TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ PERFORMANSI VE MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Murat KOÇAK

İSTANBUL

TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ PERFORMANSI VE MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Murat KOÇAK

DANIŞMAN: Yard. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ

İSTANBUL, 2008

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

Murat KOÇAK tarafından hazırlanan Orta Öğretimde Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı Ve Motivasyonu Üzerine Etkisi başlıklı bu çalışma, 24 / 09 / 2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yard. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ

Üye : Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

Üye : Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU

ÖNSÖZ

Coğrafya eğitimi alanında yapmış olduğum, çalışma sürecinde;

Her aşamada bilgi ve görüşlerinden yararlandığım, değerli hocalarım Prof. Dr. Ramazan ÖZEY, Tez Danışmanım Yard. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ, Yrd. Doç. Dr. Yıldırım ATAYETER' ve Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA' ya teşekkür ederim.

Bucak Anadolu Lisesi Müdürü Sn. Abdurrahman Taş, Coğrafya Öğretmeni Bünyamin DİKMEN' e ve değerli arkadaşım Ramazan DEMİRÖRS' e teşekkür ederim.

Çalışmam sürecinde hep yanımda olan tüm imkânları bana sunan, çok kıymetli aileme teşekkür ederim.

Murat KOÇAK

ÖZET

ORTA ÖĞRETİMDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİ PERFORMANSI VE MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ

Bu araştırma orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde, Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ve Nüfus Hareketleri konusunu öğrenmelerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına, derse ilişkin tutum ve motivasyonuna etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Burdur ili Bucak ilçesi Bucak Anadolu Lisesinin 10. sınıfında okuyan 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada deney kontrol gruplarının eşitliğini belirlemek için bilgi düzeyleri birbirlerine yakın olan, aynı alanda eğitim alan sınıflar belirlenmiştir. Deney grubuna probleme dayalı öğrenme, kontrol grubuna geleneksel öğrenme uygulanmıştır. Uygulamadan önce gruplara ön-test olarak tutum ölçeği ve hazırlanan başarı testi verilmiştir. Uygulama bitiminde gruplara tutum ölçeği ve başarı testi son-test olarak uygulanmıştır. Çalışma dört hafta süresince devam etmiştir.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde SPSS 15.0 programından yararlanılmış ve grupların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı T testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencinin tutumunu, başarısını ve kalıcılık düzeyini geleneksel yönteme göre anlamlı derecede olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, geleneksel öğrenme, coğrafya öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PROBLEM BASED LEARNING TO ATTITUDES, SUCCESS AND LEVEL OF PERMANENCE OF THE STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL GEOGRAPHY LESSONS

In this study the effects of "Problem-Based Learning" on students' success in the teaching the topic of "population features and movements at the 10th grade students in geography lessons were investigated.

The study was administered to the 40 students, at the 10th grade students studying at Bucak Anatolian High School in Bucak/Burdur.

To make sure the control and experimental groups were it was seen that the groups shared similar academic success. Problem based learning was applied to test group, traditional method was applied to control group. Before the application, the attitude scale and the achievement test was applied to the groups as a pre-test. After the application attitude scale and the achievement test was reapplied in order to consider retention levels of the students. The study carries on for four weeks.

The data was analyzed by SPSS 15.0 version. To evaluate the significance of difference between the groups T-test was used. The significance difference was 0.05.

According to the results received, problem based learning affects student's attitude, success and the level of retention in a geography teaching.

KEY WORDS: Problem based learning, traditional learning, geography teaching

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ I
ÖZET II
ABSTRACT III
İÇİNDEKİLER IV
TABLOLAR LİSTESİ VI
ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ VII
BÖLÜM I 1
GİRİŞ: 1
1.1. PROBLEM DURUMU 5
1.1.1. Problem Cümlesi 9
1.1.2. Alt Problemler 9
1.2. AMAÇ 10
1.3.ÖNEM 10
1.4. VARSAYIMLAR 12
1.5. SINIRLILIKLAR 12
1.6. TANIMLAR 13
BÖLÜM II 14
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 14
2.1. EĞİTİM 14
2.1.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları 16
2.2. COĞRAFYA EĞİTİMİ VE AMACI 17
2.3. AKTİF ÖĞRENME 20
2.4. AKTİF ÖĞRENME MODELLERİ 24
2.4.1. Önörgütleyiciler 25
2.4.2. Bilişsel Çıraklık 25
2.4.3. Yerleşik Öğrenme 26
2.4.4. Beyne Dayalı Öğrenme 27
2.4.5. Probleme Dayalı Öğrenme 28
2.5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMI 29
2.6. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN TARİHÇESİ 35
2.7. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AŞAMALARI 36
2.8. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AMACI 46
2.9. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN UYGULANMASI 48
2.10 PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİLERİN ROLÜ 52
2.11. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ 54
2.12. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI 57
2.13. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN SINIRLILIKLARI 59
2.14. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE DEĞERLENDİRME 61
BÖLÜM III 64
3. YÖNTEM 64
3.1. ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ 64
3.2. ARAŞTIRMA MODELİ 64
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM 65
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 65

3.4.1. Tutum ölçeğinin Hazırlanması ve Uygulanması.....66
3.4.2. Başarı Testinin Uygulanması ve Hazırlanması.....66
3.4.3. Problem Çözme Ölçeğinin Hazırlanması Ve Uygulanması.....68
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....68
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....69
BÖLÜM IV 70
BULGULAR VE YORUM.....70
BÖLÜM V 77
SONUÇ VE ÖNERİLER.....77
SONUÇLAR.....78
ÖNERİLER.....79
KAYNAKÇA..... 81
EK 1. ÖRNEK DERS PLANLARI.....88
EK 2. BAŞARI TESTİ SORULARI.....96
EK 3. TUTUM ÖLÇEĞİ.....106
EK 4. PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ.....107
EK 5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME SENARYOLARI.....109
EK 6. ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....119
EK 7. UYGULAMADA ÇEKİLEN FOTOĞRAFLAR.....127
EK 8. İZİN YAZILARI.....129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması 23
Tablo 2 : Aktif Öğrenme ve Pasif Öğrenme 24
Tablo 3: Orlich ve Kneeland'in Probleme Dayalı Öğrenme Basamakları.....43
Tablo 4 : PDÖ Uygulama Basamakları.....49
Tablo 5 : Öğrenciler İçin Kısa Rehber.....53
Tablo 6 : Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Problemin Rolü (Kaptan&Korkmaz, 2001: 188) 55
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Dağılımı.....70
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular 71
Tablo 9:Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....72
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....73
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....74
Tablo 12: Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Ölçeğine İlişkin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular.....75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : Coğrafya Ve İnsan Etkileşimi.....17
Şekil 2: Öğrenmenin Kalıcılığı.....21
Şekil 3 : Problem Tasarımı.....42
Şekil 4: PDÖ tasarım ve uygulamasının görünüşü (IMSA Probleme Dayalı Öğrenme Merkezi, Aurora, 1995).....50
Şekil 5 : PDÖ oturumlarının akış şeması. 51
Şekil 6 : Probleme Dayalı Öğrenme Modelinde Değerlendirme Bileşenleri (Aktif Eğitim Kurultayı, 2004). 63

BÖLÜM I

GİRİŞ:

Coğrafya teriminin ilk kez Eski Çağ' da ilk kez M.Ö. III. yüzyıl başlarında, geographica ya da geographien biçiminde, eski Mısır'ın İskenderiye kentinde yaşamış olan **Eratosthenes** (M.Ö. 275–195) tarafından kullanıldığı kabul edilmektedir. Grekçe kökenli olan jeo=geo (Yer, yeryüzü, Dünya, yer küre) ve graphein (yazmak, yazı ile anlatmak, tasvir) sözcüklerinin birleşimiyle oluşmuş bir terimdir.

Coğrafyanın tanımını Tanoğlu şu şekilde yapmaktadır: Yeryüzü; atmosfer, litosfer ve hidrosferin temas sahası ve diğer bütün canlı varlıklarla birlikte insanların yaşama sahasıdır. Yeryüzü; yerin en hareketli kısmı, çeşitli ve karmaşık olayların bir karşılaşma ve bulaşma sahasıdır.

Coğrafya, " coğrafi yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları, insanla ilişkiler kurarak inceleyen bir bilimdir" (Doğanay, 1993: 4). Şahin (1998) ise coğrafyayı " insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan-doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşimin sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri kendi prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilim" şeklinde tarif etmiştir.

(Fairgrieve, 1926) Coğrafyanın fonksiyonu, büyük dünya koşullarını doğru bir şekilde hayalinde canlandırabilen geleceğin vatandaşlarını yetiştirmektir. Böylece tüm dünyada meydana gelen siyasi ve sosyal problemlerle ilgili mantıklı düşünceler üretmelerine yardımcı olur (Aktaran, Demirkaya, 2002: 20).

Gregg ve Leinhardt (1994), coğrafyayı 4 özellikle karakterize edilen bir disiplin olarak tanımlamaktadırlar. Birincisi bir yere eşsiz bir karakter kazandıran, yeryüzü üzerindeki özelliklerin **dağılım**ıdır (Örn: dağlar, nehirler, denizler vb.). İkincisi, bazı şeylerin oldukları yerlerde ve zamanda **neden** ve **nasıl** meydana geldiğini anlamaktır (Örn: Volkanlar gibi). Üçüncüsü, meydana gelen olayların, diğer olaylarla **ilgi**si ve **bağlantı**sıdır (Örn: Yağmur ormanlarının tahribi). Sonuncusu, coğrafyanın haritalar ile bilgilerin ve fikirlerin **iletişim**ini sağlamasıdır. Bu dört özellik birbiri ile çok çeşitli yollardan etkileşim içindedir. Bunlardan ilk üçü coğrafyanın temel prensipleridir. Sonuncusu ise coğrafî araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerin ifadesi niteliğindedir.

Bednarz ve diğerleri (1994) "Geography For Life: National Geography Standards 1994' de "Coğrafya nedir?" Bu yer nerededir? Bu yer niçin buradadır? Bu yer burada nasıl oluşmuştur? Bu yer diğer yerlerle nasıl bir etkileşim içerisindedir? Sorularının cevabını ancak, yeryüzüne bir coğrafyacı gözüyle bakabilen coğrafya uzmanlarının verebileceğini öne sürmüşlerdir. Coğrafyanın gizemli bir bilgi koleksiyonu olmadığını belirtmişlerdir. Aksine, insan yaşamının mekânsal boyutunun incelemesi olarak görmüşlerdir. Yeryüzünde yaşayan insanların, üzerinde yaşadıkları dünyayı ve hayatlarını sürdürdükleri bölgelerin özelliklerini bilme ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Coğrafya biliminin, tek tek bilgilerin ezberlenmesi değil, pek çok soru sorma ve problem çözme becerilerini gerektirdiği konusunun altını çizmişlerdir (Aktaran, Aksoy, 2004: 5).

Böylelikle coğrafya insanla yeryüzü arasındaki ilişkileri inceleyerek, insanın bu ilişkiler neticesinde neler yapabildiğini ve neler yapabileceğini inceleyen, açıklayan bir bilimdir. İnsanın yaşadığı yer ile ilişkisinin ne boyutta olduğunu kavrayarak, tüm dünyada meydana gelen ve meydana gelebilecek coğrafi problemler ile ilgili çözüm önerileri üretmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yüzden öğrencilere öğretimin her kademesinde coğrafya konuları en iyi şekilde öğretilmelidir. Yaşanılan

yer ile dünyada gelişen coğrafi ve sosyal olaylar hakkında soru sorma ve yorum yapabilme becerileri geliştirilmelidir.

Şahin (2001) coğrafya öğretim ve eğitiminin önemli sorunlarından birinin de bu kavramların ülkemizde öneminin geç kavrandığını ifade ederek şimdiye kadar, "biliyorum öyleyse öğretirim" mantığı ile hareket edildiğini belirtmiştir. Doğanay' da (2002: sunuş) yine akademik coğrafya bilgilerini çok iyi bilmenin aynı zamanda bu müfredat programlarının eğitim ve öğretim sanatını bilmek anlamına gelmediğini söz konusu yöntem eksikliğinin yıllar boyu tekrarlanması ve orta öğretimde hep akademik bilgi yüklemeye kalkışması, aydınların zihninde bile coğrafyanın, tasvire dayanan ezbere bir ilim şeklinde yerleşmesi gibi, gerçek dışı algılamaları birlikte getirdiğinin göze çarptığı ifade ederek, coğrafya öğretmenlerinin sadece ayrıntılı bilgiler ve üniversitelerdeki metodik araştırma ilke ve yöntemleri ile donatılmakla kalmayıp, üniversitede öğrendiklerinin ne kadarını, nasıl, hangi ilke ve yöntemler dahilinde, ne tür araç ve gereçler kullanarak orta öğretimde öğretmeleri gereği konusunda da, bilgi ve beceri sahibi olmaları gerektiğini söylemektedir.

Günümüz dünyası ülkelerine baktığımızda ve onları incelediğimizde mevcut güç ve güç potansiyellerini kullanabilme becerileri ile o ülkede uygulanan eğitimin niteliklliliği ve verimliliği paralel bir durum arz etmektedir. Aynı zamanda bu paralellik, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile yaşadıkları coğrafyayı tanıma ve bundan en üst düzeyde yararlanmaları arasındaki ilişkide de görülmektedir.

Alman coğrafyacısı *Troll* şöyle demektedir: "Coğrafya belirli bir fizyonomi gösteren Landscap'i (Coğrafi görünümü) incelemeye yönelmekle, kendine has bir konu bulmuştur. Diğer yandan, özellikle günümüzde çeşitli ulaşım sektörlerinin yeryüzünün hemen her tarafına yayılması ve adeta küçülen dünyanın çeşitli köşelerinde cereyan eden ve bizleri ilgilendiren olayları anlayabilmemiz için coğrafi bilgilere gerek vardır. Hem ilke hem de uluslar arası ekonomik ya da siyasal birçok

problemlerin temelleri ve aynı zamanda çözüm yolları geniş çapta coğrafyaya dayanmaktadır." (Aktaran, Demirkaya, 2002: 22).

Öğretmenlerin coğrafyasının krizi belki, sis perdesinin dağılmaya başladığını ve uzaysal sorunların stratejik öneminin ortaya çıkmak üzere olduğunu göstermektedir. Liselilerin ve üniversitelilerin coğrafya konusundaki bıkkınlıkları şüphesiz öğrenimin genel sıkıntısından ileri gelmektedir. Ama neden özellikle coğrafya söz konusu olmaktadır. Yeni bir olguyla karşılaşılmıştır: Bu bilim dalı bugün insanı şaşkına çeviren pedagojik uygulamalarına rağmen geçmişte belli bir ilgi uyandırıyordu. Coğrafya kitaplarının gittikçe resimlerle süslenmesine ve magazin dergilerine benzemesine rağmen, bu bilim dalı gittikçe artan bir sıkıntıya neden olmaktadır. Fransa'da 1990'lı yıllardan itibaren coğrafya öğretmenlerini dışlama, pek de hoş karşılanmayacak davranışlarla ortaya çıkmaktadır. Bazıları coğrafyanın düştüğü bu durumu, Televizyon ve sinemanın haksız ve hileli rekabetle pedagojik demagoji yapmasına dayandırmaktadır. Çünkü medya bütün ülkelerin, bütün manzaraların resimlerini o kadar çekici bir şekilde göstermektedir ki, bıkkın öğrenciler artık sınıfta coğrafya yapmak istememektedirler. Ama orta öğretimde coğrafya öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin başlıca nedeni manzara coğrafyası mıdır? Bununla birlikte, coğrafya kılavuzu ve ansiklopedilerinin (özellikle süreli yayınlar şeklinde olanlar) çok fazla satın alındığı bilinmektedir. Hâlbuki bu başarılı yapıtlar özellikle biçim ve içerik olarak nefret edilen kitaplardan pek de farklı değildir (Lacoste, 1998: 101).

Coğrafya ve insan arasında verilenler-alınanlar doğrultusunda bir döngü mevcuttur. Bu döngüde verilen ve alınanın muhtevası yaşanan çağın özelliklerince değişmektedir. İnsan, var oluşundan buyana doğayı, evreni ve sırlarını keşfetme ve kontrol altına alma çabası içerisinde olmuştur. Merak ve araştırma dürtüleri dinmek bilmeyen insan öğrendiklerini bir yandan kendinden sonra gelenlere aktarabilmek bir yandan da her yeni öğrenme çabasında aynı zorlukları yaşamamak için bilgilerini sistematikleştirme yolunu seçmiştir.

Son yıllarda sadece coğrafya değil bütün derslerde bir ilerleme kaydedilmiştir. Özellikle konuların öğrencilere aktarılmasında değişik teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Buradan da yeni tekniklerin her zaman için kullanılabileceğini söyleyebiliriz.

Probleme dayalı öğrenme modelinin amacı gerçeklere dayalı bilgi kazandırmaktır. Bunu sağlamak için problem gerçek hayatın içinden seçilir. Aynı zamanda öğrencinin bilgi birikimi ile de entegrasyon sağlanarak bireyi geliştirir. Probleme dayalı öğrenme modeli problemlerin çözümü üzerine genel ilkeler oluşturulmasına yardımcı olur. Bu durum her problemde öncekilerden transfer edilerek çözümü kolaylaştırır. Sürekli kullanılması gelecekteki problemlerin çözümünde tahminler oluşturulmasına yardımcı olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001:191–192).

Bu araştırmada coğrafya öğretiminin geleneksel ve PDÖ yaklaşımına göre uygulandığında öğrenciler üzerinde ne gibi öğrenme değişimleri olduğunu ortaya koymak hedeflenmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde Türkiye kadar Türkiye dışındaki ülkelerde de coğrafya eğitimin en belirgin sorunlarından biri, coğrafya eğitimi ve öğretimi üzerinde yeterince durulmaması ve coğrafya' da "ne" yin? "nerede" ve nasıl" öğretileceği sorularına net bir cevap verilememesinin oluşturduğunu yapılan araştırmalar sayesinde görmekteyiz.

