralığında en fazla gözlemlenmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Annelerinin Yaş Durumlarının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Anne Yaş Durumu	n	$\bar{X}$	S	Anne Yaş Durumu	Ortalama Kare	F	p
Başarı	30-35	17	69,17	18,72	Gruplar Arası	116,10	0,394	0,75
	36-40	46	69,77	16,63				
	41-46	46	66,68	16,52				
	47veüstü	11	64,97	19,55				
	Toplam	120			Grup içi	294,60		

Annenin yaşı ile öğrencinin coğrafya dersi başarısı arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (69,77) annelerinin 36-40 yaşları arasında olduğu bulunmuştur. Diğer gruplarla arasında fark olup olmadığına anova testi ile bakılmıştır.

Yapılan Anova Testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının annelerinin yaş durumlarına göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,394).

Tablo 22. Öğrencilerin Babalarının Yaş Durumlarının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Baba Yaş Durumu	n	$\bar{X}$	S	Baba Yaş Durumu	Ortalama Kare	F	p
Başarı	30-35	5	71,87	18,13	Gruplar Arası	192,60	0,658	0,57
	36-40	28	71,13	17,34				
	41-46	52	67,80	17,76				
	47veüstü	35	65,46	15,73				
	Toplam	120			Grupiçi	292,62		

Babanın yaşı ile öğrencinin coğrafya dersi başarısı arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (71,87) babalarının 30-35 yaşları arasında olduğu bulunmuştur. Diğer gruplarla arasında fark olup olmadığına anova testi ile bakılmıştır.

Yapılan Anova Testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının babalarının yaş durumlarına göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,658).

Ayrıca elde edilen verilere göre öğrencilerin anne-babalarının hayatta olduğu ve hepsinin öz olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

4.1.3.2. Anne ve Babalarının Eğitim Durumu ve Başarı Üzerine Etkisi

Tablo 23. Öğrenci Ailelerinin Eğitim Durumu

Okul Türü	Anne		Baba	
	f	%	f	%
İlkokul	70	58,3	30	25,0
Ortaokul	25	20,8	25	20,8
Lise	23	19,2	48	40,0
Üniversite	2	1,7	17	14,2
Toplam	120	100,0	120	100,0

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin, annelerinin öğrenim düzeyi sorulduğunda en yüksek oran, %58,3'lük oranla ilkokul seçeneği, babaların ise %40,0'luk oranla lise mezunu olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumunun Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Anne Eğitim Durumu	Ortalama Kare	F	p
Başarı	İlkokul	70	66,47	16,88	Gruplar Arası	245,50	0,843	0,47
	Ortaokul	25	69,37	17,67				
	Lise	23	72,18	17,28				
	Üniversite	2	60,10	5,79				
	Toplam	120			Grupiçi	291,25		

Annenin eğitim düzeyine göre öğrencinin coğrafya dersi başarıları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (72,18) annelerinin lise mezunu olduğu bulunmuştur. Diğer gruplarla arasında fark olup olmadığına anova testi ile bakılmıştır. Üniversite mezunu anneye sahip öğrenci sayısı 2 olduğu için hesaplamada değerlendirmeye alınmamıştır.

Yapılan Anova testi sonucunda Öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının annelerinin eğitim seviyesine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,843).

Tablo 25. Öğrencilerin Babalarının Yaş Durumlarının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Baba Eğitim Durumu	Ortalama Kare	F	p
Başarı	İlkokul	30	67,80	17,21	Gruplar Arası	201,62	0,690	0,56
	Ortaokul	25	66,25	17,61				
	Lise	48	67,26	16,52				
	Üniversite	17	73,43	17,75				
	Toplam	120			Grupiçi	292,39		

Babanın eğitim düzeyine göre öğrencinin coğrafya dersi başarıları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (73,43) babalarının üniversite mezunu olduğu bulunmuştur. Diğer gruplarla arasında fark olup olmadığına anova testi ile bakılmıştır.

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının babalarının eğitim seviyesine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,690).

4.1.3.3. Öğrencilerin Ailelerinin Meslek Durumları ve Başarı Üzerine Etkisi

Tablo 26. Öğrenci Ailelerinin Meslekleri

Meslek Durumu	Baba		Anne	
	%	f	%	f
Memur	29,2	35	-	-
İşçi	26,7	32	-	-
Serbest meslek	31,6	38	5,0	6
Emekli	12,5	15	-	-
Ev hanımı	-	-	95,0	114
Toplam	100,0	120	100,0	120

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin annelerin %95 oranla ev hanımı olduğu gözlemlenmiştir. Babalarının mesleği sorulduğunda ise, %29,2 inin memur, %31,7 sinin serbest meslek, %26,7 ' sinin işçi ve %12,5'inin emekli olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin Annelerinin Mesleğinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Anne meslek	n	— X	S	Ortalama Fark	F	t	p
Başarı	Ev hanımı	114	68,13	17,06	1,39	0,005	0,195	0,84
	Serbest meslek	6	66,74	18,01				

Yapılan t testi sonucunda coğrafya dersindeki başarı durumunun annelerin mesleğine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,005).

Tablo 28. Öğrencilerin Babalarının Mesleğinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Baba Meslek	n	$\bar{X}$	S	Baba Meslek	Ortalama Kare	F	p
Başarı	Memur	35	70,67	18,14	Gruplar Arası	158,50	0,540	0,65
	İşçi	32	66,06	14,76				
	Serbest Meslek	38	68,39	17,95				
	Emekli	15	65,43	17,26				
	Toplam	120	68,06	17,03	Grupiçi	293,50		

Babaların mesleği ile öğrencinin coğrafya dersi başarıları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (70,67) memur çocukları olduğu bulunmuştur.

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının babalarının mesleklerine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,540).

4.1.3.4. Öğrencilerin Kardeş Bilgilerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

Tablo 29. Öğrencilerin Kardeş Bilgilerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Kardeş	n	$\bar{X}$	S	Ortalama Fark	F	t	p
Başarı	Var	113	67,08	16,95	-16,80	3,665	-2,59	0,01
	Yok	7	83,88	8,84				

Öğrencilerin kardeşlerinin olup olmamasına göre coğrafya dersindeki başarı durumları t testi ile incelenmiştir. Yapılan t testi sonucunda kardeşi olmayan öğrencilerin kardeşi olan öğrencilere göre coğrafya dersinden p: 0,05 düzeyinde (F: 3,665) anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur

4.1.4. Öğrencilerin Oturdıkları Ev Hakkında Bilgiler

Tablo 30. Öğrencilerin Ev Bilgileri

Ev Bilgileri	%	f
Kendimize ait	71,7	86
Kira	21,7	26
Lojman	6,7	8
Toplam	100,0	120

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin oturdıkları ev sorulduğunda %71,7'sinin kendilerine ait olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin Ev Bilgilerinin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Ev Bilgileri	n	$\bar{X}$	S	Ev Bilgileri	Ortalama Kare	F	p
Başarı	Kendimize	86	67,65	17,24	Gruplar	34,91	0,119	0,88
	Ait				Arası			
	Kira	26	68,71	15,66				
	Lojman	8	70,42	20,85				
	Toplam	120	68,06	17,03	Grup İçi	294,46		

Öğrencilerin ev bilgileri ile coğrafya dersi başarıları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (70,42) evlerinin lojman olduğu bulunmuştur.

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının ev bilgilerine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,119).

4.1.4.1. Öğrencilerin Oturduğu Evin Kaç Odalı Olduğuna Ait Bilgiler

Tablo 32. Öğrencilerin Evlerinin Oda Sayısı

Oda Sayısı	f	%
2	8	6,7
3	30	25,0
4	52	43,3
5	30	25,0
Toplam	120	100,0

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin %43,3'ünün oturdukları evin 4 odaya sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 33. Öğrencilerin Evlerinin Oda Sayısının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Oda Sayısı	n	$\bar{X}$	S	Oda Sayısı	Ortalama Kare	F	p
Başarı	2 Oda	8	69,96	18,55	Gruplar Arası	1039,91	3,841	0,01
	3 Oda	30	61,17	15,63				
	4 Oda	52	73,33	17,34				
	5 Oda	30	65,32	15,03				
					Grup İçi	270,71		

Yapılan anova testi sonucunda öğrencilerin ikamet ettikleri evdeki oda sayısına göre coğrafya dersi başarısında p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur(F:3,841). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 34. Öğrencilerin Evlerinin Oda Sayısının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı

Oda Sayısı	Oda Sayısı	Ortalama Fark	p
2 Oda	3 Oda	8,78	0,61
	4 Oda	-3,36	0,96
	5 Oda	4,63	0,91
3 Oda	2 Oda	-8,78	0,61
	4 Oda	-12,15*	0,01***
	5 Oda	-4,15	0,81
4 Oda	2 Oda	3,36	0,96
	3 Oda	12,15*	0,01
	5 Oda	8,00	0,21
5 Oda	2 Oda	-4,63	0,91
	3 Oda	4,15	0,81
	4 Oda	-8,00	0,21

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda ikamet ettikleri evde 3 oda olan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının ikamet ettikleri evde 4 oda olan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

4.1.4.2. Öğrencilerin Evlerinde Çalışma Odası Olup Olmadığına Ait Bilgiler ve Başarıları Üzerine Etkisi

Tablo 35. Öğrencilerin Çalışma Odası

Evde Çalışma Odası Var Mı?	f	%
Evet	97	80,8
Hayır	23	19,2
Toplam	120	100,0

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin %80.8'inin çalışma odası olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin Çalışma Odasının Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Çalışma Odası	n	$\bar{X}$	S	Ortalama Fark	F	T	p
Başarı	Var	97	68,86	16,92	4,15	0,678	1,052	0,29
	Yok	23	64,70	17,47				

Yapılan t testi sonucunda coğrafya dersindeki başarı durumunun çalışma odasının olup olmamasına göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,678).

4.1.4.3. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Ait Bilgiler ve Başarıları Üzerine Etkisi

Tablo 37. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumları

Aylık Gelir	f	%
0-750 TL	14	11,7
750-1250 TL	61	50,8
1250-2000 TL	38	31,7
2000+ TL	7	5,8
Toplam	120	100,0

Araştırmamıza katılan 120 adet öğrencinin ailelerinin aylık gelirleri sorulduğunda, %50,8'inin 750- 1250 TL ve %31,7'sinin 1250- 2000 TL aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu duruma göre ailelerin meslek durumu ile gelirlerini karşılaştırdığımızda orta gelirli aileler olduklarını görmekteyiz.

Tablo 38. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumunun Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Gelir Durumu	n	$\bar{X}$	S	Gelir Durumu	Ortalama Kare	F	p
Başarı	0-750	14	64,97	14,34	Gruplar Arası	343,75	1,191	0,31
	750-1250	61	66,19	18,25				
	1250-2000	38	72,30	16,12				
	2000 ve Üstü	7	67,61	14,11	Grup İçi	288,71		

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumu ile coğrafya dersi başarıları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (72,30) ailelerinin 1250-2000 TL gelire sahip olduğu bulunmuştur.

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının ailelerinin gelir durumuna göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 1,191).

4.2. Öğrencilerin Genel Öğrenme Biçimlerinin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısı Üzerine Etkisine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamına alınan 120 öğrencinin genel öğrenme biçimlerinin öğrencilerin coğrafya dersi başarısına etkisine ilişkin bulgular tablolarla aşağıda yer almaktadır.