Coğrafya öğretiminin etkili ve doğru bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenin öğrencilerin ilgi duyacağı gereksinimleri belirlemesi ve uyarıcı bir rol

üstlenmesi gerekmektedir. Coğrafya öğretiminin dayandığı standartlar, öğretim yaklaşımları ve durumları, günlük yaşam içinde coğrafya ile okullarda öğretimle aldığımız coğrafya arasındaki korelasyonun sağlanması, coğrafya öğretimi içinde ilgi duyulan yönlerin geliştirilmesi ve bu bağlamda hangi konuların üzerinde daha ayrıntılı durulması gerektiğinin tespiti faydalı olacaktır. Öğretim kavramı, öğrenme kavramı ile birlikte düşünülmelidir. Çünkü öğretimin öğrenmeyi gerçekleştirdiği takdirde bir eğitsel değeri vardır (Güngördü, 2002: 7).

(Audet ve ludwig, 2000)'e göre son 25 yıl içerisinde öğrenmeyle ilgili pek çok çağdaş görüş ortaya çıkmıştır. Günümüzde bilişsel psikoloji, beyin araştırmaları ve bilimsel gelişmelerden elde edilen bir öğrenme bilimi gelişimini sürdürmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine sahip oldukları ön bilgiler, akran gruplarıyla etkileşimleri ve kendileri tarafından ilgi çekici veya konuyla ilgili bulunan aktif problem çözme becerileri büyük etki yapmaktadır (Saban,2000: 25).

Türkiye' de öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanımına ilişkin yapılan bir çalışmada öğrencilerin ortalama %55'inin öğrenme stratejilerini kullandığı, fakat buna karşılık öğretmenlerin öğrenme stratejilerini vurgulama durumlarının oldukça düşük olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Öztürk, 1995: 8).

Dünya 'da Öğrenme stili araştırmaları 1940'lı yıllarda başlamış ve 1970'lerde ise yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Sonraki yıllarda pek çok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Bu öğrenme stilleri çeşitli ders ve konularda uygulanmaktadır. Ancak bu modellerden en iyisinin hangisi olduğu yönünde bir fikir belirtmek doğru olmayacaktır. Her öğrenme stilinin kullanılan konuya, uygulama durumlarına ve uygulanan birey farklılıklarına göre değişik sonuçlar verebilir.

Gregorc (1979) öğrenme stillerinin, bir bireye nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan oluştuğunu belirtmiş, Kefe (1982). Öğrenme stili terimini, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarını, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulunduklarını gösteren bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar şeklinde algıladığını belirtmiştir (Ergür, 1998:7).

Yapılan tüm öğrenme stili araştırmalarında ulaşılan ortak sonuç; öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak onların öğrenme stillerine uygun bir eğitim yapmak, öğrencilerin öğrenmedeki başarısını arttırmaktadır. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı alanın tipi sorunlarını yansıtan, öğretimsel amaçlara hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına elverişli olan ve onları düşünmeye yönelten açık uçlu problemler kullanılarak uygulanan bir yöntemdir.

İlk olarak; üzerinde çalışma yapılacak kavram, öğrenme hedefleri ve süreç belirlenmelidir. Eğitim sürecine başlamadan önce, eğer öğrenci grubu PDÖ yaklaşımının işleyişinden haberdar değilse bu konuda kesinlikle bilgilendirilmelidirler. Başlangıçta, daha önceden hazırlanmış öğrenciyi öğrenme hedefine götürecek problem durum sunulur. Daha sonra, öğrenciler verilen problemi incelerler, bu inceleme sonunda problemin çözümüne yönelik; Neleri biliyoruz? Neleri bilmemiz gerekir? gibi soru grupları oluşturarak çözüme gitmeye çalışırlar. Bu aşamadan sonra iş grubun organize olmasına (iş bölümü yapmasına) ve problemin çözümüne yönelik önerilerde bulunmasına (hipotez kurma) kalmıştır. Eğer öğrenciler konu hakkında önceden yeterli bilgiye sahipseler çözüm önerilerinde bulunabilirler ancak yeterince bilgiye sahip değillerse çözüm önermek için erken olabilir. Problemi tanıma sürecinde problemin çözümü için ihtiyaç duyulan bilgilerin neler olduğu belirlenir. Bilginin kazanılması için değişik kaynaklara yönelinebilir (kütüphane, ilgili kitaplar, süreli yayınlar, laboratuar, internet ortamı gibi). Bu çalışmalardan sonra öğrenciler (grup üyeleri) tekrar bir araya gelerek elde ettikleri yeni bilgilerle

problemin çözümüne yönelik çalışmalar yaparlar. Bu süreçte edinilen bilgiye göre çeşitli faaliyetler yapılabilir. Örneğin; bir maddenin asidik mi yoksa bazik mi özellik gösterdiğini belirlemek amacıyla, laboratuar ortamında deneyler yapılması gerekebilir. Bir olayı aydınlatmak isteyen hukukçu olay yerini ziyaret etmek zorunda kalabilir. Ya da bir hastanın ağrılarının neden kaynaklandığını bulmak isteyen doktor hastanın kanını analiz etmek zorunda kalabilir. Öğrenci tüm bu faaliyetleri yaparken bir yandan da her bir adımı ve sonuçlarını kayıt altına almalıdır. Çünkü bu çalışmanın tamamı rapor edilmek zorundadır. Son olarak grup üyeleri toplanır ve elde ettikleri sonuçları değerlendirerek sonuca ulaşmaya çalışırlar. Sonuçlar yazılı rapor halinde ya da sözel olarak sunulur. Son olarak, elde edilen sonuçlar öğretmen önderliğinde tartışılarak hedef kavrama yönelik tüm bilgiler ortaya konur. Daha öncede bahsedildiği gibi öğrencilerin değerlendirilmesi aşamasında ise bilgi testi sonuçları ve öğrencilerin problem çözme sürecindeki çalışmalarının sonuçlarından faydalanılarak her bir öğrencinin başarı düzeyi belirlenir.

PDÖ, öğrencilerin günlük yaşamdan alınmış gerçek ya da gerçeğe yakın problemleri gruplar halinde işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın, birçok yararları olmasına rağmen, bunların içerisinde en önemlisi, öğrencilere "öğrenmeyi nasıl öğrenecekleri" konusunda çok önemli katkıda bulunmasıdır. Bu yaklaşım temelinde yapılan eğitim faaliyetlerinde, öğrenciler elde ettikleri bilgileri kullanarak problemlere çözüm üretmeye çalıştıkları için problem ile ilgili mevcut bilgilerini yeniden hatırlama, ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşma ve bunları yorumlama becerisini de kazanmaktadırlar. Bu yaklaşımda; öğrenme süreci geleneksel yaklaşıma göre daha zahmetli ve zaman alıcı olmasına rağmen kazancı geleneksel yaklaşımla karşılaştırılamayacak kadar çoktur. Geleneksel yaklaşımla eğitim alan öğrenci bilgiyi çoğunlukla sadece öğretmeni dinleyerek aldığı halde, PDÖ de öğrenci bilgiyi; araştırarak, inceleyerek, deneyerek, çevresiyle daha çok etkileşerek edindiğinden bilgi daha kalıcı olmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Coğrafya öğretiminde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ilkelerine dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim (düz anlatım, soru-cevap) yapılan kontrol grubu öğrencilerinin başarıları ve coğrafya dersine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre coğrafya dersine karşı tutumlarındaki değişiklik ne düzeydedir?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre coğrafya dersine karşı tutumlarındaki değişiklik ne düzeydedir?

3. Deney grubu öğrencilerinin Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ve Nüfus Hareketleri ünitesi öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ve Nüfus Hareketleri ünitesi öntest başarı puanları ile sontest başarı puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Deney grubu öğrencilerinin problem çözme ölçeği puanları ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, son zamanlarda öğretme-öğrenme ortamlarında sıkça uygulanmaya başlanan çeşitli öğrenme yaklaşımlarının öğrenci performans ve motivasyonları üzerine etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar ışığında, PDÖ ye dayalı öğrenme yaklaşımına uygun öğretim ortamını oluşturarak, onların öğrenmedeki başarılarını ve coğrafyaya karşı olan tutumlarını arttırmaktır.

Bu doğrultuda öğrencilerin,

1. Coğrafya dersinin öğrenciler üzerindeki duygusal etkisinin farkındalığı,
2. Coğrafi bir problem durumu karşısında öğrencinin tepkilerinin PDÖ yaklaşım uygulamasından önce ve sonra değişimi,
3. Coğrafya, öğrenirken sınıf içi etkinliklerin önemi,
4. Coğrafya derslerinde öğrencilerin motivasyon durumları,
5. Coğrafya öğretiminde öğrenci performans durumları,
6. Probleme dayalı öğrenme yönteminin problem çözme becerilerini etkileme durumları,
7. Bu sorunların çözümüne yönelik, öneriler getirme amacını taşımaktadır.

1.3.ÖNEM

Bu araştırma, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinde coğrafya sevgisinin, coğrafya düşüncesinin gelişimini ve bu gelişimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi konu edinirken aynı zamanda öğrencilerin performans seviyesini yükseltecek nitelikte bir coğrafya öğretiminin nasıl olması gerektiği sorusuna da

dolaylı olarak yanıt aramaktadır. Yeni öğretim yaklaşımlarının öğrenciler üzerinde ne gibi olumlu etki yaptığını da tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın önemini şu gerekçelerle ifade edebiliriz.

1.Coğrafya öğretmenleri bu araştırmanın neticelerinden faydalanarak coğrafya öğretimi konusunda daha gerçekçi bir yaklaşım kazanabilmeleri,

2. Coğrafya öğretmenleri bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak, öğrencilerin coğrafya düşüncesinin gelişimine katkıda bulunabilmeleri ve onların coğrafya dersindeki motivasyon ve performanslarını daha üst seviyelere çıkarabilmeleri,

3.Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretimi programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda bu araştırmadaki bulgulardan faydalanabilmeleri,

4.Ortaöğretim coğrafya programını hazırlayan komisyonların bu araştırmanın bulgularından faydalanarak, öğrencilerin coğrafya öğrenme ve düşünce gelişimine daha uygun nitelikte bir program hazırlayarak, buna uygun hedef ve davranışlar düzenlemeleri,

5.Bundan sonra yapılacak olan çalışmalara da ışık tutması açısından önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada:

1. Ölçme araçlarındaki soruları cevaplandıracak öğretmen öğrencilerin kişisel görüşlerini gerçeğe uygun olarak yansıttıkları,

2. Kullanılan araç teknik ve yöntemlerin araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olduğu,

3. Veri toplamak maksadıyla kullanılan araçların geçerlilik ve güvenilirlikleri konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarının anlamlı olduğu,

4. Örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma sonuçları;

1. Bu araştırma 2007–2008 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. Performans ve motivasyon ölçeği uygulaması Bucak Anadolu Lisesi'ndeki ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. PDÖ yaklaşımının uygulandığı ve geleneksel yönteme göre öğretim uygulamasının yapıldığı sınıfların seçiminde objektif olunması,
4. PDÖ uygulama sürecinde zaman kullanımına dikkat edilmelidir. Gerçek yaşam problemlerinde zaman kısıtlaması olduğu gibi PDÖ'de de zaman sınırlaması olmalıdır.

1.6. TANIMLAR

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü.

Coğrafya: Yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları tanımlayan, bu olayların insan ve çevre ile ilişkilerini kuran, dünya üzerindeki dağılışını sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bilim dalıdır.

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: Gerçek hayattan alınan karmaşık problemlerin çözümü için öğrencinin etkin katılımını gerektiren yaşantıya dayalı bir öğrenme yöntemidir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EĞİTİM

İnsanoğlu doğumundan itibaren, gerek çevresiyle etkileşime girmesi gerekse daha iyi bir yaşam güdüsüyle araştırmalara yönelmesi sonucunda eğitim süreci içerisinde yer almıştır.

Eğitim insan yaşamında önemli bir olgudur. Günümüzde, hem kişinin mutluluğu hem de milletin geleceği ve refahı bakımından özel bir önem kazanmıştır. Bu nedenle, kişinin kendini ve ailesini geçindirebilmesi, bir iş sahibi olabilmesi, asgari vatandaşlık görevini yerine getirebilmesi, ailesinin ve toplumun kendinden beklediklerini yerine getirebilmesi için en azından temel eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Eğitimin, anlam ve işlevleri üzerinde görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte, çağdaş eğitimin, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duyusal ve toplumsal bütün kapasitelerini, kendilerine uygun biçimde geliştirmesi konusunda tam bir görüş birliği vardır (Can, 2003: 3).

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde her gün yeni bir buluş ya da bir buluşa hazırlık araştırmalarıyla karşılaşmaktayız. Bu içinde bulunduğumuz hızlı gelişim ve değişim olgusunun temelinde eğitim vardır. Eğitim kavramını daha iyi anlayabilmek için eğitimin birçok tanımını yapmak mümkündür:

Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir (Sönmez, 2003: 2).

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975: 12).

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin, davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimi, Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlayabiliriz (Demirel 2003: 7).

Oğuzkan ise, eğitim kavramını iki biçimde tanımlamıştır.

1. Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir.

2. Eğitim önceden saptanmış amaçlara göre, insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir (Oğuzkan,1987: 12).

Eğitim, değişen durumların gerektirdiği bilgi ve becerileri kişisel çaba ile öğrenebilme ve bunları yaşamın özel durumlarına uygulayabilme sanatının kazanılmasıdır(Titiz, 2000:).

Bu tanımlar doğrultusunda; eğitimin insan gelişimini en uygun şekilde sürdürmesi dolayısıyla insana yapılan yatırım olarak kabul edilebilir.

Belirli bir düzeyde eğitim almış bir bireyle eğitim görmemiş bir bireyi karşılaştıkları bir durum ya da problem karşısında verdikleri tepkilerle ayırt edebiliriz. Eğitim görmüş birey almış olduğu eğitim çerçevesinde, mevcut bilgilerini ve deneyimlerinden faydalanarak karşılaşmış olduğu her türlü problemi çözebilir. Eğitim görmemiş birey ise ansızın meydana gelebilecek bir problem karşısında nasıl bir tepki vereceğini bilemez.

Varış' a (1998) göre; eğitimin amacı; değişmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olmalıdır. Eğitim görmüş insan nasıl öğrenebileceğinin güvence olmadığını, yalnızca bilgiyi araştırma sürecinin güvence sağlayacağını fark eden insandır.

2.1.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Türkiye Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri ile bugünkü temel yapısını belirleyen yasal düzenleme 14 / 06 / 1973 tarihinde yürürlüğü giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir.

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karsı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüsüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karsı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte is görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve

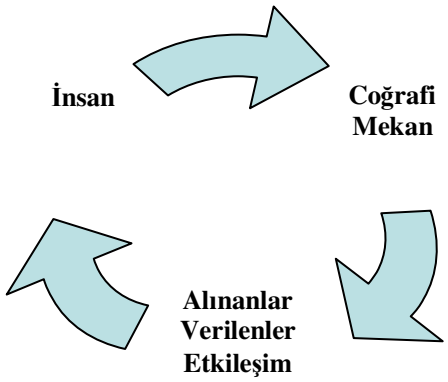
kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

2.2. COĞRAFYA EĞİTİMİ VE AMACI

Coğrafya, coğrafi yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları, insanla ilişki kurarak inceleyen bir bilimdir (Doğanay,1993:3).

Coğrafya ve insan arasında, insanlık tarihi boyunca bir döngüden bahsetmek mümkündür.

Şekil 1 : Coğrafya Ve İnsan Etkileşimi



Bu döngünün değişmeyen unsuru insan ve coğrafyayken alınan - verilen değerlerin ve mücadelenin muhtevası yaşanılan çağın gerekleri doğrultusunda değişim gösterebilir.

Coğrafyanın birçok tanımı bulunmakla birlikte, bu tanımlardaki ortak özellik ise coğrafyanın insan ile doğal ortam ilişkisinin incelemesi temelinde bir bilim dalı olduğudur.

Coğrafya, insanla doğal ortam arasındaki karşılıklı etkileşimleri nedensellik ilkelerine bağlı kalarak ve çeşitli araştırma yöntemleri uygulayarak araştırıp inceleyen, elde ettiği sonuçları bir sentez halinde ortaya koyan, kendi içerisinde çok sayıda bilim dalından oluşan bir bilimler topluluğudur. Coğrafya yeryüzündeki tüm canlı ve cansız nesne ve olayları mekâna ve aralarındaki ilişkilere bağlı olarak incelemektedir. Bu incelemede insanoğlunun yasamış olduğu fiziki ve beşeri çevreden herhangi bir zarara sebep olmadan, azami ölçüde istifade edebilmesi ve karsılaşmış olduğu çeşitli problemlere çözüm önerileri geliştirebilmesi esas amacı oluşturmaktadır. Bu açıklamadan yola çıkarak coğrafya bilgisine bakıldığında bu bilginin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Özçağlar, 2003:6).

(Fairgrieve, 1926)' e göre Coğrafyanın fonksiyonu, gerçek yaşam koşullarını doğru bir şekilde hayalinde canlandırabilen geleceğin vatandaşlarını yetiştirmektir. Böylece bireyin tüm dünyada meydana gelen siyasî ve toplumsal problemlerle ilgili mantıklı düşünceler üretmelerine yardımcı olur (Aktaran, Aksoy,2004: 18).

Erden (1998: 38–39) öğretmen ve öğrencilerin genellikle coğrafyayı; ülke, şehir, nehir ve dağ isimlerinin öğrenilmesi olarak algıladıklarını belirterek, bu yaklaşımın öğrencilerin coğrafyadan zevk almalarını ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Coğrafya konularının öğrenciler için anlamlı ve yararlı olması için coğrafya derslerinde kavram, ilke ve genellemelerin öğretilmesine ağırlık verilmelidir. Dolayısıyla coğrafyanın sadece dağ, ırmak, göl adları ve ölçüleri şeklinde ezberlenmesi gereken bilgiler olmaktan çıkarılıp, bu bilgilerin insanlar için nasıl daha faydalı hâle getirilebileceğini araştıran ve ortaya koyan bir bilim olarak anlaşılması gerekmektedir. Başka bir anlatımla, Kızılırmak'ın "boyu"nun bilinmesi yerine; "huyu"nun bilinmesi coğrafyanın daha öncelikli işidir (Sezer, 2002: 2).