Tablo 39. Bireysel Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Bireysel Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Bireysel Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,50	0,54	Gruplar Arası	0,05	0,246	0,94
	51-60	28	3,58	0,51				
	61-70	25	3,64	0,44				
	71-80	13	3,60	0,39				
	81-90	25	3,64	0,52	Grup içi	0,23		
	91-100	12	3,55	0,44				
	Toplam	120	3,59	0,48				

Yapılan anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının bireysel çalışma biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,246).

Tablo 40. Grupla Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Grupla Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Grupla Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,38	0,48	Gruplar Arası	0,16	0,420	0,83
	51-60	28	3,37	0,65				
	61-70	25	3,43	0,57				
	71-80	13	3,17	0,73				
	81-90	25	3,27	0,65	Grup İçi	0,38		
	91-100	12	3,27	0,58				
	Toplam	120	3,33	0,61				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının grupla öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,42).

Tablo 41. Öğretmen Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Öğretmen Merkezli Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Öğretmen Merkezli Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,94	0,57	Gruplar Arası	0,48	1,668	0,14
	51-60	28	4,12	0,59				
	61-70	25	4,12	0,52				
	71-80	13	3,96	0,43				
	81-90	25	4,37	0,50	Grup İçi	0,29		
	91-100	12	4,14	0,55				
	Toplam	120	4,13	0,54				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının öğretmen merkezli öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 1,668).

Tablo 42. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Öğrenci Merkezli Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Öğrenci Merkezli Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	4,08	0,33	Gruplar Arası	0,49	2,289	0,05
	51-60	28	4,19	0,59				
	61-70	25	4,07	0,50				
	71-80	13	4,25	0,35				
	81-90	25	4,41	0,43	Grup İçi	0,21		
	91-100	12	4,45	0,29				
	Toplam	120	4,23	0,47				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının öğrenci merkezli öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F: 2,289). Bir başka ifade ile öğrenciler kendilerini merkeze alan bir öğrenme biçimini tercih etmektedirler. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 43. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı

Öğrenci Merkezli Öğrenme	Öğrenci Merkezli Öğrenme	Ortalama Fark	p
50 ve altı	51-60	-0,10	0,98
	61-70	0,01	1,00
	71-80	-0,16	0,97
	81-90	-0,32	0,43
	91-100	-0,37	0,48
51-60	50 ve altı	0,10	0,98
	61-70	0,12	0,96
	71-80	-0,05	1,00
	81-90	-0,21	0,72
	91-100	-0,26	0,74

61-70	50 ve altı	-0,01	1,00
	51-60	-0,12	0,96
	71-80	-0,18	0,93
	81-90	-0,34	0,24
	91-100	-0,38	0,34
71-80	50 ve altı	0,16	0,97
	51-60	0,05	1,00
	61-70	0,18	0,93
	81-90	-0,16	0,96
	91-100	-0,20	0,93
81-90	50 ve altı	0,32	0,43
	51-60	0,21	0,72
	61-70	0,34	0,24
	71-80	0,16	0,96
	91-100	-0,04	1,00
91-100	50 ve altı	0,37	0,48
	51-60	0,26	0,74
	61-70	0,38	0,34
	71-80	0,20	0,93
	81-90	0,04	1,00

Hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda, öğrenci merkezli öğrenme biçimi ile coğrafya dersi başarıları arasında p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarılamamıştır.

Tablo 44. Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Öğrenme Ortamı	n	$\bar{X}$	S	Öğrenme Ortamı	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,48	0,65	Gruplar Arası	0,22	0,625	0,68
	51-60	28	3,66	0,61				
	61-70	25	3,63	0,70				
	71-80	13	3,38	0,48				
	81-90	25	3,66	0,51	Grup içi	0,35		
	91-100	12	3,54	0,42				
	Toplam	120	3,58	0,58				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının öğrenme ortamına göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,625).

Tablo 45. Materyal Kullanarak Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Materyal Kullanarak Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Materyal Kullanarak Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	4,31	0,54	Gruplar Arası	0,54	1,721	0,13
	51-60	28	4,27	0,62				
	61-70	25	4,12	0,57				
	71-80	13	4,33	0,49				
	81-90	25	4,48	0,55	Grup içi	0,31		
	91-100	12	4,61	0,44				
	Toplam	120	4,33	0,56				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının materyal kullanarak öğrenmeye göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 1,721).

4.3. Öğrencilerin Coğrafya Dersinde Tercih Ettikleri Öğrenme Biçimlerinin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısı Üzerine Etkisine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 46. Bireysel Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Bireysel Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Bireysel Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,88	0,69	Gruplar Arası	0,38	1,184	0,32
	51-60	28	4,02	0,54				
	61-70	25	3,99	0,67				
	71-80	13	4,00	0,50				
	81-90	25	4,27	0,49	Grup içi	0,32		
	91-100	12	3,95	0,35				
	Toplam	120	4,03	0,57				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde bireysel öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 1,184).

Tablo 47. Grupla Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Grupla Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Grupla Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50vealtı	17	4,20	0,73	Gruplar Arası	0,33	0,649	0,66
	51-60	28	3,94	0,74				
	61-70	25	3,90	0,80				
	71-80	13	3,88	0,61				
	81-90	25	4,14	0,63				
	91-100	12	4,00	0,73				
	Toplam	120	4,01	0,71	Grupiçi	0,52		

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde grupla öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,649).

Tablo 48. Öğretmen Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Öğretmen Merkezli Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Öğretmen Merkezli Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,86	0,63	Gruplar Arası	0,36	0,767	0,57
	51-60	28	3,64	0,71				
	61-70	25	3,68	0,77				
	71-80	13	3,58	0,52				
	81-90	25	3,65	0,73				
	91-100	12	3,36	0,55				
	Toplam	120	3,65	0,68	Grup içi	0,48		

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde öğretmen merkezli öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,767).

Tablo 49. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Öğrenci Merkezli Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Öğrenci Merkezli Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,82	0,52	Gruplar Arası	0,82	2,838	0,01
	51-60	28	3,72	0,66				
	61-70	25	3,95	0,52				
	71-80	13	3,86	0,58				
	81-90	25	4,24	0,44				
	91-100	12	4,08	0,34	Grup içi	0,29		
	Toplam	120	3,94	0,55				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde öğrenci merkezli öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F: 2,838). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 50. Öğrenci Merkezli Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisinin Gruplara Göre Dağılımı

Öğrenci Merkezli Öğrenme	Öğrenci Merkezli Öğrenme	Ortalama Fark	p
50 ve altı	51-60	0,10	0,99
	61-70	-0,12	0,99
	71-80	-0,04	1,00
	81-90	-0,41	0,30
	91-100	-0,25	0,89
51-60	50 ve altı	-0,10	0,99
	61-70	-0,22	0,79
	71-80	-0,14	0,98
	81-90	-0,51*	0,03
	91-100	-0,36	0,58

61-70	50 ve altı	0,12	0,99
	51-60	0,22	0,79
	71-80	0,08	0,99
	81-90	-0,29	0,60
	91-100	-0,13	0,99
71-80	50 ve altı	0,04	1,00
	51-60	0,14	0,98
	61-70	-0,08	0,99
	81-90	-0,37	0,53
	91-100	-0,21	0,96
81-90	50 ve altı	0,41	0,30
	51-60	0,51*	0,03
	61-70	0,29	0,60
	71-80	0,37	0,53
	91-100	0,15	0,98
91-100	50 ve altı	0,25	0,89
	51-60	0,36	0,58
	61-70	0,13	0,99
	71-80	0,21	0,96
	81-90	-0,15	0,98

Hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda, coğrafya dersinde öğrenci merkezli öğrenme biçimi ile coğrafya dersi başarıları arasında 51-60 ile 81-90 arası başarı grupları; 81-90 ile 51-60 arası başarı gruplarının p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 51. Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Öğrenme Ortamı	n	$\bar{X}$	S	Öğrenme Ortamı	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	4,00	0,63	Gruplar Arası	0,44	1,100	0,36
	51-60	28	4,05	0,71				
	61-70	25	4,30	0,62	Grup içi	0,40		
	71-80	13	4,23	0,59				
	81-90	25	4,34	0,64				
	91-100	12	4,33	0,49				
	Toplam	120	4,20	0,64				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde öğrenme ortamına göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 1,100).

Tablo 52. Materyal Kullanarak Öğrenmenin Öğrencilerin Coğrafya Dersi Başarısına Etkisi

	Materyal Kullanarak Öğrenme	n	$\bar{X}$	S	Materyal Kullanarak Öğrenme	Ortalama Kare	F	p
Başarı	50 ve altı	17	3,83	0,61	Gruplar Arası	0,18	0,612	0,69
	51-60	28	3,87	0,62				
	61-70	25	3,96	0,52	Grup içi	0,30		
	71-80	13	3,89	0,52				
	81-90	25	4,08	0,50				
	91-100	12	3,96	0,37				
	Toplam	120	3,94	0,54				

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya derslerinde materyal kullanımına göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (F: 0,612).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan çıkarılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Bu çalışma, Kastamonu ili merkez ilçesinde yer alan Mustafa Kaya Anadolu Lisesi, Kuzeykent Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi 10. sınıf öğrencilerine uygulanan “Coğrafya Öğretiminde Bireysel Farklılıklar” anketinin istatistiksel analizinden yola çıkılarak, genel olarak liselerde coğrafya öğretiminde bireysel farklılıkların öğrenme düzeyleri üzerine etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan 120 öğrenciye uygulanan, öğrencilerin kişisel bilgileri, genel öğrenme biçimleri ve coğrafya dersi ile ilgili öğrenme biçimlerini içeren anket ile elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır:

Öğrencilere ait kişisel bilgilerin coğrafya dersi başarısı üzerine etkisi ile ilgili:

Yapılan t testi sonucunda coğrafya dersindeki başarı durumunun cinsiyete (F:1,397); annelerin mesleğine (F:0,005); çalışma odasının olup olmasına göre (F:0,678) p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğrencilerin kardeşlerinin olup olmasına göre coğrafya dersindeki başarı durumları t testi ile incelenmiştir. Yapılan t testi sonucunda kardeşi olmayan öğrencilerin kardeşi olan öğrencilere göre coğrafya dersinden p: 0,05 düzeyinde (F: 3,665) anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Yapılan Anova Testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının annelerinin yaş durumlarına (F:0,394); babalarının yaş durumuna (F:0,658); annelerin eğitim durumuna (F:0,843); babaların eğitim durumuna (F:0,690); babalarının mesleklerine (F:0,540); evlerinin kendilerinin, lojman veya kira olmasına (F:0,119) ve

ailelerin gelir durumuna (F:1,191) göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin anne-babalarının hayatta olduğu, hepsinin öz olduğu ve aileleri ile birlikte yaşadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin coğrafya dersindeki başarıları ile ilişki kurulamamıştır.

Öğrencilerin genel öğrenme biçimlerinin coğrafya dersi başarısı üzerine etkisi ile ilgili:

Yapılan Anova Testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının bireysel çalışma biçimine (F:0,246); grupla öğrenme biçimine (F:0,420); öğretmen merkezli öğrenme biçimine (F:1,668); öğrenme ortamına (F:0,625) ve materyal kullanarak öğrenme biçimine (F:1,721) göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının öğrenci merkezli öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F: 2,289). Bir başka ifade ile öğrenciler kendilerini merkeze alan bir öğrenme biçimini tercih etmektedirler. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda, öğrenci merkezli öğrenme biçimi ile coğrafya dersi başarıları arasında p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarılamamıştır.