Coğrafyanın sadece ezbere dayalı bilgiler yığını olmaktan öte coğrafyanın muhtevası gereği yaşayan kendini yenileyebilen bir bilim dalıdır. Gelişim ve değişim çağında olduğumuz gerçeği doğrultusunda, coğrafya bilimi de bu değişim – gelişim

sürecinden elbette etkilenmektedir. Sonuçta gelişim ve değişim insan temellidir. Coğrafyada yeryüzündeki doğal ve beşeri olayları insanla ilişki kurarak inceleyen bir bilimdir. Bu hususta coğrafya öğretiminin önemi daha da artmaktadır.

Yapılan araştırmalar, gerek Türkiye'de gerek dünyanın diğer ülkelerinde coğrafya eğitiminin sorunlarından başlıcalarının coğrafya eğitimi ve öğretimi üzerinde yeterince durulmaması ve coğrafya'da "ne"yin? "nerede" ve "nasıl" öğretileceği sorularına cevap verilmemesinin oluşturduğunu göstermektedir (Şahin, 2001; Doğanay, 2002: 10).

"Corney (1985)' e göre modern coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalarda geçerli - güncel bilgi ve düşünceler üzerinde gittikçe artan bir şekilde durulmaya başlanmıştır. Bireysel beceri ve kapasitelerin geliştirilmesi gibi daha geniş eğitim amaçlarına yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. Coğrafya öğreniminde aktif öğrenci katılımının önemi vurgulanmalı, çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiği ortaya konulmalıdır. Problem çözme becerilerinin kullanılması gerektiği durumlarda bilgi ve beceriler açısından uygun teknikleri uygulayarak değerlendirmeler yapılabilir"(Aktaran, Aksoy,2004: 6).

Coğrafya; insanlara, bağımsız, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilen, ileriyi gören, edindikleri bilgileri günlük yaşantılarında kullanan, çevrelerindeki sosyal, kültürel ve ekonomik olaylarla ilgilenme alışkanlığı kazandıran bir bilimdir. Bu kazanımların ve bireyde istenilen diğer davranışların gelişmesi, iyi bir öğrenme sürecine katılım ile olanaklıdır (Akbulut,2004: 65).

Ayrıca öğretmenin alan bilgisi, becerileri ve öğrencilerle olan ilişkisi öğrenme düzeyinin belirlenmesinde etkilidir. Yine coğrafya dersinde öğrenme olayının gerçekleşmesi için öğretmenin nitelikleri ve uygulanan öğretim yöntemleri önemlidir. Coğrafya öğretiminde anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri, gezi-gözlem, iş ve deney yöntemleri sıkça kullanılır (Doğanay, 2002: 15–16).

2.3. AKTİF ÖĞRENME

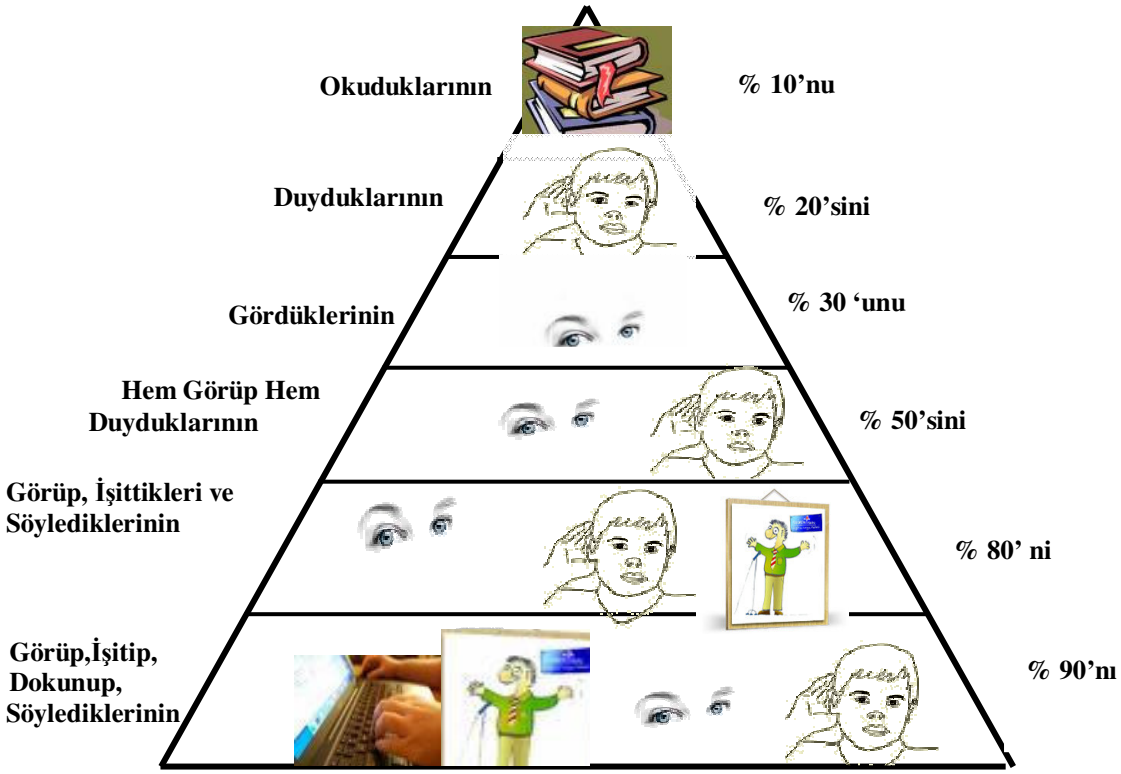
Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel islerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorladığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003: 17).

Aktif öğrenme, öğrencilerin düşünsel olarak etkin katılımını ve uygulama yapmasını gerektirir. Öğrenme etkin olduğunda, işin çoğunu öğrenciler yapar.

- ✓ Beyinlerini kullanırlar,
- ✓ Fikirleri düşünürler,
- ✓ Düşünce üretirler ve eleştirirler
- ✓ Problemleri çözerler ve
- ✓ Öğrenilenleri uygularlar.

Aktif öğrenmenin özünü yakalamak için yaparak öğrenme, deneyerek öğrenme, eylem sırasında öğrenme, konuşarak öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, eşli çalışma ve işbirlikçi öğrenme gibi çok sayıda terim kullanılır. Bazı yazarlar aktif öğrenmenin temelini oluşturacak temel nitelikleri veya özellikleri belirlemek için araştırmalar yapmışlardır. Örneğin, Waterhouse (1990) aktif öğrenme için "yaparak öğrenme" ve "öğrencinin kendi karar vermesi" olarak iki temel özellik belirlemiştir(Gür ve Seyhan,2006: 20).

İnsanlar;



Şekil 2: Öğrenmenin Kalıcılığı

Hatırlamaktadırlar.

Yaklaşık 2400 yıl önce Konfiçyus' un;

"Ne duyduysam, unuttum.

Ne görürsem, hatırlarım.

Ne yaparsam, anlarım." diye ifade ettiği öğrenme durumu, günümüzde aktif öğrenme modeli ile izah edilmektedir.

Öğrencinin dinleyici konumunda bulunduğu bir öğretim yönteminde, anlatılan konular ne kadar ilgi çekici olursa olsun, dinleme duyusu ne kadar üst düzeyde çalışırsa çalışsın, bilgilerin sınıflandırılması ve en uygun şekilde anlatılması yapılırsa yapılsın, öğrencinin dinleyici olduğu öğrenme modelinde, öğrenme sınırlı kalacaktır.

Aktif Öğrenmenin gerçekleşemediği anlatım yönteminin kullanıldığı durumlarda karşılaşılabilecek bazı sorunları ise şöyle sıralayabiliriz.

- ✓ Öğrencinin ilgisi ve dikkati daha kısa sürede azalmaktadır.
- ✓ Dinleme yöntemi ile öğrenebilen öğrencilere yönelik bir etkinlik olur ve sınırlı sayıda öğrenene ulaşır.
- ✓ Ezberci öğrenmeye yönlendirir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenilene yönelik tutumlarının negatif yönde olmasına yol açar.
- ✓ Bütün öğrencilerin aynı hazır bulunuşlukta ve aynı seviyede öğrendiği varsayımına dayanır.

Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır (Açıkgöz,2002: 35).

Kısacası geleneksel yöntemler öğrenciyi pasifleştirir, öğrenciyi ezberciliğe iter, öğretimi sıkıcılığa götürür, öğrencilerin öğrenme ilgilerini zayıflatır. Geleneksel öğrenmenin yine olumsuz yönlerini aşağıdaki gibi ifade edebiliriz.

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmen merkezlidir. Öğrenciler kendi düşüncelerini ifade edemedikleri için, derslerde güçlük çektikleri noktalar belirlenememekte, yerinde ve zamanında düzeltilememektedir. Öğretim önceden belirlenmiş bir yapıda, düzende ve hızda yapılmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, genellikle pasif durumdadır. Temel düşünce, öğretmenin kendi bilgisini doğrudan öğrenciye aktarması ve öğrencinin de bilgiyi yorumlamadan ezberlemesidir (Çömlekoğlu,2001: 26).

Birçok uzman, öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim anlayışını aşağıda Tablo 1'deki gibi karşılaştırmıştır (Titiz, 1998: 115).

Tablo 1: Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırılması

Öğeler	Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
Sınıfta Etkinlik	**Öğretici**	**Etkileşimli**
Öğretmenin Rolü	**Bilgi Verici**	**Katılımcı**
	Daima Uzman	**Bazen Öğrenci**
Öğrencinin Rolü	**Dinleyici**	**Katılımcı**
	Daima Öğrenci	**Bazen Uzman**
Ders Ağırlığı	**Bilgiler**	**İlişkiler**
Bilgi Kazanımı	**Belleme ve Ezber**	**Sorgulama ve Buluş**
	Bilginin Birikmesi	**Bilginin Dönüşü**
Başarı Göstergesi	**Miktar**	**Kalite**
Ölçme	**Normlara Göre**	**Ölçütlere Göre**
Teknoloji Kullanımı	**Tekrar ve Uygulama**	**İletişim, Kalıtım, Erişim**

Öğretmen merkezli eğitim anlayışı "geleneksel öğrenme", öğrenci merkezli eğitim anlayışı ise "çağdaş öğrenme" anlayışı olarak incelenmektedir. Öğretmen merkezli eğitim anlayışında "pasif öğrenme" meydana gelmekteyken, öğrenci merkezli eğitim anlayışında "aktif öğrenme" meydana gelmektedir. Bu iki öğrenmenin genel özellikleri aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 : Aktif Öğrenme ve Pasif Öğrenme

Pasif Öğrenme	Aktif Öğrenme
Öğretmen merkezlidir.	**Öğrenci merkezlidir.**
İçerik bir uzman tarafından sunulur.	**İçerik danışman kontrolünde öğrenci tarafından hazırlanır.**
Öğrenci pasif bir bilgi alıcısı konumundadır.	**Öğrenci, okuma, yazma, tartışma ve problem çözmeyle ilgilenir.**
İçerik düzeyindedir.	**Yüksek düzey düşünme görevleri: Uygulama, analiz, sentez, değerlendirmedir.**
Öğrenci dışsal olarak motive olmuş durumdadır.	**Öğrenci içsel olarak motive olmuş durumdadır.**
Öğrenci konuyu ezberler ve nasıl öğreneceğini bilmez	**Öğrenci nasıl öğreneceğini bilir.**

2.4. AKTİF ÖĞRENME MODELLERİ

Aktif öğrenmede kullanılan başlıca beş model:

- Önörgütleyiciler
- Bilişsel Çıraklık
- Yerleşik Öğrenme
- Beyne Dayalı Öğrenme
- Probleme Dayalı Öğrenme' dir.

2.4.1. Önörgütleyiciler

Önörgütleyiciler, bir konu islenmeye başlanmadan önce kullanılırlar. Genellikle yeni öğrenileceklerle ilgili, uygun soyutluk ve genellik düzeyinde bilgi ve düşüncelerden oluşurlar. Ausebel'e göre (1979), önörgütleyicilerin baslıca işlevi, "öğrenenin hali hazırda bildikleri ile elindeki isi öğrenebilmesi için bilmesi gerekenler arasındaki boşluğu doldurmaktır". Önörgütleyiciler islenecek konuyla ilgili baslıca kavramlara, genellemelere, ilkelere ve yasalara dayalıdır ve öğrenme malzemesinden daha soyut ve geneldirler. Önörgütleyiciler bir çeşit "düşünsel kurulum" oluştururlar (Açıkgöz,2003: 228).

2.4.2. Bilişsel Çıraklık

Bilişsel çıraklık yerleşik öğrenme modelinin uygulanmasına bir ön hazırlık olarak değerlendirilebilen bir yöntemdir.

Bilişsel çıraklık, bilişsel becerilerin gerçek bir durumda nasıl kullanılabileceği konusunda geleneksel usta-çırak etkileşiminin bazı özelliklerini uyarlayarak kullanan bir yaklaşımdır. Öğrenciler karmaşık ve gerçek bir durumda bilgiye nasıl ulaşıldığını gözlemleyerek öğrenir daha sonra da kılavuzlanmış ve desteklenmiş ortamlarda gözledikleri bilişsel becerileri uygularlar (Deryakulu, 1995: 60).

Öğretmenin usta öğrencininse çırak olarak yer aldığı öğretim yöntemidir. Öğretmen ustanın yaptığı gibi önceden hazırlanmış bir senaryo olmaksızın yol gösterici konumundadır.

2.4.3. Yerleşik Öğrenme

Yerleşik öğrenmenin hareket noktası, bilişsel süreçlerin bireyin kafasının içinde, bağlamdan bağımsız olarak yer aldığı varsayımının tartışılmasıdır. Rogoff'a (1984) göre bağlam; problemin fiziksel ve kavramsal yapısını, etkinliğin amacını ve içinde yer aldığı toplumsal çevreyi içerir. Günlük bilişsel etkinliklerde diğer insanlarla etkileşim, toplumsal olarak oluşturulan araçların ve semaların kullanımı bağlamı oluşturur(Açıkgöz,2003: 231).

Bilişsel süreçlerin bireyin kafasının içinde, bağlamdan bağımsız olarak yer aldığı varsayımının tartışılmasının nedeni, kültürler arası çalışmaların insanların lâboratuar ve sınav ortamlarındaki davranışları ile gerçek yasamdaki davranışlarının farklı olduğunu göstermesidir. Bu araştırmalar, içinde yer aldıkları bağlamın bilişsel süreçler üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Rogoff'un (1984) Gladwin'den aktardığına göre, doğal ortamlarında adalar arasında gidip gelirken olağanüstü bellek, çıkarım ve hesaplama becerileri sergileyen Mikronezyalılar' ın testlerde oldukça başarısız olduğu görülmüştür. Carraher ve Schliemann'ın (1985) araştırmasında, Brezilya caddelerindeki satıcı çocukların alışveriş yaparken rahatça çözdükleri problemleri okul ortamında çözemedikleri gözlenmiştir. Böyle araştırma sonuçları; biliş, öğrenme, hatırlama, düşünme gibi bilişsel süreçlerin bağlamla iç içe olduğunu ve bilişsel etkinliklerin anlaşılabilmesi için bağlamın dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Okuldaki öğrenmelerle gerçek yasamdaki öğrenmeler arasındaki farkların giderilmesi için öğretimin bir bağlam içinde yapılmasına ve otantik etkinliklere gereksinim vardır. Otantik etkinlikler, o kültürün içinde doğal olarak yer alan uygulamalardır. Öğrenciler, otantik etkinliklerle gerçek bir doktor, gerçek bir matematikçi, gerçek bir tarihçi gibi davranmayı öğrenirler. Bunun yanı sıra, Collins, Brown ve Newman'a (1989) göre öğrenciler, yerleşik öğrenme ile öğrendikleri bilginin amacını ve kullanımını anlarlar, bilgiyi edilgin olarak almak yerine etkin olarak kullanırlar ve bilgilerin kullanılabileceği çeşitli koşulları öğrenerek belli bir stratejiyi ne zaman kullanıp ne zaman kullanmayacaklarını bilirler (Açıkgöz,2003: 231–232).

2.4.4. Beyne Dayalı Öğrenme

Beyne Dayalı Öğrenme, Caine ve Caine (1991) tarafından geliştirilmiştir. Beyne dayalı öğrenmenin temel amacı, beynin temel kurallarını açıklamak ve öğretme süreçlerini bu kurallara göre düzenlemektir. Beyne dayalı öğrenme, beynin kapasitesinin en iyi nasıl kullanılacağı ve bunun koşullarının neler olduğu üzerinde odaklaşmaktadır (Açıkgöz, 2003: 236).

Beyne dayalı öğrenmenin on iki ilkesi vardır. Şu şekilde sıralanır:

1. Beyin paralel çalışan bir işlemcidir.
2. Öğrenme bütün fizyolojiyi kapsar.
3. Anlam arama doğuştan gelen bir özelliktir.
4. Anlamlandırma arayışı "şemalar halinde organize etme" (örüntüleme) ile ortaya çıkar.
5. Örüntülemede (şemaları oluşturmada) duygular önemli rol oynar.
6. Her beyin parçaları ve bütünü aynı anda hem görür hem de işler.
7. Öğrenme hem odaklanmış dikkat hem de ikincil (çevresel) algılama gerektirir.
8. Öğrenme hem bilinçli hem de bilinçsiz süreçleri içerir.
9. Bellek sistemi en az iki türdür; alansal ve ezbersel.
10. Beyin, en etkili ve iyi olarak olgular ve beceriler doğal mekânsal belleğe yerleştiğine kavrar ve hatırlar.