Öğrencilerin coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimlerinin coğrafya dersi başarısı üzerine etkisi ile ilgili:

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde bireysel öğrenme biçimine (F:1,184); grupla öğrenme biçimine (F:0,649); öğretmen merkezli öğrenme biçimine (F:0,767); öğrenme ortamına (F:1,100)

ve materyal kullanarak öğrenme biçimine (F:0,612) göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Yapılan Anova testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının coğrafya dersinde öğrenci merkezli öğrenme biçimine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F: 2,838). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda, coğrafya dersinde öğrenci merkezli öğrenme biçimi ile coğrafya dersi başarıları arasında 51-60 ile 81-90 arası başarı grupları; 81-90 ile 51-60 arası başarı gruplarının p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca okul türleri ile coğrafya dersi başarısı arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, coğrafya dersinde en başarılı olan öğrencilerin (86,16) Anadolu Lisesi öğrencileri olduğu bulunmuştur.

Yapılan Anova Testi sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarılarının okul türlerine göre p: 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F: 81,665). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Hangi okul türleri arasında farkın olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile; Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Düz Lise'de okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile; Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile; Düz Lise'de okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının, Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile p: 0,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Yapılan anova testi sonucunda öğrencilerin ikamet ettikleri evdeki oda sayısına göre coğrafya dersi başarısında $p: 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur($F:3,841$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda ikamet ettikleri evde 3 oda olan öğrencilerin coğrafya dersi başarısının ikamet ettikleri evde 4 oda olan öğrencilerin coğrafya dersi başarıları ile $p: 0,05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili araştırma bulguları sonucunda, öğrencilerin cinsiyetinin ($F: 1,397$); öğrencilerin çalışma odasının olup olmamasının ($F: 0,678$); anne-babalarının yaş durumunun ($F: 0,394- F: 0,658$), eğitim durumunun ($F: 0,843- F: 0,690$), mesleklerinin ($F: 0,005- F: 0,540$), evlerinin kendilerinin, lojman veya kira olmasının ($F: 0,119$), gelir durumunun ($F: 1,191$), hayatta veya hayatta olmamasının, öz veya üvey olmasının ve aileleriyle birlikte yaşayıp yaşamadıklarının öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin genel ve coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimleri ile ilgili araştırma bulguları sonucunda, bireysel çalışma biçiminin ($F: 0,246- F: 1,184$), grupta öğrenme biçiminin ($F: 0,420- F: 0,649$), öğretmen merkezli öğrenme biçiminin ($F: 1,668- F: 0,767$), öğrenme ortamının ($F: 0,625- F: 1,100$) ve materyal kullanarak öğrenme biçiminin ($F: 1,721- F: 0,612$) öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Ayrıca araştırma sonucunda, okul türlerinin ($F: 81,665$) , ikamet ettikleri evdeki oda sayısının ($F:3,841$), kardeşlerinin olup olmamasının ($F: 3,665$); genel ve coğrafya dersinde tercih ettikleri öğrenme biçimlerinden öğrenci merkezli öğrenme biçiminin ($F: 2,289- F: 2,838$) öğrencilerin coğrafya dersi başarıları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. En çok tercih edilen öğrenme biçiminin öğrenci merkezli öğrenme biçimi olması, öğrencilerin coğrafya derslerinde yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, önceki bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmayı ve yeni bilgileri kendi kalıplarına göre öğrenmeyi tercih ettiklerini göstermektedir.

5.2. ÖNERİ

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Coğrafya derslerinin öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi için eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları alınmalıdır.
2. Eğitim ve öğretimin her basamağında öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak öğretim etkinlikleri düzenlemelidirler.
3. Öğretmenler öğretim etkinliklerini öğrenciler ile beraber planlayabilirler.
4. Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için farklılıklarından dolayı gereksinim duydukları ortamların oluşturulması sağlanabilir.
5. Öğretmenler derslerin içeriğini bireyselleştirerek, öğrencilere öğrenme ve öğretme sorumluluğu kazandırabilirler.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir.
- ALKHADHER. O. and Clarke, D.D. and Andersen, N. (1998). **Equivalence and Predictive Validity of Paper- and-Pencil and Computerized Coloptive Formats of the Differential Aptitude Tests**, Journal Of Occupational and Organizational Psychology ; Sep 1998 vol. :71.p.205-217.
- ARMSTRONG, T. (2000). **Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexsandria. V A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ATALAYER, (1994). **Kültürel Öncü: Yaratıcı Kişilik**. Hacettepe Üniversitesi Ulusal Sanat Sempozyumu. Ankara.
- ATASOY, B. (2002). **Fen Öğrenimi ve Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- ATKINSON, R. and Hilgard E. (1995). **Psikolojiye Giriş II**. İstanbul: Sosyal Yay.
- BAHAR, M. ve Bilgin İ. (2002). **Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt: 2. sayı : 4, 53-67.
- BAŞARAN, İ.(2004). **Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı**. Ege Eğitim Dergisi.5,5-15.
- BİLGİN, İ.ve Durmuş S. (2003).**Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. C.3.
- BLOMM, B.S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- BLOMM, B.S.(1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren: Durmuş Ali ÖZÇELİK. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- BUTLER, K.A. (1987). **Learning anal Teaching Style in Theory and Practice**. Colombia: The Learner's Dimension.
- BOYDAK, A. (2005). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- BUZAN, T. R. ve Keane R. (1994). **Dehanın El Kitabı**. İstanbul: Acar Matbaası.
- BÜMEN, N. T.(2004).**Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. Ankara:Pegem A Yay.
- CARTON, J.S. and Nowicki S. (1994). **Antecedents of Individual Differences in Locus of Control of Reinforcement** :A Critical review, Genetic, Social, and General Psychology Monographs. 120(1), 33-81.
- ÇAKAR, M. (1997).**Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki OlgunlukDüzeyleri ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması**. Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üni, Eğitim Bil. Enstitüsü.
- CİNOĞLU, O. (2004). **Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlar ile İlgili Görüş ve Tepkileri**. Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:2 s:17-19.
- COKLEY, BERNARD, CUNNINGHAM, MOTOIKE. (2001). **A Psychometric Invesigation of The Academic Motivation Scale Using a United States Sample, Measurement & Evaluation in Counseling & Development**, Jul. vol. 34 Issue 2, p109 11p.
- COLOM.R. J. and Espinosa, M. and Garcia, L.F. (2001). **The secular increase in Thest Scares is a "Sensen Effect"**. Personality and individual Differences vol:30(2001)p:553-559.

CURRY, L. (1990). **A. Critique of The Research on Learning Styles, Educational Styles.** Educational Leadership.48 (2).

DECI, E. L. and Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour.** New York: Plenum. [AKT: Howey, S. C. "The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students", (Report No. Jc 020 419), Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39, (1999)].

DECI, E. L. and Ryan, R. M. (1991). **A Motivational Approach to Self: Integration in Personality.** In R. A. Dientsbier (Ed.). Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln. Ne: University of Nebraska Pres.

DEMİREL, Ö., Başbay A. ve Erdem E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı ve Uygulama.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİRKAYA, H. (2003). **Coğrafya Öğretiminde 4 MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı.

DODRİLL, C. B. (1983). **Long –term Reliability of the Wonderlic Personal Test.** Journal of Consulting and Clinical Psychology. vol.: 51, p.316-317.

DUNN, R. (1990). **Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles.** Educational Leadership. 48 (1).

DUNN, R. and Beudury J. S. and Klavas A. (1991). **Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmaların Taraması.** Çeviren: Cem BABADOĞAN. Ankara Üniversitesi Der.c.24, s.1.

EKİCİ, G. (2001). **Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretmeninin Analizi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı.

EKİCİ, G. (2003A). **Uzaktan Eğitim Ortalamalarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.2.

EKİCİ, G. (2004). **Öğrenme Türleri Öğrenme Stilleri Gelişim ve Öğrenme**. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.

ERDEN, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Akım Yayınları.

ERDEN, M. ve Akman, Y. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERGÜN, H. (2003). **Deniz Lisesi ve Deniz Harp Okulu Öğrencilerinin Genel ve Farklı Yetenekleri, Kişilik Özellikleri ile Fizik Dersi ve Genel Okul Başarıları Arasındaki İlişkiler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ERGÜR, D.O. (2000). **Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması**. Eğitim ve Bilimleri. 25. 118: 57-66.

ERTEM, H. (2006). **Orta Öğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

FIELDING, M. (1996). **Learning Styles in differentiation in the secondary Curriculum; debates and dilemmas** (Ed.)Hart ,S,London ;Routledge.

FURNHAM, A. and Chomorro-Premuzic T. (2004). **Estimating One's own Personality and Intelligence Scores** .British Journal of Psychology. v. 95. p.149-160.

- GAGNE, R. N. ve GLASER, R. (1987). **Foundations in Learning Research, Insructional Technology: Foundations.** Ed: Gagne, R. N. . New Jersey: Lawrance Erlburn Associates.
- GAGNE, R.M. (1988). **Principles of Instructional Design.** Chicago: Halt, Rinehart and Winston.
- GARDNER, H. (1983). **Frames of Mind.** New York: Basic Books. Çeviren: E. KILIÇ.**Zihin Çerçevesleri Çoklu Zeka Kuramı.** (2004). İstanbul: Alfa Yayınları.
- GÜNGÖRDÜ, E. (2006). **Coğrafya’da Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları, İlkeler-Uygulamalar.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- GÜVEN, M. (2004). **Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- HIGBEE, J. L. (1999). **Affective and Cognitive Factors Related to Mathematics Achievement.** Journal of Developmental Education, 23 (1), 8-15.
- JOHNSON, C. R. and Engelhard G. (1991). **Gender Academic Achievement and Preferences for Cooperative, Competitive ,and Individualistic Learning among African-American Adolescents.** The journal of Psychology,126 (4),385-392.
- KOLB, D. (1984). **Experiential Learning –Experience as the Source of Learning and Development.** Newjersey: Prentice Hall.
- KAPLAN, E.J. and Kies, A.D. (1995). **Teaching Styles and Learning Styles .** Journal of Instructional Psychology . (22). 1.
- KAVAL, K. (2001). **12 Yaş Çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üni.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KEEFE J.W.L and Ferrel B.G. (1990). **Developing a Defensible Learning Style.** Paradigm Educational Leadership. v.48,n,1,pp,57-61.

KEMERTAŞ, İ. (2004). **Eğitimde Öğrenciyi Tanıma Teknikleri.**İstanbul: Birsan Yayınevi.

KİREMİT, H. Ö. (2006). **Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması.** Doktora Tezi, İzmir.

KUJOWA, S. and Huske L. (1995). **The Strategic Teaching and Reading Project Guidebook.** Oak Brook ,IL;North Central Regional Educational Laboratory.

KUZGUN,Y. (1992).**Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara: ÖSYM Yay. S.9.

KUZGUN, Y. ve DERYAKULU, D. (2004).**Eğitimde Bireysel Farklılıklar,** Ankara: Nobel Yayınları.

MAYER, R. E. (1988). **Learning Strategies: An Overties” , Learning and Study Strategies.** Ed: Weinstein .C.E. Goetz. E.T. Alexander P.E. Newyor: Academic Press.