Beyne dayalı öğrenmenin temel ilkeleri en iyi öğrenmenin, gerçek problemleri çözerek gerçekleşeceğini ileri sürmektedir. Öğrenme, anlam araştırmaları ve örüntülerin yapılandırılması ile ilgili olarak beyin tarafından

desteklendiğinde daha anlamlı olur. Bu tür deneyimler öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini içselleştirmelerini ve bireyselleştirmelerini sağlar. Beyin araştırmaları eğitim programları ve öğretimin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verdiğinden daha etkili olacağını ileri sürmektedir. Beyne dayalı öğrenmede, öğrenenin öğrenme yaşantılarına etkin katılımı sağlanmalıdır (Demirel, 2003: 242).

2.4.5. Probleme Dayalı Öğrenme

Bir amaç doğrultusunda yapılan uğraşıların karşısında yer alan engellere kısaca problem denir. Kişide rahatsızlık belirtisi meydana getiren ve birden fazla çözümü bulunabilen, aşılması gereken güçlükler bir problemdir.

Problemler ile ilgili bir takım anahtar olayları tanımlamak, gerekli bilgileri elde etmek ve kendi geliştirdiğimiz bir takım yöntemler ile probleme çözüm üretmek gerekmektedir. (Saban, 2000: 156)

Heddens ve Speer (1997) problemin genellikle ilkokul matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri şeklinde tanımlandığını, ancak problem kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematik ilgisi olmasının şart olmadığını açıklamışlardır (Kalaycı, 2001: 8–9).

Probleme dayalı öğretim stratejisi öğrenme-öğretme sürecinde yeni bir paradigmayı temsil eder. Bu stratejide öğrenci karmaşık bir durum veya olay ile karşı karşıya bırakılır. Önemli olan nokta öğrencilerin bu sorunu sahiplenmeleri, ondan sorumlu olmalarıdır. Sorumluluk ve sahiplenme tam olarak gerçekleşmişse öğrenciler geçerli bir çözüme varmada tüm yolları denerler. Öğretmenin strateji başlangıcında yapması gereken ise problemin gerçek hayattan seçilmesine dikkat etmektir. Torp ve Sage'ye göre "Problem çözmeye dayalı öğrenme, karmaşık ve

gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayalı öğrenmeyi temsil eder" (Saban, 2000: 157).

2.5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Neredeyse her gün, günlük hayatta karşılaştığımız birçok problemler veya olaylar özel ve iş hayatımızı derinden etkilemektedir. Bu gibi durumlarda sahip olmamız gereken temel beceri veya hüner, sadece bu problemlere uğraşmak veya onlara karşı elimizden geleni yapmak değil, bu problemlerle ilgili anahtar olayları tanımlamak, gerekli bilgileri elde etmek ve kendimize has bir yöntemle, bu problemlere etkili ve başarılı çözümler üretebilmektir (Parim, 2001: 17).

Yaklaşık 20 yıldan beri eğitimde genel eğilim olarak, öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak bilinen kendini yönlendirerek öğrenme, işbirlikli öğrenme ve uygulamaya yönelik öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yenilikçi eğitim yaklaşımlarından birisi de probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımıdır. (Saban, 2006: 158).

Probleme Dayalı Öğretim Stratejisini şu şekilde tanımlamak mümkündür: Öğrencileri problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışma sağlayan, iletişim becerilerini arttıran, gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir stratejidir. Probleme Dayalı Öğretim Stratejisi; problem çözme, araştırma, proje tabanlı öğrenme ve olay tabanlı öğrenmeyi içeren eğitim stratejilerini kapsayan bir bütündür. Bu farklı stratejilerin hepsinde önemli olan şey, bazı soruları cevaplama ve bazı problemleri çözme sürecine giren öğrencilerin başarılı olmasıdır (Yaman, 2003: 37).

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşılabilmelerine, eleştirisel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yasam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Erdem, 2005: 81).

PDÖ, bir eğitim yönlendiricisi ve 6–8 öğrenciden oluşan küçük gruplara uygulanmaktadır. Bir senaryo temelinde belirlenen problemlerin çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinde önceki bilgilerin kullanılması ve öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir eğitim yöntemidir. PDÖ oturumlarında (derslerinde) eğitim tümüyle öğrenci merkezlidir ve eğitim yönlendiricisi kolaylaştırıcı roldedir (Dicle ve Diğ. 2002: 15).

Probleme dayalı öğrenme yapısalcı öğrenme-öğretme anlayışının en önemli uygulamalarından birini oluşturur. Bu yaklaşım, öğrencileri karmaşık durum ya da olay ile karsı karsıya bırakır ve onlara, söz konusu olan olaya "sahiplenme" ya da olaydan "sorumlu olma" rolünü yükler. Öğrenciler, gerçek problemi tanımlar ve araştırma yoluyla geçerli bir çözüme varmada her ne gerekli ise öğrenirler. Probleme dayalı öğrenme, bireyin hem zihin hem de beceri yönünden etkin katılımlarını gerektiren yaşantıya dayalı bir öğrenmeyi temsil eder. Bu özellikler söyle sıralanabilir (Saban, 2000: 156–158).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencileri konu ve üniteyle ilgili gerçek yaşama ilişkin bir problemle karşı karşıya getirir. Öğrencilerde konuya ilişkin edinilmesi gereken bilgi ve olguları düşünerek, araştırarak ve sınayarak elde edilmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır.

PDÖ özellikle, problemi çözme ve anlama becerilerini geliştirmek ve insanların gelecekte karsılaşacakları durumlarla yüzleştirmek için çeşitli problemlerle, ilgili prensipleri tanıtmayı amaçlamaktadır. PDÖ ile yapılan ve

çözümlenen sonuçların sonunda, öğrenme ürünleri hakkında bilgi ve amaçlar verildiğinde, çalışılan alan ile yüksek ilişki kurulur. Probleme dayalı öğrenme, geleneksel yöntemlere alternatif olan ve ilgi çeken bir yaklaşımdır. Özel bir problem üzerinde öğrencilerin gruplar halinde odaklanması ile bu yaklaşım, örgencilerin konuya aktif olarak girmesini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanır. PDÖ' nün üniversitelerde öğrencilerin niteliğini artıran durumlar ortaya çıkardığı kabul edilmektedir. PDÖ, araştırma, analiz ve sentez, yasam boyu öğrenme becerisini geliştiren bilim dallarına ait araştırmalarla benzerlik gösteren fikirleri ortaya çıkarmıştır (Yaman, 2003: 30).

Araştırmalar PDÖ' nün bilgiyi bir araya getirme sürecinde öğrencileri geliştirerek, öğrencilerin bilgilerinin, ilgilerinin ve motivasyonlarının artırıldığı temel ve tıp bilimlerinde kullanıldığını göstermektedir (Sönmez ve Lee, 2003: 11).

PDÖ modeli için yapılan tanımların bazı ortak özellikleri vardır. PDÖ ve PDÖ olmayan eğitim aktivitelerini ayırt etmek için üç temel ilke tanımlanmıştır. Birincisi, öğrenmenin uyarılması için bir problemin olmasıdır. İkincisi, PDÖ izole bir eğitim tekniği değil, aynı zamanda bir eğitimsel yaklaşım olması, üçüncüsü ise, PDÖ' nün öğrenci merkezli olmasıdır. Bu ilkeler, bilginin aktif bir şekilde işlenmesi, önceki bilgilerin aktive edilmesi, anlamlı bir içerik sağlaması, bilginin araştırılması ve organizasyonu için fırsat sağlar (Kocaman, Okumuş, Bahar ve ark 2003: 8).

PDÖ, öğrencilerin günlük yaşamdan alınmış gerçek yada gerçeğe yakın problemleri gruplar halinde işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın, birçok yararları olmasına rağmen, bunların içerisinde en önemlisi, öğrencilere "öğrenmeyi nasıl öğrenecekleri" konusunda çok önemli katkıda bulunmasıdır (Çakır, Ö. S. ve Tekkaya, C. 1999: 137–144).

PDÖ' de öğrenciler gerçek yaşam problemleri ve yarı yapılandırılmış problemlerle karşılaşırlar. Öğrenciler önce öğrenme durumları ve hedefleri ile ilgili

yardım alırlar. Daha sonra çeşitli araştırmalar yaparlar, bilgilerini paylaşırlar ve çözümleri tartışırlar. Öğrenme süreçleri, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenden aldıkları geribildirim ve açıklamalara dayanarak sürekli gözden geçirilir. Bu süreçler içerisinde PDÖ öğrencilerin problem çözme, motivasyon, kendi kendine öğrenme, bağımsız öğrenme gibi özeliklerinin gelişmesinde etkili olmaktadır.

(Chin and Chia, 2004) ifadesiyle probleme dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilere kendi problemlerini oluşturmalarında, bilgileri nereden nasıl toplayacakları ve nasıl değerlendirecekleri gibi konularda izin verilir. Bu yaklaşım öğrencilerin neyi ve niçin öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar (Aktaran, Aksoy,2004: 40).

Düşünen, araştıran, üretken bireylerin yetiştirilmesi, öğrencilerin eğitim sürecinde aktif katılımları ile sağlanacaktır. Fakat ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamada öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Fen derslerinin işlenmesinde de aynı durum söz konusudur. Bütün bunların tersi bir anlayışın olması, yani öğrenci merkezli bir eğitimin olması için, öğrencilerin öğretim süreci içerisinde bilgiye ulaşma ve bilgiyi gerçek yaşama uygulayabilme becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bunun için öğrenciler, bilimsel süreç becerilerini kullanacakları durumlarla karşı karşıya kalmalıdırlar. Araştırma yoluyla öğrenme ve probleme dayalı öğrenmenin sınıf içerisinde kullanılması, bunu sağlamanın yollarından bazılarıdır. Bu tür uygulamaların yapıldığı öğrenme ortamlarında, öğrenciler bilimsel süreç becerilerini kullanmakta ve geliştirmektedirler (Akpınar ve Ergin, 2005: 6).

Problem çözme yöntemi mantıksal bir yol izlemeyi gerekli kılar. Karşılaştırma, muhakeme etme ve değerlendirme yapmak bakımından önemlidir. Problem çözme yöntemi, bilimsel bir süreç olarak tanımlandığında bulma, sorgulama, eleştirel düşünme bakımından ileri düzeyde düşünmeyi anlatır (Kemertaş, 2001:5).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin, beşer altışarlı gruplar halinde, bir olgu üzerinde çalışarak problem teşkil eden sorunları çözerken, rehber eşliğinde hangi bilgileri edinmeleri gerektiğine karar vermeleri ve bunlara ulaşmaları sonucunda çözüm önerileri sunmalarını gerektiren bir öğretim yöntemidir.

Problem çözmenin iç işleyişini, yani mekanizmasını iyi bilen, enerjilerini toplumun sorunlarını çözme uğrunda birleştirmeye hazır ve iyi gelişmiş bireyler yetiştirmek amacıyla harekete geçirici durumlardan yararlanmaya azimli bir topluluk, sürekli bir şekilde değişen uygarlığın kendisine yüklediği ihtiyaçları karşılamak için maksatlı bir hazırlık yapıyor demektir. Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl amaç, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır. Bu tekniklerin öğretilmesiyle;

1-Bilimsel düşünme becerisi kazanma,

2- Sorumluluk duygusu kazanma,

3- İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma,

4- İletişim becerisi kazanma,

5- Zamanı yönetme becerisi kazanma,

6- Dikkati geliştirme,

7- Gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırma,

8-Veri toplama becerisi kazanma,

9- Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,

10- Kestirimde bulunabilme,

11- Bilgileri görselleştirebilme,

12- Rapor hazırlama becerisi kazanma,

13- Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma,

14- Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma hedeflerine ulaşılabilir (Kalaycı, 2001: 41).

Günümüzde de öğrencilerin bir problem üzerinde düşünerek, araştırarak ve tartışarak öğrenmelerinin en iyi yöntem olduğu kabul edilmektedir. Yapısalcı bir öğrenme biçimi olan PDÖ de ele alınan konuyla ilgili oluşturulan problem, öğrenciye öğrenmeyi öğreten işbirlikli öğrenme ve tartışma sürecinin başlangıç noktasıdır. Problem; programa ve öğrenci düzeyine uygun, öğretilmesi gereken hedeflere yönlendirici olarak yapılandırılmış, çeşitli öğretme öğrenme stratejileriyle uyumlu, açık ve net ifadeli olmalıdır (Tarhan 2004:5).

PDÖ yönteminin ülkemizdeki lise programlarında uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılması ve bunların geniş platformlarda tartışılması aktif öğrenmenin daha geniş bir yelpazede açılımına imkân sağlayacaktır (Tarhan 2004:6).

(Torp and Sage, 1998) e göre, problem çözmeye dayalı öğrenme, yapısalcı öğrenme ortamlarının en önemli uygulamalarından birini oluşturur. Çünkü öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrencilerin belli bir problem durumuna aktif katılımlarını gerektirir. Dolayısıyla, problem çözmeye dayalı öğrenme, eğitim programı, öğretim ve değerlendirme için güçlü bir öğretim stratejisidir(Aksoy,2004: 14).

Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılması öğrencinin öğrenme ortamı içerisindeki aktivitesini geleneksel yönteme göre daha üst seviyelere çıkaracağından öğrenme işi daha ilgi çekici ve kalıcı olacaktır.

2.6. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN TARİHÇESİ

Bireysel ve sosyal gelişimi birlikte sağlamayı amaçlayan yapısalcı eğitim sürecinde oluşturulan öğrenme yaklaşımlarından birisi de probleme dayalı öğrenme yöntemidir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ilk kez 1969'lu yıllarda Kanada Mc Master Üniversitesinin tıp fakültelerinde uygulanmaya başlanmış (Tan, 2004:3).

Probleme dayalı öğrenme, Amerika'da her disiplinde kullanılmaya başlanmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Özellikle tıp alanında deneysel çalışmalar ağırlıklı olduğundan, bu yaklaşım tercih edilmektedir. Son yıllarda Türkiye'de de PDÖ uygulamalarına tıp alanında 1997 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde geçilmiş bulunmaktadır (Dicle, 2002: 13).

Ülkemizde probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanılması bazı üniversitelerin tıp eğitiminde gerçekleştirilmiştir. Zamanla yapılan araştırmalar neticesinde ilköğretim ve orta öğretimde de kullanılmaya başlanmıştır.

PDÖ yöntemi, birçok mesleki eğitim alanında başarılı uygulamaları olan bir yaklaşımdır. Özellikle tıp, mühendislik, mimarlık alanlarında son yıllarda birçok üniversitede öğretim programları bu yaklaşıma göre düzenlenmektedir. Dokuz Eylül, Hacettepe, Ondokuz Mayıs ve Pamukkale Üniversitelerinin Tıp Fakültelerinde bu yöntemle eğitim yapılmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise özellikle Kanada ve ABD'de öğretim programları bu yaklaşım temel alınarak hazırlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 38).

PDÖ yönteminin ülkemizdeki lise programlarında uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılması ve bunların geniş platformlarda tartışılması aktif öğrenmenin daha geniş bir yelpazede açılımına imkân sağlayacaktır (Tarhan 2004:6).

2.7. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AŞAMALARI

Barrows'a (1985) göre Probleme Dayalı Öğrenmenin aşamaları aşağıdaki gibidir;

Birinci Aşama: Öğrenciler neleri bilip, bilmediklerini tartışırlar, hipotez oluştururlar, bununla birlikte tartışmalar sonucunda konu netleşmeye başlar. Bunun yanı sıra öğrenciler sınıf arkadaşlarının yorumlarını eleştirel gözle yorumlama yeteneğine de sahip olur.

İkinci Aşama: Öğrenciler çalışarak planlarını etkin hale getirirler. Belirledikleri bilgi ve becerileri nasıl öğreneceklerini ortaya koyarlar. Gerekli kaynaklarda bu aşama sırasında belirlenir. Bu süreçte öğrenciler kendi kendine öğrenmeyi sağlamada büyük bir adım atmış olur.

Üçüncü Aşama: Bu aşamada öğrenciler oluşturdukları bazı hipotezleri kabul edip, diğerlerini reddetmek için edindikleri bilgileri kullanırlar. Yöntem ve kaynakları eleştirerek, hangi araştırma yöntemlerinin üretici, hangi kaynakların değerli, hangi araştırma yöntem ve kaynaklarının gerekli olduğuna ilişkin bir fikir sahibi olurlar.

Dördüncü Aşama: Öğrenciler uygulamalı durumlarda ne öğrendiklerini özetlerler, bu bilgi ve becerileri ileride nasıl kullanabileceklerini tartışırlar. Sonuçta öğrenci ne öğrendiğini kendisiyle bütünleştirerek yansıtır (Yüceliş, 2003: 33).

Problem veya keşfetme temeline dayanan PDÖ ile öğrencinin, bilgi ve beceriyi aynı anda geliştirmesi, bilgiyi sentez ve analiz etmesi, kendi kendine sürekli öğrenme yetisi kazanması sağlanmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımı ile öğrenci pasif konumdan aktif konuma geçer (Abacıoğlu vd. 2002: 4).

Aksoy' a göre (2004) PDÖ' nin uygulama aşamaları aşağıdaki gibidir;

1. Adım: Öğretmenler karmaşık yapılı bir problem durumunu tasarlarlar:

Bir probleme dayalı öğrenme etkinliğinin plânlanması aşamasında, öğretmenler, uygulanmakta olan eğitim programını analiz ederek, yerel ve ulusal gazeteleri tarayarak ve meslektaşları ile diyaloglarda bulunarak potansiyel problem durumları için fırsatlar belirlerler. Bunu gerçekleştirirken öğretmenler, öğrencilerin karakteristik özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı ve öğrenciler için yakın çevrede gerçekleşen ilginç, güncel olayları sınıf ortamına taşımaya gayret etmelidir. Bu sayede öğrenciler, okul ve gerçek yaşam arasında anlamlı bağlantılar kurabilir.

2. Adım: Öğrenciler, iyi yapılandırılmamış, şüpheli bir durum içerisine sokulur:

Bu tür bir olay çok karmaşık ve komplekstir. Bilmek yeterli değildir, olayı öğrencilerin araştırmasını, bilgi toplamasını ve düşünmesini gerektirir. Bilgi toplanıp değerlendirildiğinde temel problem veya anlaşılmayan nokta yeni araştırmalarla birlikte farklı yeni yollara girebilir. Öğrenciler durum hakkında çeşitli fikirlere sahip olabilir, bulgu anlaşmazlığına düşebilir veya farklı şeyler anlayabilirler. Öğrenciler bir durum hakkında karar verseler bile onu gerçekleştirmek için muhtemelen birçok

farklı düşünce olacaktır. Şüpheli bir durum değişken, deneyim gerektiren ve basit olmayan veya önceden kurgulanmış olabilir.