McKEACHIE, W.J.(1995). **Learning Styles can Become Learning Strategies.** 4,6 November .(<http://www.ntfl.com/html/p;9511/article.html>.)

NAGLİERİ,J.and Kaufman J.C. (2001). **Understanding Intelligence.** Giftedessand Creativity Using the PASS Theory, Rooper Review.

NİJENHUIS,J,T and Evers,A. and Jokko P.M. (2000). **Validity of the Differential Optitude Test for the Assessment of Immigrant Children.** Educational Psychology; Mar. vol.20 no:1 p:99-115.

NİSBET, J. and Shucksmith , S. (1986). **Learning Strategies,** London: Routledge and Kegan Paul.

- ONUK, O. (2007). **Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.** Doktora Tezi, Ankara.
- ÖZER, B. (1998). **Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler.** Hakan, A. (Ed), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. İlköğretim Öğretmenliği.Lisans Tamamlama Programı.
- ÖZER, B.(2002).**İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri.** Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1,1:17-32.
- ÖZCAN, A.O.(1985).**Ülkemiz için İsaletli Olabilecek Bir Mesleğe Yönlendirme Denemesi.** İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- ÖZDEN,Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme.** (İkinci Baskı).Ankara
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler.** Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1999). **Psikolojik Testler.** Ankara: Pdrem Yayınları.
- RİDİNG, R. and Rayner, S. (1998). **Cognitive Styles and Learning Strategies -Understanding Style Differences in Learning and Behavior.** London; David Fulton Publishers.
- ROSENZWEIG, M. R. and Porter L.W. (1988). (Ed.) **Annual Review of Psychology.**Annual Reviews Publish, ISBN-10:0824302397, ISBN-13: 9780824302399.
- ROTTER J.B, and Chance J.E. and Phares G.J. (1992). **Applications of a Social Learning Theory of Personality.** New York: Halt Rirehard Winston.
- SABAN, A. (2001). **Öğrenme Öğretme Süreci.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

- SABAN, A. (2004). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yay.
- SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M. (1995). **Örgütsel Psikoloji**.Bursa:Ezgi Kitapevi Yayınları.
- SAMURÇAY, N. (1983). **Zeka ve Yaratıcılık**. Eğitim ve Bilim. c.8. S.45. s.4-12.
- SAN, İ. ve Güleriyüz H. (2004). **Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Artım Yayınları.
- SAYINER, Z.B. (2003).**Denetim Odakları Farklı Yükseköğretim Gençliğinin Sorunları ve Başaçıkma Yöntemleri**. Doktora Tezi. Marmara Üni .Eğ. Bil.Enst.
- SEBER, G. (2001). **“Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SELÇUK, Z., Kayılı, H. ve Okut L. (2004). **Çoklu Zeka Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.
- SENEMOĞLU, N. (2003). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Gazi Kitabevi: Ankara
- SEZEN, E. (1998).**ÖSS Sosyal Bölüm Matematik Alt- Testinin Sayısal Muhakeme Yeteneğini Ne Derecede Ölçtüğü Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- SOMUNCUOĞLU, Y. , Yıldırım, A. (1998). **Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar**. Eğitim ve Bilim. 110: 31-39.
- Türk Dil Kurumu (2005). **Türk Dil Kurumu Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları.

- TEMEL, A. (2002). **Öğrenme Stilinizi Belirleyin.** Eğitim Bilimleri. 48:6-9.
- TOPSES, G. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TÜRKMEN, L. (2002). **Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Karşı Tutumları.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23 218-228.
- ÜLGEN, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi.** (Üçüncü Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- VALLERAND, R. J. and BISSONETTE, R. (1992). **Intrinsic, Extrinsic, and A Motivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study.** Journal of Personality. 60.599-620.
- VURAL, B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka.** (Üçüncü Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- WEINSTEIN, C. E. , Mayer, R. E. (1986). **Why Does a School Psychologist Need to Know about Learning Strategies.** Journal of Scholl Psychology. 257-265.
- WILSON, L.O.(2002). **What is The Big Attraction? Why Teachers are down to Using Mulltiple Intelligence Theory in The Classroom.** New Horizons for Learning.
- WLODSKOWSKI, R. J. (1982). **Motivation.** Washington: D. C: National Education. Assoociation. Aktaran: Merlin.R. 2003.
- WONDERLIC (2000). **Wonderlic Personal Test and Scholastic Level Exam User's Manual.** Libertyville. IL;Wonderlic .inc.
- YAVUZ, K.E.(2004). **Eğitim - Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları.** Ankara: Ceceli Yayınları.

YEŞİLYAPRAK, B. (2001). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yay.

YILDIRIM, C. (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yay.

YÜKSEL, S. ve KOŞAR, E. (2001). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**. Çağdaş Eğitim. 278: 29-26.

EKLER

Ek 1

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE BİREYSEL FARKLILIKLARIN ETKİSİ

AÇIKLAMA: Değerli öğrenciler; Bu anket bireysel farklılıkların sizin öğrenmeniz üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan ankette toplam 46 madde yer almaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz . Katkılarınız için teşekkür ederim.

Efe BULUT

Coğrafya Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: 1.Bayan ()

2.Erkek ()

Doğum tarihiniz:

Okul Türü: 1. Düz Lise () 2.Meslek Lisesi () 3.Anadolu Lisesi () 4. Diğer () lütfen belirtiniz.....

AİLE DURUMU

A) ANNENİN:

1.Yaşı :

2. Yaşıyor () Hayatta değil ()

3.Öz mü? () Üvey mi? ()

4.Öğrenim Düzeyi :

5. Mesleği :

B) BABANIN:

1. Yaşı :

2. Yaşıyor () Hayatta değil ()

3. Öz mü? () Üvey mi?()

4. Öğrenim Düzeyi :

5. Mesleği :

Oturduğunuz ev: Kendinize ait (), Kira (), Lojman (),, Diğer () lütfen belirtiniz...

Ailenizle beraber mi yaşıyorsunuz? Evet (), Hayır ()lütfen belirtiniz...

Eviniz kaç odalı? 1 (), 2 (), 3 (), 4 (), 5 ()

Evde çalışma odası var mı? Evet (), Hayır ()

Evde, anne- baba kardeşlerden başka kim oturuyor?

Ailenizin aylık geliri: 0-750 (), 750-1250 (), 1250-2000 (), 2000+ ()

1. BÖLÜM

MADDELER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Ders konuları, görsel materyallerle işlendiğinde daha iyi öğrenirim.					
2. Yaparak-yaşayarak daha kolay öğrenirim.					
3. Önceki bilgilerim ile yeni öğrendiklerim arasında bağ kurmak öğrenmemi kolaylaştırır.					
4. Öğrendiklerimi kalıcı hale getirmek için yüksek sesle tekrar etmek öğrenmemi kolaylaştırır.					
5. Ders sırasında öğretmenin jest ve mimikleri ile el-kol hareketleri öğrenmeme yardım eder.					
6. Anlatılan konuları dinlediğimde kolay hatırlarım.					
7. Öğrendiğim bir konuyu sık sık tekrar edersem bilgilerim daha kalıcı olur.					
8. Sınıfın veya çalışma ortamının gürültülü olması öğrenmemi olumsuz etkilemez.					
9. Derslerde harita, grafik veya tablolar kullanılması öğrenmemi kolaylaştırır.					
10. Grupla ders çalışmak öğrenmemi olumsuz etkiler.					
11. Yalnız çalıştığımda daha iyi anlar ve öğrenirim.					
12. Bir arkadaşım ile birlikte çalıştığımda daha iyi öğrenirim.					
13. Öğretmenin dersi hikayeler veya mizah örnekleri yardımıyla anlatması öğrenmemi kolaylaştırır.					
14. Konular ile ilgili deneyler yaparsam daha iyi öğrenirim.					
15. Açık havada ders çalışmak daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16. Ders çalışırken müzik dinlemek öğrenmeme yardımcı olur.					
17. Bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılması konuları anlamamı kolaylaştırır.					
18. Öğrendiğim konuyu internetten araştırmak konuların pekiştirilmesinde yardımcı olur.					
19. Derste aldığım notları okuduktan sonra birkaç defa yazarsam daha iyi öğrenirim.					
20. Önemli konuların altını çizmek öğrenmemde etkili olur.					
21. Öğrendiğim bir konuyu kendi sözcüklerimle ifade etmek öğrenmemi kolaylaştırır.					
22. Derslere sabah saatlerinde çalışırsam daha iyi öğrenirim.					
23. Ders çalışırken bir şeyler yiyip içersem daha iyi anlıyorum.					
24. Sınıftan arkadaşlarla beraber ders çalışmak öğrenmemi kolaylaştırır.					
25. Sessiz ortamlarda ders çalışmak daha iyi anlamamı sağlar.					

2. BÖLÜM

MADDELER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Kayaçların fotoğraflarla sunulması daha iyi öğrenmemi sağlar.					
2. Sınıfta kayaçları inceler veya dokunursam öğrendiklerim kalıcı olur.					
3. Kayaçların özellikleri başka konularla ilişki kurularak (örneğin; yeryüzü şekillerinin oluşumu arasında) işlenirse daha iyi öğrenirim.					
4. Kayaçların isimlerini birkaç kez yazarak veya söyleyerek tekrarlamak öğrenmemi kolaylaştırır.					
5. Sıcak su kaynakları ile fay hatları ilişkilendirilip, harita üzerinde dağılışlarının gösterilmesi öğrenmemi kolaylaştırır.					
6. Volkanik şekillerin şemalarını görmek öğrenmemi kolaylaştırmaz.					
7. Volkanik dağların isimlerini kartlara yazarak daha iyi öğrenirim.					
8. Bir volkanik dağın maketini yapmak kalıcı olarak öğrenmemi sağlar.					
9. Volkanik faaliyetler ile ilgili belgesel ve film izlemek öğrenmemde daha etkili olur.					
10. Volkanik alanlar ile depremlerin dağılışlarını harita üzerinde karşılaştırmak daha kolay öğrenmemi sağlar.					
11. Deprem konusunu öğretmenimin anlatmasıyla daha etkili bir şekilde öğrenebilirim.					
12. Yerkabuğunu oluşturan levhalar ile depremlerin ve volkan dağlarının dağılışını karşılaştırarak daha kolay öğrenirim.					
13. Levha tektoniği konusunu, hareketli görüntü ve sunularla daha kolay kavrarım.					
14. Arazide toprak tiplerine ait örnekler görmek öğrenmemi kalıcı hale getirmede etkilidir.					
15. Toprak tiplerinin dağılışını harita üzerinde işaretlersem daha kolay öğrenirim.					
16. Sınıfta toprak-bitki örtüsü ilişkisi tartışma yöntemi ile işlenirse öğrenmemi kolaylaştırır.					
17. Bitki topluluklarının özellikleri, görüntüler eşliğinde işlenirse daha kolay anlarım.					
18. Bitkilerin fotoğraflarını veya numunelerini gördüğümde daha iyi öğrenirim.					
19. İklim- bitki örtüsü ilişkisinin haritalar ve diğer materyallerden yararlanılarak anlatılması öğrenmemi zorlaştırmaktadır.					
20. Sınıfta toprak-bitki örtüsü ilişkisi haritalardan yararlanılarak işlenirse öğrenmemi kolaylaştırır.					

3. BÖLÜM

1. Yukarıda değinilmeyen sizin öğrenmenizde etkili olan durumlar varsa, bunları ayrıntılıyla yazınız.....
--