PDÖ'de niçin bu tür problemler örnek alınmaktadır? Matthews Lipman (1991), Thinking in Education adlı eserinde iyi yapılandırılmamış problemlerin tercih edilmesini kuvvetli bir delil ile ortaya koymaktadır. *"Öğrenciler tamamlanmamış veya kenara itilmiş durumlar hakkında bir şey hissetmediklerinde verilen bilginin üzerine gitme ihtiyacı hissetmezler. Tersine tam olmayan, tamamlanmamış şeyler ve kuşkular onları tamamlamak ve çözmek için bizimle alay eder".*

Öğrenciler, geçerli bir durumu analiz etme, sentez yapma, değerlendirme ve bir bütün olarak hissetme ve kesin olarak ifade etmelidirler. Diğer bir anlatımla, iyi yapılandırılmış problemler, bilgi, anlama, problem çözmek için açık bir amaç, bilgiyi düşünme becerisi, kavrama ve uygulama becerisi sağlar.

Genç öğrenciler PDÖ deneyimlerine ne zaman başlamalıdır? Öğrenciler altıncı sınıfa gelene kadar PDÖ deneyimleri için tedbirli olunmalı görüşü gerçeği yansıtmamaktadır. Yapılan araştırmalarda ilköğretim öğrencileri büyük bir enerji ile öğretmenlerini memnun etmek ve sürpriz yapmak için bir gayretle PDÖ senaryolarına katılırlar. Bu düzeydeki çocukların bir ansiklopedi içinde yer alan bütün bilgileri kavramaları beklenemez. Onlar, deneyim, sorular ve konuşmalarla bilgiyi takip ederler. İyi araştırmacılar gibi sürekli "niçin" sorusunun düşük düzeyde cevabını araştırmanın değerini bilirler. Şüpheli senaryolar genç öğrenciler için çok uygundur. Probleme ilişkin bir şeyler yaptıklarında öğrendikleri şeyler zihinlerine seyircilerin gözlerindeki ışık gibi yerleşir.

Örneğin, bir problem senaryosunda, bahçelerindeki bitkilerin niçin uygun bir şekilde büyümediği hakkındaki sırları çözmek için yardımcı olacak prensipler tasarlanır. Öğrenciler bitkiler hakkında birçok şey öğrenirler. Büyümesi, bir

hikâyeden ziyade onların yaşaması için uygun şartları ve pencere kenarında bahçe oluşturmakla ilgili önemli bilgiler elde ederler. Öğrenciler, hayat ve öğrenme arasındaki kritik bağlantıyı kurup tecrübe ederler.

3. Adım: Öğrenciler, problem senaryosunda bir oyuncu rolü içinde kabul edilirler:

Öğrencilerin öğrenme durumunun ve kendi problemlerinin içerisine girmesi istenir. Önemli olan, sonuç ve üründe doğal olarak bir şeyler yapan konumunda olmalarıdır. Yaşadıkları şehirlerde büyük bir olay için trafik akışını düzenleyecek belediye başkanı olurlarsa hangi rol onlara büyük bir etki ve fikir sağlayabilir? Taşıma Bölümü Üyeleri mi? Ortaokul öğrencileri mi?

Öğrencilerden, durumla empatik bir bağlantı kurmaları istenir. Diğer bir ifade ile durumun ne olduğu hakkında merak duymaları istenir. Sylwester: *"Eğitim sürecinde heyecanın çok önemli olduğunu biliyoruz çünkü bu öğrenme ve hatırlama için gerekli enerjiyi verir*" demektedir. Sylwester daha sonra "*Sınıfta sebep ve mantıktan heyecanı ayırarak sadece sınıf yönetimi ve değerlendirme yaparız. Fakat madalyonun öteki yüzüne dikkat etmeyerek süreçte önemli şeyleri kaybederiz*" diye ilâve etmektedir.

4. Adım: Öğrenciler bilmek istedikleri ve bildikleri şeyleri tanırlar:

Öğrenciler, rollerinden ve olaydan sağlanan sınırlı bilgiden hareket ederek bildikleri şeyleri açıklar ve paylaşırlar. Bu işlemler, onlara bağlantı kurmaya başlamak ve önceki bilgilerini hatırlamak için yardımcı olur. İyi yapılandırılmamış problemler, problem durumunun heyecanını belirlemede, öğrencilerin bildikleri ve ihtiyaç duydukları şeyleri belirlemek zorunda bırakır (Boud ve Fletti, 1991). Aynı zamanda onlar, olayı enine boyuna anlamaya başlarlar. Bu noktada, doğal bir geçiş,

dışarıdaki görevleri bölüşürken gerekli bilgileri ve var olan kaynakları gruplara ayırmaya neden olur. Öğretmenler, öğrencilere bilgi toplarken veya plân yaparken çıkmaz durumlara girme veya yanlış yapma konusunda uyarılar yapabilir.

5. Adım: Öğrenciler, ileri araştırmalara odaklanmak için problemi tanımlarlar:

Öğrenciler, rollerini aldıktan sonra problem durumuna girer girmez, diğer sınıflardan ve gruplarından bilgi toplamaya ve bilgiyi paylaşmaya başlarlar. Bu etkinlik, problemin bütünsel (holistik) anlaşılmasını ilerletmek için imkânlar sağlar. Bilgileri toplarken yaşantılarında bir takım sıkıntılar doğar, bunlar; kişisel ilgilerin ön plâna çıkması ve araştırmanın net olmaması gibi durumlardır. Bu durumda öğretmen, problemin temel konusuna öğrencileri çekmeli ve iyi bir problemden alınacak zevki anlatmalıdır. Öğretmenlerin çoğu, öğrencileri araştırmaya odaklamak için sınıfta problem durumu üzerinde durur.

Öğrenciler muhtemelen bir aşamadan daha fazla ilerleyeceklerdir. Çünkü keşfettikleri şeyleri paylaşacaklar, bilmeleri gerekenleri tanımlayacaklar, çözüm için son aşamaya gelmeden önce öğrenecekleri durumlar için problem durumlarını geliştireceklerdir. Öğrenciler araştırmalarında motive edilirlerse kendilerini yönlendirerek öğrenirler. Öğrenme deneyimlerinde ilgilerini çekecek bir yol olarak şu söylenebilir:*"Öğretim, kavramları keşfetme, metotlar oluşturma, tahmin etme ve kestirimde bulunma, grup içerisinde iş birliği, ahlâkî ve manevî konularda tartışmalar gibi öğrencilerin yaparken hoşlanacakları etkinlikler üzerine odaklandıklarında daha zevkli bir deneyim olur (Sylwester, 1995)."*

6. Adım: Öğrenciler birkaç muhtemel çözüm üretirler ve bunların içerisinden en uygununu seçerler:

Yerinde yapılan yardımla öğrenciler, olası çözümleri ortaya çıkarmak için hazırlanmadan önce birkaç kez gerçek problemin şeklini tartışırlar. Çözümleri geliştirdikten sonra problem durumunun ana merkezini açıklamak için değerlendirme yaparlar ve şartları tartışırlar. Sylwester'e göre, bu etkinliğe en uygun düşünce tarzı:*"Beynimiz, belirsiz problemleri kavramlaştırmada bir bilgisayardan çok daha etkilidir. Çünkü belirli tanımlar yapar, kabul edilebilir bir çözüm üzerinde elemanları birleştirebilen bir yapısı vardır.*

Öğrenciler en uygun durumu seçtiklerinde bulgularını sunmak için hazırlanırlar. Kavram haritaları, grafikler, plânlar, görev kartları, notlar, haritalar, modeller, video, Internet kullanarak çözümlerini ve problemlerini paylaşmayı seçebilirler. Öğrenciler, performans değerlendirme durumlarında bu çözümü önerirler (Aksoy, 2004: 90–92).

Kaptan ve Korkmaz (2001: 193), probleme dayalı öğrenme sürecinde yer alan aşamaları *şöyle* sıralamaktadır:

- Problemin farkına varılması
- Problemin tam ve doğru olarak açıklanması
- Problemi çözmek için gerekli olan bilginin belirlenmesi
- Bilgi toplamak için gerekli olan kaynakların belirlenmesi
- Olası çözümlerin oluşturulması
- Çözümlerin gözden geçirilmesi
- Çözümün sözlü ya da yazılı rapor biçiminde sunulması

Eğitimciler, durum için sunu, proje ile öğrenme için gösteri imkânları ve diğer öğrenme durumlarını zengin imkânlarla destekleyen senaryolar tasarlar veya araştırırlar. Aşağıda PDÖ sürecine ilişkin bir şekil verilmektedir (Torp and Sage, 1998: 15):

Şekil 3 : Problem Tasarımı



Kaliteli bir problem belirlendikten sonra yapılması gereken problemin çözümüne geçmektir. Probleme dayalı öğrenme stratejisinin uygulama aşamasında kimi basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar farklı kişiler tarafından farklı şekillerde oluşturulmuştur. Ancak genelde ufak ayrıntılar dışında birbirlerinin aynısı oldukları gözlenir. Bazı bilim adamları genel olarak ifade etmiş, bazıları ise stratejinin basamaklarını daha da özelleştirmiştir (Kılınç, 2007: 566). Bu durumla ilgili olarak Orlich ve Kneeland tarafından ortaya konulan basamakların bir sentezi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Orlich ve Kneeland'in Probleme Dayalı Öğrenme Basamakları

ORLİCH	KNEELAND
Problem olarak adlandırılabilecek bir durum ile karşılaşma	**Problemin anlaşılması**
Problemin tüm koşullarının tanınması	**Gerekli bilgilerin toplanması**
Koşullara bütüncül olarak bakma	**Problemin köküne inme**
Problemin sınırlarının çizilmesi	**Çözüm yollarını ortaya koyma**
Problemi analiz için alt bölümlere ayırma	**En iyi çözüm yolunun tespit edilmesi**
Problem ile ilgili tüm bilgilerin toplanması	**Problemi çözme**
Toplanan bilgilerden hataları veya ön yargıları ayıklama	
Elde edilen bilgileri anlamlı bir bütün haline getirme	
Problemin çözümü ve genelleme	
Rapor haline getirme	

0

Probleme dayalı öğrenmenin uygulama aşamaları konusunda ortak özellikleri bulunan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların ortak özelliklerinden yola çıkarak Kılınç (2007), aşağıdaki gibi bir uygulama basamaklandırması oluşturmuştur.

- Bulma
- Hazırlama
- Karşılaşma
- Saptama

- Tanımlama
- Toplama
- Üretme
- Tartışma
- Kararlaştırma
- Sunma
- Rapor Hazırlama

1. Bulma: Bu basamağı öğretmen gerçekleştirecektir. Konu ile ilgili öğrencilerin araştırabileceği, tartışabileceği, kendi öğrenmelerini sağlayacak ve yukarıda özellikleri verilen kaliteli bir problemi bulması gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin daha fazla bilgi edinmeleri için fırsatlar da sunabilir. Diğer bir deyişle, öğrenciler problemlerini kendileri belirleyebilir. Ancak problemin iyi yapılandırılmamış olması gereklidir.

2. Hazırlama: Bu aşamada amaç öğrencileri desteklemektir. Bu destek bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak, problemin doğasına ilişkin farklı formların oluşmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen bu basamakta strateji ile ilgili farklı konularda daha önceden yapılmış örneklere yer verebilir.

3. Karşılaşma: Bu aşamada amaç öğrencilerin bir şekilde problemle karşılaşmalarını sağlamaktır. Bu nedenle çeşitli senaryolar geliştirilebilir. Belirli bir film, resim, tiyatro veya rol oynama gibi gösteriler yoluyla problemin önemine dikkat çekilebilir. Böylece öğrenciler problemin önemi hakkında derin bir anlayış ve bilinç geliştireceklerdir.

4. Saptama: Bu aşamada öğrencilerin problem ile ilgili olarak ne bildiklerini veya daha neleri bilmelerinin gerektiğinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Aynı zamanda saptama aşaması problem ile ilgili olarak öğrencilerin kendi fikirlerinin farkına varmalarına da katkıda bulunacaktır. Bütün bunların yanında öğrencilerin problem ile ilgili olarak ön bilgileri aktif hale getirilmelidir. Bunu yaparken ne tür bilgilere ihtiyaç duyulduğu da belirlenmelidir.

5. Tanımlama: Burada öğrencilerin yapması gereken problemi kendi cümleleriyle tanımlamasıdır. Örnek olarak : "Afyon ilindeki boşanma oranını en aza nasıl indirebiliriz?" verilebilir. Başka bir öğrenci ise problemi "Afyon ilindeki boşanmaların sonuçları nelerdir?" şeklinde tanımlayabilir. Bu durumda farklı çözüm önerileri gelişecektir. Ayrıca öğrencide hedeflenen problemi "sahiplenme" yetileri oluşacaktır.

6. Toplama: Bu aşamada öğrenciler veri toplama, anlamlandırma, planlama ve uygulama için desteklenmelidir. Öğrencilere kütüphane ve internet araştırmalarıyla ilgili bilgiler verilmelidir. Öğrencilere elde ettikleri verilerin problemi anlamlandırmada büyük katkısının olacağı belirtilmeli, birbirleriyle sürekli iletişime girmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler görevleri aralarında paylaşarak araştırmaya odaklanırlar. Bu basamak zaman açısından en uzun basamaktır. Mekan ve maddi imkanlar yönünden zorluklar ortaya çıkabilir.

7. Üretme: Bu aşama öğrencilerin probleme ilişkin çözüm üretmelerini sağlayan bir süreçtir. Öğrenciler bilişsel yeteneklerini kullanarak analizler yapacaktır. Bütün bunlar geçici çözümlerdir ve olaya farklı açılardan bakmalarının neticesinde ortaya çıkmışlardır.

8. Tartışma: Öğrenci bu basamakta kendi elde ettiği analizlerini sınıfa getirir ve gruptaki diğer arkadaşlarının sonuçları ile karşılaştırır. Grup içinde işbirlikçi öğrenme ile her birey kendi sonuçlarının sınırlı ve güçlü yönlerini tespit eder.

9. Kararlaştırma: Etkili bir düşünüş sayesinde her çözüm önerisinin avantajları ve dezavantajları değerlendirilir. Değerlendirme neticesinde sonuçlar ortaya konur. Burada bir tek çözüm önerisi geliştirilebileceği gibi birden fazla öneri geliştirilebilir.

10. Çözümü Sunma: Çözüm üzerine karar verdikten sonra bu aşamaya kadar nasıl gelindiği hakkında bir derleme yapılır. Nelerin bilindiği, bunlara neden ihtiyaç duyulduğu, hangi yönlerin tespitinin kime ne faydası olduğu açıklanır. Burada amaç, etraflıca bir çözüm önerisi sunmaktır. Çözüm önerisi tüm grup üyelerinin ortak ürünü olmalı, belirli öğrencilerin tekelinde olmamalıdır. Öğrenciler çözüm önerilerini sözel olarak, bilgisayar ortamında, pano veya deneylerle sunabilir. Bu aşamada öğretmen gerekli ortamı sağlamalıdır.

11. Rapor Hazırlama: Bu aşamada öğretmen öğrencilerine örnek bir rapor taslağı hazırlayabilir. Bu durum hem öğretmenlerin değerlendirmesini kolaylaştıracak hem de öğrencilerde rapor hazırlama ile ilgili bilgileri şekillendirecektir.

2.8. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AMACI

Problem çözme yönteminin amacı, öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Bu yönteme dayalı öğrenme etkinlikleri büyük bir grupla gerçekleştirilebileceği gibi, küçük grupla ya da bireysel olarak da yapılabilir (Erden,2005: 86). Problem çözme yönteminin etkili kullanmanın bazı faydaları değerlendirilebilir. Bunlar: öğrencinin alışılmış durumlarla baş etmesi ve onların üstesinden gelmesi (Duruhan, 2001: 11); öğrencinin daha aktif hale gelmesi; öğrencide gözlem yapma, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme, özetleme ve rapor etme yeteneğinin gelişmesi (Beydoğan); öğrencilerin sosyal yaşamda sorumluluk üstlenmelerinin yolunu açması; öğrenmeye

aktif olarak katılan öğrenciler, problemin çözümünde farklı perspektiflere dayalı önerileriyle ufuklarını geliştirmesidir (Akbulut, 2004: 73).

Probleme dayalı öğrenme yöntemi, öğrencileri geleneksel yöntemin bilgi taşıyıcılığı rolünden uzaklaştırarak, bilgiye ulaşma, keşfetme, problemle karşılaşıldığında, problemi iyi algılayabilme ve çözüm önerileri sunabilme imkânı tanımaktadır. Böylece öğrenci bilgiye ulaşırken onu kullanabilme imkânına da sahip olmaktadır. Çok yönlü düşünebilme ve düşüncelerini hipotez haline getirip sınama-eleştiri yapmasıyla da ufkunu geliştiren bir yöntemdir.

Watson&Matthews'a göre, probleme dayalı öğrenmenin üç temel özelliği bulunmaktadır (Major, Baden, MacKinnon, 2000: 2) :

- ✓ Probleme dayalı öğrenme bir öğretim organizasyonudur. Bütüncül bir yapısı vardır ve özellikle bilişsel düzeyleri vurgular.
- ✓ Küçük gruplar, özel öğretim ve aktif öğrenme süreçlerindeki yaşantıları kolaylaştıran bir yapısı bulunmaktadır.
- ✓ Beceri ve motivasyonu geliştirir. Ömür boyu öğrenme yeteneği sağlar.

2.9. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN UYGULANMASI

PDÖ' de öğrenciler bir yönlendirici öğretmen yardımı ile basit bir konu veya senaryoyu problem seklinde kullanarak gruplar halinde çalışırlar. Var olan bilgilerini ve senaryoyla ilgili anladıklarını paylaşırlar, ne öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu ve nasıl yapacakları konusunda anlaşarak, tartışmalar için tekrar toplanarak, çalışmalarını değerlendirerek ve sonraki adımlara karar vererek çalışırlar. Bir senaryo birkaç hafta ve 4–6 kez toplanma seklinde devam eder (Burgess, 1992). Bu toplantılarda problem çözme görevleri dersin çok farklı bölümlerinde yapılabilir: Bunlar yeni bir fikri öğretmek, bir fikri anlamayı geliştirmek veya yeni bir çözümde fikri uygulamak olabilir. Problemler çözmek ve araştırmak, bir kaç hafta olabileceği gibi birkaç dakika da sürebilir. Bazı problemler yeni bir kavram olarak ortaya atılabilir ve bir ders saatinden daha az zaman alır (Erickson, 1999: 520).

Probleme dayalı öğrenme uyarınca, öğrenciler her biri 3–7 kişiden oluşan gruplara ayrılır ve her grup gerçek bir problem durumuyla karşı karşıya getirilir. Gruplardan problemin tanımlanması ile başlayan işlemler süreci sırasıyla istenilir.

Öğretim amaçlarına ve öğrencilerin düzeyine göre senaryolar bir, iki veya üç oturumda işlenebilir. Aşağıda üç oturumlu senaryoya örnek verilmiştir (Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, 2002: 25).

Tablo 4 : PDÖ Uygulama Basamakları

<table>
<tr><th>İlk Oturum</th><th>İkinci Oturum</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Oturum öncesi hazırlık
Başlangıç
Tanışma ve rehberlik
Öğrenme anlaşması
Senaryoların dağıtılması
Senaryoların okunması
Bilinmeyen sözcüklerin bulunması
Sorunların belirlenmesi
Hipotezlerin beyin fırtınası yöntemi ile belirlenmesi
Hipotezlerin mekanizmalarla açıklanması, tartışılması
Yeni bilgiler yardımı ile hipotezlerin daraltılması
Öğrenme hedeflerinin saptanması
Geri bildirim</td><td>Başlangıç
Öğrenme hedeflerinin açıklanması ve tartışılması
Senaryonun ikinci bölümünün okunması
Yeni bilgilerle hipotezlerin daraltılması
Yeni öğrenme konularının belirlenmesi
Geri bildirim</td></tr>
<tr><td>Üçüncü Oturum</td></tr>
<tr><td>Öğrenme konuların paylaşılması
Senaryonun üçüncü bölümünün okunması
Problemin çözülmesi, öğrenme konularının özetlenmesi
Geri bildirim</td></tr>
</table>

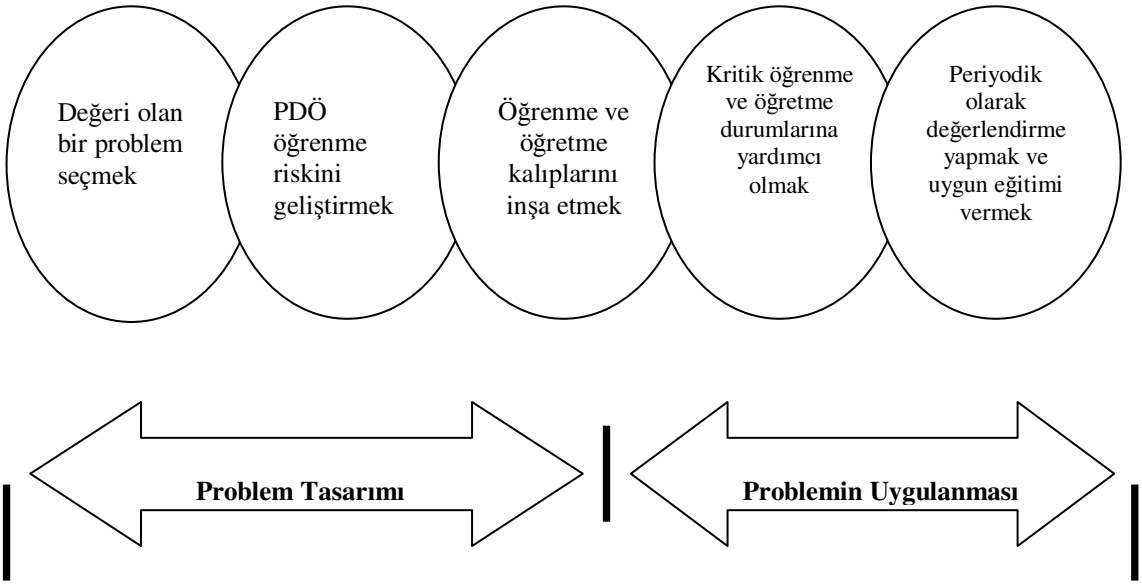
Yukarıdaki oturum basamakları, grup üyelerinin birbirleriyle tanışmasından, öğrenme gereksinimlerini belirlemelerine, hipotezler kurmalarına ve bunlara çözümler üretmelerine ve tüm ürünlerin tartışılmasına kadar olan süreci içermektedir(Akpınar ve Ergin, 2005: 6).

Probleme dayalı öğrenme, 5–7 veya 6–8 öğrenciden oluşan küçük gruplar ile bir eğitim yönlendiricisi / PDÖ öğretmeni tarafından uygulanmaktadır. PDÖ, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanması ve gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, bu konuların öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir eğitim yöntemidir. PDÖ oturumlarında, eğitim tümüyle öğrenci merkezlidir ve eğitim yönlendiricisi kolaylaştırıcı roldedir (Dicle, 2002: 15).

Torp ve Sage' e göre (1998) bir problemin tasarımı ve uygulanmasını aşağıdaki şekilde gibidir(Aktaran, Aksoy 2004: 88):

PDÖ Tasarım ve Uygulamasının Görünüşü

Şekil 4: PDÖ tasarım ve uygulamasının görünüşü (IMSA Probleme Dayalı Öğrenme Merkezi, Aurora, 1995)



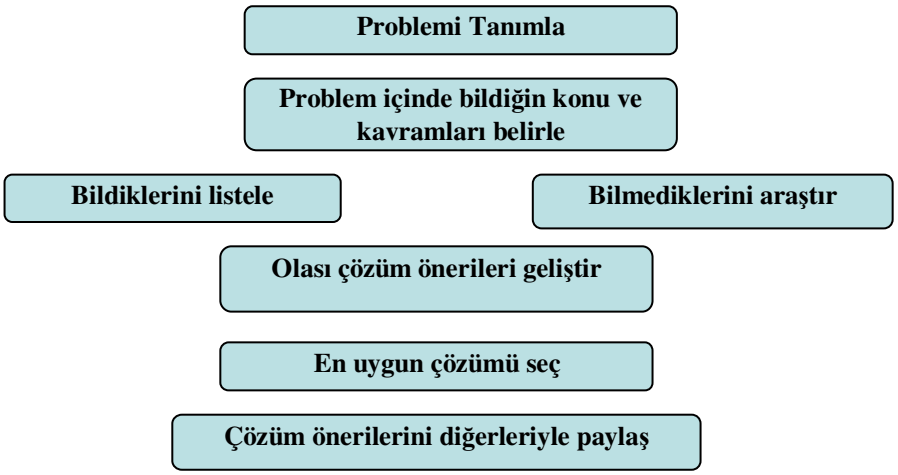
PDÖ oturumlarının asıl yürütücüleri öğrencilerdir. Bir PDÖ sürecinde temel olarak öğrencilerden beklenen:

- Bilinmeyen terimleri, kavramları saptamak ve bu kavramları açığa kavuşturmak,

- Problemi tanımlamak,
- Problemin analizini yapmak,
- Problemin analizi sırasında ortaya çıkan sorunlara sistematik bir yaklaşım getirmek,
- Çalışma konularına yönelik çalışmalar yapmak,
- Kaynaklara yönelmek,
- Eski bilgileri ve yeni ulaşılan bilgileri sentezlemektir.

Problemin tanımlanması ve analizinin yapılması aşamasında öğrenciler düşüncelerini sınırsızca tartışmalıdır. Serbest çağrışım ve beyin fırtınası yöntemi bu aşamada sıkça kullanılan eğitim teknikleridir. Öğrenciler senaryonun akışında, sorularla karşılaştıklarında "listeleme" yöntemini kullanarak yeni başlıkları belirler ve bu başlıklarla ilgili yeni sorular ve sorunları tartışmaya açarlar ve çözüm önerilerini geliştirirler. Eğitim yönlendiricilerinin tartışılmakta olan PDÖ oturumunun içeriği konusunda uzman olması gerekmediğinden, öğrenciler ondan bir şeyler öğretmesini beklememeyi öğrenmek zorundadır. Kazanılan yeni bilgilerin grupla paylaşılması, problemden yola çıkılarak bilgilerin sentezlenip yeni durumlara uyarlanması ve yaşamla bağdaştırılması PDÖ oturumlarının son aşamasını oluşturur. Bu noktada öğrenciler, küçük grup çalışmaları yapabilir ve çeşitli sunum teknikleri kullanarak aktarımda bulunabilir (HÜTF Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD2003:10).

Şekil 5 : PDÖ oturumlarının akış şeması.



2.10 PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİLERİN ROLÜ

(Fogarty,1997)'e göre, öğrenciler kendilerini probleme kendilerininmiş gibi kaptıran temsilcilerdir. Bu rol PDÖ'yü problem çözmeye dahil diğer müfredat programlarından ayıran temel unsurdur. Temsilciler olarak rolleri üstlenen öğrenciler sorunları ayrı ayrı, doğal olarak ve koşullanma içinde incelerler. 18 yaş altı gençlerin alkol kullanımına ebeveynlerin, 18 yaş altı gençlerin, polislerin, rehber öğretmenlerin veya içkili sürücülere karşı olan anneler, içkili sürücülere karşı olan derneklerin üyeleri ve din adamlarının bakış açısı farklıdır,(Aktaran Aksoy, 2004: 83).

Öğrenciler problemle ilk kez öğrenme sürecinde karsılaşırlar ve problem çözücü konumdadır. Öğrenenler bu süreçte gruplar oluşturarak problem çözerler. İdeal grup sayısı 5 – 7 olmalıdır. Grup üyeleri problemi çözmek ve öğrenmek için birlikte çalışırken, grupla çalışma, işbirlikli öğrenme becerilerini de kazanırlar (Korkmaz, 2004: 132).

Bu eğitimde öğrencinin temel rolü kendisinin keşfetmesi ve öğrenmesidir. Bunu sağlamak üzere öğrenci, öğretmen tarafından keşfetmeye özendirilir, doğası gereği keşfettikçe derse ilgisi artar, öğrenmeyi öğrenir ve öğrenmekten mutlu olur. Doğal olarak öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin yönlendirme, öğrencinin de keşfetme ve öğrenme sorumlulukları vardır (Tan ve Topaloğlu, 2004: 18).

Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler temel bilgi ve beceriler kazanmaktan daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirler (Baysal,2003: 23).

Probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrenci bilgiye ulaşan ve bilgiyi bir problem karşısında çözüm aracı olarak kullanan rolündedir. Öğrenciler grup

çalışması yaparak bilgiyi paylaşma ve bir problemi farklı görüş açılardan yorumlayabilme özelliklerine sahip olmaktadır.

(Çuhadaroglu ve arkadaşları, 2003)'na göre probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin yapması gerekenler ve yapmaması gerekenler aşağıdaki tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5 : Öğrenciler İçin Kısa Rehber

YAPILMASI GEREKENLER	YAPILMAMASI GEREKENLER
Akla takılan tüm sorular gruba yöneltilir.	**Eğitim yönlendiricisine soru sorulmaz.**
Düşünceler korkmadan, çekinmeden söylenir.	
Soruların yanıtları, basılı ve elektronik kaynaklardan araştırılır.	**Eğitim yönlendiricisinden yanıt ya da onay beklenmez.**
	Sorular yanıtlanırken başkalarının notlarından yararlanılmaz.
Bulunan tüm bilgiler sınıfla ve grupla paylaşılır.	**Yeni bilgiler için eğitim yönlendiricisine danışılmaz.**
Konular grupla tartışılarak sunumları yapılır.	**Tartışma ve sunumlarda eğitim yönlendiricisine yönelinmez.**
Konu anlaşılmadığında o konuyu araştıran kişiden açıklama beklenir.	**Konu anlaşılmadığında eğitim yönlendiricisine soru sorulmaz.**
Tartışmalara kendiliğinden katılım esastır.	**Eğitim yönlendiricisinin öğrenciyi seçmesi beklenmez.**
Zaman iyi kullanılır.	**Zaman boşa harcanmaz.**

2.11. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmenin rolü geleneksel öğretmen rolünden farklıdır. Öğretmen, öğrenme süreci içerisinde öğrenenler için süreci kolaylaştıran, onları cesaretlendiren ve güdeleyen bir role sahiptir. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmen takım kaptanı gibi hareket eder. Bunun için öğretmenin gerçekleştirmesi gereken işlem basamakları şunlardır (Korkmaz, 2004:135):

- Problem Durumunu Sunma
- Listeleme (Öğrenenler Ne Biliyor?)
- Problem Durumunu Geliştirme
- İhtiyaçları Listeleme (Problemi Çözmek ve Anlamak İçin Neye İhtiyaç Var?)
- Eylemleri, Önerileri ya da Hipotezleri Listeleme
- Çözümü Desteklemek ve Sunmak
- Araştırmayı Yeniden Gözden Geçirme

Torp ve Sage (1998: 34)'e göre ise öğretmenlerin probleme dayalı öğrenme sürecindeki rolleri aşağıdaki gibidir.

Yardımcı olarak öğretmen;

- Öğrenenleri hazırlar,
- Problemi tanıtır,
- Bilinen şeyleri, bilme ihtiyacı, duyulan şeyleri ve fikirleri tanımlar,
- Problem durumunu tarif eder,
- Bilgiyi toplar ve paylaşır,
- Mümkün olan çözümler üretir,

- Çözümlerin en uygununu belirler,
- Çözümü sunar (Performans değerlendirme),
- Problemi özetler.

(Kaptan&Korkmaz, 2001)'e göre ise öğretmen – öğrenci ve problem durumunun, probleme dayalı öğrenme sürecindeki rolleri aşağıdaki tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6 : Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Problemin Rolü (Kaptan&Korkmaz, 2001: 188)

ÖĞRETMEN (REHBER OLARAK)	ÖĞRENCİ (PROBLEM ÇÖZÜCÜ OLARAK)	PROBLEM (GÜDÜLENME VE HEDEFE ULAŞMA ARACI OLARAK)
▪ Model, rehberdir. **▪ Fikirleri sorgular.** **▪ Öğrenmeyi yansıtır.** **▪ Öğrenenlerin düşüncelerini ortaya çıkarır.** **▪ Öğrenci katılımını sağlar.** **▪ Grup dinamiğini oluşturur.** **▪ Süreci yönlendirir.** **▪ Öğrenenle birlikte öğrenir.**	**▪ Etkin bir katılım sağlar.** **▪ Bilgiyi yapılandırır.** **▪ Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır.** **▪ Bilgiyi paylaşır.** **▪ Problemin tanımladığı rolü (bilim adamı, doktor, sanatçı vb.)üstlenir.**	**▪ Yapılandırılmamıştır.** **▪ Bireysel ihtiyaçlarla uyumludur.** **▪ Gerçek yasamdan seçilmiştir.** **▪ Tek bir çözümü yoktur.** **▪ Formüle edilemez.** **▪ Açık uçludur.** **▪ Öğrencilerin merakını sağlayacak ve güdülenmesini kolaylaştıracak niteliktedir.**

(Barrows 1992, Cooper, 2003)' e göre probleme dayalı öğrenmede, yönlendirici rolündeki öğretmenin görevleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Yönlendirici uyguladığı müfredatı bilmelidir.

2. Yönlendirici, öğrenme sürecinin tüm adımlarında öğrencilere dikkatli bir rehberlik sağlamalıdır.

3. Yönlendirici, öğrenciyi derinlemesine anlamaya yöneltmeli ve sürekli tetikleyerek zihnindeki bilgiyi ortaya çıkarmalıdır. "Niçin?"-"Bunun anlamı nedir?" "Bunu neden söyledin?" gibi sorularla öğrencinin ifadelerini tam olarak açığa kavuşturulmasını sağlamalıdır.

4. Yönlendirici, öğrencilerin söylediklerinin doğruluğunu ya da kalitesini onaylayıcı ifadeler kullanmaktan kaçınmalıdır.

5. Yönlendirici öğrencilere bilgi vermekten kaçınmalıdır. Öğrencilerin bilgi kaynakları literatür ve uzmanlar olmalıdır.

6. Öğrenciler, her fikrin ya da bilginin eleştirilmesi için her zaman cesaretlendirilmelidir.

7. Yönlendirici tüm tartışmaların grup sürecinde olmasını ve grubun bir fikir birliğine varmasını sağlamalıdır.

8. Yönlendirici, her öğrencinin grup sürecine katkı düzeyini belirlemelidir.

9. Yönlendirici tartışmanın yönlendirici ve öğrenci arasında gerçekleşmesini önlemelidir.

10. Yönlendirici fikir ya da ifadeleri kendi düşüncesiyle örtüşmediği zaman "Doğru söylediğinden emin misin?" "Kararından emin misin?" gibi sorularla doğruya ulaşmalarını sağlamalıdır.

11. Yönlendirici, her bir öğrencinin eğitim sürecindeki yeterliliğini izlemeli ve gerekli durumlarda uygun yaklaşımda bulunabilmelidir.

12. Yönlendirici etkili bir grup sürecini sürdürmek ve gerekli girişimleri yapabilmek için grup içindeki potansiyel ve var olan iletişim problemlerinin farkında olmalıdır.

13. Yönlendiricinin sorumluluğu sadece oturum süreci ile sınırlı olmayıp grubu sürekli ileriye götürmek için öğrenme sürecinin her aşamasında sorumluluk almalıdır.

14. Yönlendirici, kendini öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görmelidir

2.12. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI

Probleme dayalı öğrenme, özellikle uygulamalı alanlarda ve birden fazla çözümü olan konularda uygulandığında öğrenciye birçok beceri kazandırmakta, bilgi ve deneyim sahibi yapmaktadır. Çünkü bu yaklaşım, öğrenciyi problemle yüzleştirir ve sonucu bulması için mücadele etmesini sağlar. Gerçek yasamdaki örneklere uygun olaylar ve durumlar sağlayarak, öğrencinin gelecekte karsılaşabileceği problemleri çözme becerisi kazanmasını sağlar. Öğrenciler, bir çözüm bulmak için, kendi kendilerini yönlendirme ile bir öğrenme süreci içerisine girerek bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşırlar (Ryan and Koschmann, 1994: 15).

(Parim,2001)' e göre probleme dayalı öğrenmenin faydalarının aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Öğrenci aktif olarak katılır, bilişsel ve duygusal öğrenme bir aradadır.
- Öğrenciler, ilerde karşılaşacakları problemleri, bilimsel metotla nasıl çözümleyebileceklerini öğrenirler. Problemleri nasıl algılayıp, onlar üzerinde nasıl düşüneceklerini, akıl yürütmeyi, en isabetli kararı seçmeyi, sebep-sonuç ilişkilerini düşünmeyi öğrenirler. Öğrencileri, "zan"larıyla değil bilgileriyle hareket ettirmeye alıştırır.
- Öğrenciler ders kitaplarının dışındaki yazılı kaynaklara ve kaynak kişilere ulaşmayı öğrenirler.
- Öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırır.
- Öğrenci bir grup çalışmasına hazır hale gelir; yardımlaşma ve başkalarının görüşlerinden faydalanmayı öğrenir.

- Öğrencilere kendine güven ve sorumluluk kazandırır. Öğrenciler plânlı ve düzenli çalışmaya alışırlar.
- Algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur
- Öğrencilerin sorumlulukları gelişir ve öğrenciler bağımsız düşünmeyi öğrenirler.

Probleme dayalı öğrenme modeli öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Öğrenci öğrenim sürecine aktif olarak katılır. Bilgiye ulaşımda aktarıcı bir sistem yerine keşfedici bir sistem temele alındığı için tecrübe edindiren ve bilgiyi kullandıran bir yöntemdir.

Bunların yanı sıra probleme dayalı öğrenme yönteminin avantajlarına aşağıdaki özelliklerde eklenebilir.

Öğrenciler zamanı yönetme, dikkati geliştirme, veri toplama, rapor hazırlama ve değerlendirme becerileri kazanırlar (Kalaycı, 2001: 41).

Problem çözme etkinlikleri, çocuklara ileriye dönük plânlama yapmayı, gerçeklerle yüz yüze gelmeyi ve duygularını ifade etmeyi öğretecektir (Dinçer, Güneysu, 1998: 70).

Öğrencilerin öğrendiklerini sosyal hayatında kullanma becerilerini geliştirir. Problem çözmeye dayalı öğrenme, çocukların "Bu bilgiler bizim ne isimize yarayacak, bunları neden öğreniyoruz?" gibi sorularını yanıtlamış olur (Parim, 2002, : 43).

Öğrenci performansı yanında öğretmenlerin de performansını artıran probleme dayalı öğrenme çalışmaları, iletişim ve etkileşimin artarak devam ettiği

çalışmalardır. Öğretmen, öğrencilerini daha iyi tanıyarak becerileri ve yapabilecekleri hakkında daha detaylı bilgiye sahip olurlar (Yaman, 2003: 60).

2.13. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN SINIRLILIKLARI

(Şenocak, 2005)' e göre probleme dayalı öğrenme modelinin sınırlılıklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Aynı anda birçok ödev verilmesi ve bunların kontrol altında tutulması öğretmen için zor olabilir.
- Gruplar ya da bireyler yaptıkları çalışmaları erken ya da geç bitirebilirler. Etkili bir öğretmen bu durumda çalışmalarını bitiren öğrencileri kendi grubundaki ya da diğer gruplardaki öğrencilere yardım etmeleri için yönlendirebilir. Çalışmalarını bitiren öğrencilere çözümlerini yeniden kontrol etmeleri için ek zaman da verebilir. Fakat verilen bu ek zaman fazla uzun olmamalıdır.
- Probleme dayalı öğrenme modeli zengin bir materyal ve araştırma yöntemine ihtiyaç duyar. Etkili öğretmen, materyalleri iyi organize edecek, onları dağıtacak ve uygulayacak işlemler geliştirmelidir. Bu materyaller; deney malzemeleri, kâğıtlar, kitaplar vb. olabilir. Bunlar eğitim faaliyetine başlamadan önce hazırlanmalıdır. Aksi halde karışıklık yaşanabilir.
- Öğretmen, öğrencileri sınıf dışında (lâboratuar, kütüphane, vb.) araştırma yapmaları için teşvik ettiğinde, öğrencilerin bu imkânları kullanıp kullanmadığını bilmelidir.
- Öğretmen önceden öğrencilere araştırma yaparken uymaları gereken kuralları anlatmalı, bu isin etik kurallarını söylemeli ve kesin kurallar belirleyerek onları bu konuda motive etmelidir.

- Probleme dayalı öğrenme modelini tüm derslerde uygulamak zordur. Sosyal içerikli problemlerin değerini veya konu alanını tam olarak kavrayamamış öğrencilerle bu stratejiyi kullanmak verimsiz bir hale dönüşür.
- Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulanması sırasında kullanılacak olan materyallerin öğrenci tarafından geliştirilmesi neredeyse imkânsızdır. Aynı zamanda maddî yönden ağır bir yük de ortaya çıkarabilir (Tan ve Erdoğan, 2001: 29).
- Bu modelde öğrenmeyi değerlendirmek oldukça güçtür. Probleme getirilecek çözüm önerilerini kıyaslamak öğretmeni güç durumda bırakabilir. Birden fazla çözümü olan problemlerde en doğrusunu belirlemek öğrenci motivasyonunu olumsuz olarak etkiler.
- Öğretmen sınıfın idaresinde yetersiz kalabilir. Bu da problemin çözülmesinden çok daha da karmaşık bir hal almasına neden olacaktır.

    - Korkmaz ve Kaptan (2001) ise probleme dayalı öğrenme modelinin sınırlılıklarını aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

- Öğretmenler öğrenenlerle birlikte öğrenen, rehber, süreci kolaylaştıran bir role sahip olsalar da sınıflarındaki otoriteyi ve gücü bırakmayı sevmezler. Bu yüzden öğrenme süreci için geçen zaman öğretim açısından güç olabilir.
- Öğretmenler için öğretim stillerini değiştirmeleri zor olabilir.
- Öğretmenin yüklü sorumluluğu probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı sınıfta daha çok artabilir.
- Derste ilk kez sunulan problem durumlarını öğrencilerin çözmesi problemi çözmek için yeteneklerinin sınırlarını kestiremedikleri için daha uzun zaman alır.
- Probleme dayalı öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda içeriğin uygulanması geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflara göre %20 daha uzun zaman alabilir.

Tüm derslerde uygulamak zordur. Sosyal içerikli problemlerin değerini veya konu alanını tam olarak kavrayamamış öğrencilerle bu stratejiyi kullanmak verimsiz bir hale dönüşür (Küçükahmet 1998: 60).

2.14. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE DEĞERLENDİRME

PDÖ, planlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin aynı anda gerçekleştirilebilmeleri için güçlü bir öğretim stratejisidir. PDÖ yaklaşımı, öğrenme öğretme sürecine entegre olmuş değerlendirme anlayışını temsil eder ve destekler (Saban, 2002:18).

PDÖ yöntemindeki ölçme değerlendirme anlayışı diğer yaklaşımlardan farklıdır. Öğrenciler sadece klasik sınavlardaki (yazılı ve sözlü sınavlar) sorulara verdikleri doğru cevaplara göre değerlendirilmemektedir. PDÖ yönteminde temel felsefe, öğrencilerin olayları kavrama gücü, yetişkin rolünü kazanma düzeyi, grup eforu, bağımsız çalışma becerisi gibi kriterler de ölçme-değerlendirmeye tabii tutulmaktadır. Bunların yanı sıra gruplardaki öğrencilerden çalışmalarındaki gözlemlere dayanarak arkadaşlarını, kendilerini ve gerekirse öğretmeni değerlendirmeleri istenir. Tabii ki bunların yanında, eğitimcinin islenen konu ile ilgili öğrencilerin bilişsel düzeydeki değişmeyi ölçtükleri ölçme araçları da (çoktan seçmeli veya açık uçlu sorular gibi) kullanılmaktadır. Eğitimci tüm bu veriler ışığında, örgencisini değerlendirmeye yönelik bir karar verir (Şenocak ve Taşkesenligil 2005: 6).

Probleme dayalı öğretim stratejisinde kullanılacak olan değerlendirme mutlaka her basamakta ve düzeyde kullanılmalıdır. Bu öğrencilerin başarıları için zorunlu bir durumdur. Problemin tanımlanmasından verilerin toplanmasına, verilerin analiz ve sentezinden sunulmasına kadar her aşama elde edilen ürün ve formlar

çeşitli kriterler bakımından öğretmen tarafından değerlendirilmelidir (Saban, 2000: 166).

PDÖ' de öğrenciler klasik sınavlardaki sorulara verdikleri doğru cevaplara göre değerlendirilmemektedir. Ölçme ve değerlendirmeye, öğrencilerin kavrama gücü, grup eforu, bağımsız çalışma becerisi gibi özelliklerle tabi tutulurlar (Şenocak ve Taşkesenligil, 2005: 6).

PDÖ' de ölçme ve değerlendirme ölçme ve değerlendirme içerik ve bilgilerin hatırlanmasını içerik ve bilgilerin hatırlanmasını ölçmekten çok, öğrenim süreci ve ölçmekten çok, öğrenim süreci ve bu süreçteki performans üzerine bu süreçteki performans üzerine odaklanır (Nendaz and Tekian1999: 235).

Probleme dayalı öğrenme, bu çalışmaların tümünü kapsayan bir değerlendirmenin yapılmasını gerektirir. Bunun için de iki tip çalışma yapmak gerekir:

A) Standart testler uygulamak,

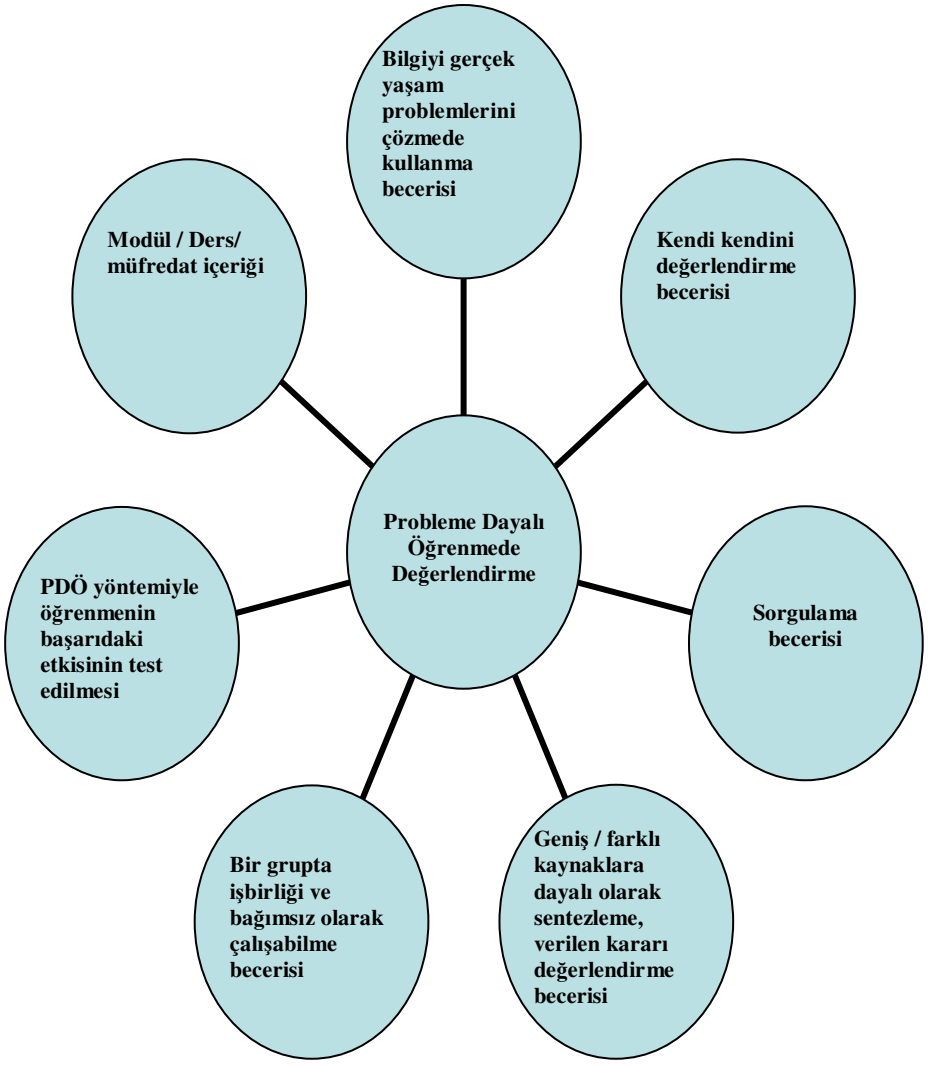
B) Öğrenci çalışmalarını gözlemek.

A) Standart Testler: Bu testler, öğrencilerin uygulama sırasındaki durumlarını belirlemeye yöneliktir. Bu bilgiler mevcut öğrencilerin ortalama başarısı ile testi uygulayan öğrencinin başarısını karşılaştırmaya imkân sağlar (Aksoy,2004: 164).

B) Öğrenci Çalışmalarını Gözlemlemek: Gözlem yöntemleri, süreç içindeki bireysel gelişmeyi takip eder. Bir öğrencinin başarısı, onun daha önceki çalışmalardaki performansı ile karşılaştırılır. Öğretmen bilgiyi değerlendirmek için birçok bilgiyi kullanabilir. Örneğin ev ödevleri, yaratıcı çalışma ödevleri, projeler, raporlar ve diğer ürünler bu kapsama girebilir. Bu ürünlerin hepsi, öğrencilerin

öğrenme davranışlarındaki değişiklikleri belirlemek için kullanılabilir. Probleme dayalı öğrenme, daha çok projeler ve grup çalışmaları ile öğrenci performansını ölçmeyi amaçladığından bu tür değerlendirme sıklıkla yapılır (Yaman, 2003: 62).

Şekil 6 : Probleme Dayalı Öğrenme Modelinde Değerlendirme Bileşenleri (Aktif Eğitim Kurultayı, 2004).



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ

Araştırmanın konusuna ve amacına uygun olarak nicel araştırma tekniklerinden, ön test, son test, nitel araştırma tekniklerinden ise problem çözme ve tutum ölçekleri kullanılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, araştırma sahasında coğrafya öğretiminde PDÖ yaklaşımının kullanılmasının sonuçlarını ortaya koymak için yapılmıştır.

Kontrol grubunda geleneksel yöntem ile ders işlenirken deney grubunda şu yollar izlenmiştir:

Konular işlenmeden önce deney grubuna araştırmada kullanılan probleme dayalı öğrenme modeli hakkında bilgi verilmiş ve onların da bu modeli tanımaları sağlanmıştır.

Probleme dayalı öğrenme modeli senaryolardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda; Türkiye'de Nüfus Hareketleri ve Nüfus Dağılımı konularının kazanımlarına uygun olarak araştırmacı tarafından senaryolar hazırlanmıştır.

Deney grubunda 5 – 6 kişilik çalışma grupları oluşturulmuştur. Oturumlar şeklinde uygulanan probleme dayalı öğrenme modelinin ilk oturumunda, öğrencilere herhangi bir bilgi sunulmadan tüm grup üyelerine konu ile ilgili hazırlanan senaryolar dağıtılmış ve aynı zamanda projeksiyondan yansıtılmıştır. Öğrencilere zaman verilerek problemi tanımaları ve düşüncelerini örgütlemeleri sağlanmıştır. Senaryolar içindeki problem durumlarının nedenleri ve çözümleri ile ilgili beyin fırtınası yaptırılarak öğrencilerin önerileri değerlendirilmiştir. Bu sırada araştırmacı, öğrencilerin önemli sorular üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamıştır.

Çalışma toplam 15 ders saati sürmüştür. Araştırmanın sonunda kontrol ve deney gruplarına son-test, açık uçlu sorular ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından ve uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini orta öğretim 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Bucak Anadolu Lisesi öğrencileridir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada verilerin toplanması için literatür taraması yapıldıktan sonra bu konu ile ilgili bilgi sahibi olan öğretim üyelerinin görüşlerinden de yararlanılarak, coğrafi konular üzerine yapay problem durumları belirlenmiştir. Ön test, son test, tutum ve problem çözme ölçekleri hazır bulundurulmuştur. Bununla birlikte üniversitelerin eğitim bilimleri dergileri, eğitimde yeni teknik ve yöntemlerle ilgili çıkan kitaplar, broşür ve afişlerden, özel okul ve dershanelerin kaynaklarından, Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü ve eğitimle ilgili kurumların veri ve raporlarından faydalanılmıştır.

3.4.1. Tutum ölçeğinin Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmanın, öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla Demirkaya (2004) tarafından geliştirilen 20 maddelik "Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (Ek–) uygulanmıştır.

Tutum ölçeği, öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karsı tutumlarına yönelik yirmi yargı belirten olumlu ve olumsuz cümleler bulundurmakta olup 5'li likert tipindedir. Bu ölçek araştırmanın basında ve sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsine uygulanmıştır. Ölçekteki yargıların cevaplandırılması için öğrencilere 30 dk. Zaman verilmiştir.

Tutum ölçeği 5'li likert tipinde olup olumlu ve olumsuz yirmi yargı belirtmektedir. Her bir yargı kendi içinde, öğrencilerin Coğrafya dersine karsı olumsuz tutumlarından olumlu tutumlarına doğru 1' den 5' e kadar numaralandırılmıştır. Tutum ölçeğinin aynısı, basarı testinde olduğu gibi hem öntest hem de sontest olarak uygulanmıştır. Sonuçlar SPSS 15.00 paket programında değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, ön - son testlerinin karşılaştırılmasında 't testi' kullanılmıştır. Veriler p = 0,05 anlamlılık düzeyinde karsılaştırılmıştır.

3.4.2. Başarı Testinin Uygulanması ve Hazırlanması

Basarı Testi, Milli Eğitim Ortaöğretim Coğrafya dersi Müfredatında 10. sınıf "Türkiye' nin Nüfus Özellikleri ve Nüfus Hareketleri" ünitesinin içerdiği konular çerçevesinde bulunan hedef ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır.

Başarı testinde geçmiş yıllarda ÖSYM tarafından hazırlanan sorular kullanılmıştır. Üniversiteye hazırlık kaynaklarından da yararlanılarak sorular geçerlilik ve güvenirlik konusunda uzman fikri alınarak hazırlanmıştır.

Başarı testi uygulanırken araştırmacı sınıfta hazır bulunmuştur. Başarı testini cevaplandırmaları için öğrencilere 1 ders süresi (40 dk.) zaman verilmiştir. Başarı testi, öğrencilerin başarıları arasındaki farkı ölçmek amacıyla çalışma başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön-test, çalışma bittikten sonra sontest olarak uygulanmıştır.

Başarı testi sonuçları, soru sayısı üzerinden değerlendirilmiş ve öğrenciler verdikleri doğru cevap sayısına göre 25 üzerinden puanlar almışlardır.

Başarı testinin puanlandırılması ve değerlendirilmesi aşağıdaki gibi yapılmıştır:

Doğru cevap = 4 puan

Yanlış cevap = 0 puan

Boş cevap = 0 puan

4 yanlış 1 doğruyu götürmeden değerlendirme yapılmış ve yukarıdaki kriterlere göre her bir öğrenci için toplam puan hesaplanmıştır. Ön ve son uygulamalarda bulunan veriler SPSS 15.00 paket programında değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, ön – son testlerinin karsılaştırılmasında ‘t testi’ kullanılmıştır. Deney grubunun kendi içerisinde ön – son testinin ve kontrol grubunun yine kendi içerisinde ön – son testinin karşılaştırılmasında ise ‘grup t testi’ kullanılmıştır. Veriler p = 0,05 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır.

3.4.3. Problem Çözme Ölçeğinin Hazırlanması Ve Uygulanması

Araştırmada, uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları ilk kez Taylan (1990) tarafından yapılan "problem çözme envanteri" kullanılmıştır. Problem çözme envanteri, bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmektedir. Burada problem kavramı, yaşanan sürekli bir kararsızlık, bireyin karşısına çıkan herhangi bir durumun istenmedik bir şekilde engellenmesi, içinde bulunulan durumdan hoşnut olmama, bireyin başka bireyler ile çelişen istek ve amaçları, yaşanan kaygı ve bunalımlar, arkadaşları ile geçimsizlik, bir meslek seçmedeki kararsızlık vb. daha birçok kişisel problemleri ifade etmektedir. Envanter, bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını yansıtır. Bireyin problem çözme yeteneklerini nasıl algıladığını değerlendirmekte; gerçek problem çözme becerilerini değerlendirmemektedir(Aksoy, 2004: 188).

Problem çözme envanteri, insanları günlük hayattaki problemlerine ilişkin nasıl tepkide bulunduklarını belirlemeye çalışan 35 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi dereceleme ölçeğinden oluşan ölçekte her bir ifade için 1) Hiç katılmıyorum 2) Kısmen katılmıyorum 3) Çok az katılmıyorum 4) Çok az katılıyorum 5) Kısmen katılıyorum 6) Tamamen katılıyorum seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendileri için en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Envanterin cevaplanmasında zaman sınırı olmamakla birlikte ortalama cevap süresi 20 dk'dır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılmış olan PDÖ yaklaşımına dayalı öğrenme yöntemi bir konu dahilinde 2007–2008 öğretim yılı içerisinde uygulanmıştır. Okul yöneticileri ile ders öğretmeni ile yapılmış olan ön görüşmelerden sonra belirlenen tarih ve saatlerde daha önceden belirlenen sınıf ve konu üzerinde PDÖ yaklaşımına dayalı öğrenme

uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama bünyesinde ön test ve son test başarı ölçekleri, tutum ve problem çözme ölçekleri kullanılmıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmayla ilgili coğrafya dersinde PDÖ yaklaşımının uygulanması öncesi ve sonrası yapılan test ve ölçekleri araştırmacı tarafından kontrol edilip, veriler bilgisayar ortamına, SPSS15 istatistik programı kullanılarak, geçirilmiştir.

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler bilgisayarda işlenilerek ve istatistiksel işlemler tamamlanmış ve analizler elde edilmiştir. Sonuçların değerlendirmesinde yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan problemin çözümü için araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Bu bulgularda ve yorumların sunulmasında "iç uygunluk ilkesi" göz önünde bulundurularak amaçlarda izlenen sıraya uyulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrenci dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Dağılımı

	ÇALIŞMA GRUBU		
	DENEY GRUBU 10 TB	KONTROL GRUBU 10 TA	
KİŞİ SAYISI (F)	20	20	40
YÜZDE (Y)	50	50	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmanın yapıldığı Burdur İli Bucak İlçesi Bucak Anadolu Lisesi'ndeki 10 TA ve 10 TB sınıflarında bulunan toplam 40 öğrenci araştırmamıza katılmıştır. 10 TB sınıfında bulunan 20 öğrenci deney grubunu oluştururken, 10 TA sınıfındaki 20 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

1. Araştırmada ilk olarak " Coğrafya dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır," denencesi sınanmak istenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki deneklerin Coğrafya dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Coğrafya dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama $\overline{X}$	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	73,5000	14,02066	38.	,214.	,832 > 0,05
Kontrol Grubu	20	72,7000	9,16573			

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere deney grubunun 73,5 kontrol grubunun 72,7 ortalaması hesaplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin ön-testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 0,8 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlılığını sınanması için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t = 0.214 değeri bulunmuştur. T değeri 0.832 bulunmuştur. Bulunan p değeri 0.05 değerinden büyüktür. Bu sonuca göre her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin deney öncesi tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bir sonraki aşamada, deney etkililiğini gözlemlemek amacıyla kontrol grubu ve deney grubunda yer alan deneklerin son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Coğrafya dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları son-test puanları ile ilgili bulgular tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9:Deney ve Kontrol Gruplarının Coğrafya Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama $\overline{X}$	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	89,9000	8,42865	38	6,25	00 < 0,05
Kontrol Grubu	20	72,6500	9,01621			

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin son-testten elde ettikleri ortalama puanları arasında deney grubu lehine 17.25 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlılığını sınanması için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t = 6.25 değeri bulunmuştur. p değeri 0.00 bulunmuştur. Bulunan p değeri 0.05 anlamlılık değerinden küçüktür. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubuna uygulanan iki farklı öğretim yönteminin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde anlamı derecede farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada Coğrafya dersine yönelik öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde probleme dayalı öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2. "Coğrafya dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin

akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusunu sınamak için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere başarılarını ölçmek için ön-test niteliğinde başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki deneklerin başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaları arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları ön-test puanları ile ilgili bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama $\overline{X}$	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	67,8000	6,55021	38	-2.012	0.051 > 0,05
Kontrol Grubu	20	71,8000	6,01402			

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin ön-testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında kontrol grubu lehine 4.00 puanlık bir fark vardır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığının sınanması için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t = -2.012 değeri bulunmuştur. p değeri ise 0.051 bulunmuştur. Bulunan bu değer 0.05 değerinden büyüktür. Bu sonuçlar doğrultusunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Coğrafya dersinde deney öncesi başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Daha sonra, deney etkililiğini gözlemlemek amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testlerinde aldıkları son-test puanlarıyla ilgili aldıkları bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama $\overline{X}$	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	84,6000	5,84357	38	3.717	0.001 < 0.05
Kontrol Grubu	20	77,8000	5,72713			

Tablo 11'de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin son-testten elde ettikleri ortalama puanları arasında deney grubu lehine 6,8 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlılığının sınanması için grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve t = 3.717 değeri bulunmuştur. p değeri ise 0.001 bulunmuştur. Bulunan p değeri 0.05 anlamlılık değerinden küçüktür. Bu sonuca göre deney kontrol grubuna uygulanan iki farklı öğretim yönteminin, öğrencilerin coğrafya dersindeki başarıları üzerinde istatistiksel olarak önemli derecede farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, Coğrafya dersinde öğrencilerin başarılarını artırmada, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Coğrafya dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin

akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğunu ileri süren ikinci denencede doğrulanmıştır.

Ön-test puanlarında kontrol grubunun puanlarının ortalaması deney grubunun puan ortalamasından büyüktür ama önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Son-test puanlarında ise deney grubunun puanı kontrol grubuna göre daha büyük ve aradaki fark anlamlı bulunmuştur.

1. "Coğrafi bir problem durumu karşısında öğrencinin tepkilerinin probleme dayalı öğrenme yaklaşım uygulamasından önce ve sonra değişiminde anlamlı fark var mıdır." sorusunu sınamak için deney grubuna problem çözme ölçeği probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulaması öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Deney grubundaki deneklerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalama puanlar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney grubunun problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Ölçeğine İlişkin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	ÖNTEST			SONTEST		
	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama $\overline{X}$	Standart Sapma SS	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama $\overline{X}$	Standart Sapma SS
Deney	20	155,0500	26,04748	20	151,6500	16,92483

Tablo 12'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının ortalaması $\overline{X}$ = 155,05 iken, son-test problem çözme ölçeği puanlarının ortalaması $\overline{X}$ = 151,65'dir. Burada deney grubu

son-test puanları ortalamasında, ön-test puanları ortalamasına göre bir düşüşün olduğu görülmektedir.

Heppner ve Anderson, (1985) tarafından, Ölçme araçlarının geliştirilmesi bahsinde belirtildiği gibi problem çözme ölçeğinden alınan toplam puanın düşük olması problem çözme becerisindeki etkililiği göstermektedir. Buna karşılık ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği problem çözme becerisindeki zayıflığı veya etkisizliği göstermektedir. Biçiminde ifade edilmiştir. Aksoy (2004: 222).

Deney grubundaki son-test puanları ortalamasındaki düşüş, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmada olumlu yönde etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir.

Coğrafya dersinde, öğrencilerin derse ilişkin tutumları ve başarıları bakımından probleme dayalı öğrenmenin, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koyan bu araştırma, Aksoy'un (2004), probleme dayalı öğrenmenin Coğrafya dersi yeryüzünün biçimlenmesi (Dış Kuvvetler) konusunda probleme dayalı öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumunu artırma üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada elde ettiği bulgularla örtüşmektedir.

Elde edilen istatistiksel verilerin dışında, deney grubundaki öğrencilerin, yapılan uygulamalar sonucundaki görüşleri tutumlarındaki olumlu değişimi yansıtmaktadır. Probleme dayalı öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik yapılan ve öğrenci görüşlerinden oluşan değerlendirmede öğrencilerin probleme dayalı öğrenme modelini benimsedikleri ve kendilerine yararlı gördükleri ortaya çıkmaktadır. Probleme dayalı öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışma örnekleri ekler bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Ortaöğretim coğrafya dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve problem çözme becerileri düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, deneme modellerinden "ön-test-son-test kontrol gruplu model"e göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2007–2008 öğretim yılının ikinci döneminde Bucak Anadolu Lisesine devam eden 10-TA ve 10-TB sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Deney grubu 20 öğrenci, kontrol grubu 20 öğrenci olmak üzere 40 öğrenci denkleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına Türkiye'nin nüfus özellikleri ve nüfus hareketleri konusu belirlenen yaklaşımlara uygun tekniklerle anlatıldıktan ve bu tekniklerle ilgili gerekli uygulamalar yapıldıktan sonra gruplara coğrafya dersi başarı testi uygulanmıştır. Test sonuçlarının analizinden sonra deney grubuna uygulanan probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğrenme yaklaşımının öğrencinin derse ilişkin tutumuna ve öğrenci başarısına etkileri araştırılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Türkiye'nin nüfus özellikleri ve nüfus hareketleri konusu üç hafta süresince deney grubunda probleme dayalı öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmesinden sonra, toplam verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen veriler ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

SONUÇLAR

1. Ortaöğretim Coğrafya dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirilmesinde etkili olmaktadır.

2. Ortaöğretim Coğrafya dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin Coğrafya dersinde akademik başarılarını artırmaktadır.

3. Ortaöğretim Coğrafya dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri ön uygulama ve son uygulama düzeyleri bakımından son uygulama düzeyleri lehine olumludur. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme becerileri düzeylerini daha fazla artırmaktadır.

4. Senaryo konularını günlük hayattan seçilmesinin öğrencilerin problem çözmeye daha çok ilgi duyduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve Coğrafyanın yaşamın bir parçası olduğunu fark etmelerini sağladığı belirlenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin Coğrafya dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde büyük etken olmuştur. "Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi vardır" hipotezi de yapılan gözlem ve veri inceleme sonuçlarıyla doğrulanmıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere bakılarak, probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin tutumlarını, akademik başarılarını ve problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Öğrencilerin Coğrafya dersine ilişkin başarılarını artırmak ve olumu tutum geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Ortaöğretim Coğrafya dersinde, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlarını, başarılarını, problem çözme becerilerini artırmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanma yoluna gidilebilir.

2. Öğretmenlerin Coğrafya dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmeleri için, öğretmenlere probleme dayalı öğrenme yaklaşımı konusunda hizmet içi eğitim semineri verilebilir.

3. Probleme dayalı öğrenmenin sınıf içinde uygulanmasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen materyaller, öğretmenler tarafından Coğrafya derslerinde uygulanmak üzere örnek alınabilir.

4. Coğrafya dersi konuları öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilişkilendirilerek öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri ve konuya ilişkin ilgi çekicilik sağlanmalıdır.

5. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin sayısı artırılıp nitelikleri geliştirilerek öğretmenlerin kullanabilecekleri kılavuz kaynaklar hazırlanabilir.

6. Öğrencilerin bilgi birikimlerini paylaşabilecekleri, bu paylaşım sürecinde tartışarak yeni bilgileri öğrenecekleri ve sosyal iletişim becerilerini artırabilecekleri öğrenci grupları oluşturulmalıdır. Bu şekilde öğrenciler, bireysel değil takım ruhuyla hareket ederek "ben" değil "biz" bilincinin önemini kavrayacak ve yaparak yaşayarak öğrenme becerisine sahip olacaklardır.

7. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının başarılı olabilmesi için; öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliler arasındaki etkileşimin ve işbirliğinin son derece kuvvetli olması gerekir. Bu bağlamda, kendi çalışmalarını yürüten öğrencilere ve onlara rehberlik eden öğretmenlere, okul yöneticileri ve veliler tarafından gerekli yardımlar yapılmalıdır.

8. Öğretmenler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak problem çözmede farklı stratejilerde kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abacıoğlu H.vd. (Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi Komitesi.). (2002). *Probleme Dayalı Öğrenim.* İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Açıkgöz, K.Ü, (2002). Aktif Öğrenme, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.

Adaır, J. (2000) Karar Verme ve problem Çözme. Çev. N. KALAYCI. Ankara: Gazi Kitabevi.

Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve Aktif Öğretim Yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (1),Erzincan.

Akbulut, G.(2004). Coğrafya Öğretimi ve Yaratıcı Düşünce, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 28 , (2), Sivas.

Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (9),*İzmir.

Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, (14), Denizli

Aksoy, B. (2004). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler*, Ankara: YÖK Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Baysal, N. (2003). *"İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi",* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Beşer, A. Mete, S. Sarı, H. (2004). Probleme Dayalı Öğrenmede Eğitim Yönlendiricisi Nasıl Olmalı. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 8 (2), Sivas.

Beydoğan, Ö. (2001), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Erzurum: Eser Ofset.

Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Çakır, Ö. S. ve Tekkaya, C. (1999) Problem-Based Learning and its application into science education, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 137–144, Ankara.

Çiftçi, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme.* Konya: Selçuk Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Çömlekoğlu, G. (2001). "Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Hesap Makinesinin Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir.

Demirel, Ö. (2003), *"Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme"*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirkaya H. *Coğrafya Öğretiminde 4MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirkaya, H. (2003) Coğrafya Öğretiminde Örnek Bir Konu Çalışması. *Milli Eğitim, Eğitim Kültür Sanat*.: (157), 10-14. Ankara.

Demirkaya, H. (2004), " Yaşantısal Öğrenme Kuramının Coğrafya Öğretimine Uygulanması*", Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl:5, 1–13, Burdur.

Deryakulu, D. (1995). Öğretme-Öğrenme Süreçleri. (Alkan, C. Deryakulu, D. ve Simsek, N.). *Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç*, (44–78). Ankara: Önder Matbaası.

Deveci, H. (2002). *"Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi".* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Dicle, O. ve diğerleri (2002). *Probleme Dayalı Öğrenim*, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Dinçer, Ç. Güneysu, S. (1998), "Problem Çözücü Düşünmeyi Destekleyen Etkinlikler", *Milli Eğitim Dergisi*, (10). Ankara.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri, Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları.* Erzurum: Aktif Yayınevi.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri, Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları.* Erzurum: Aktif Yayınevi.

Doğanay, H. (1993), *Coğrafya'da Metodoloji (Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları)*, Ankara: MEB Yayınları

Doğanay, H. (1993), *Coğrafya'ya Giriş I (Metotlar, İlkeler ve Terminoloji)*, Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

Efe, R.(1996) Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar Coğrafya Öğretiminde Çağdaş Metot ve Teknikler. İstanbul: *Atatürk Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiriler.*

Erdem, E. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: PagemA Yayıncılık.

Erden, M. ve AKMAN, Y. (1998). *Gelişim Öğrenme-Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Erickson, Dianne K. (1999). *A Problem-Based Approach to Mathematics Instructions,* Mathematics Teacher, September, Vol 92 (6), 516-521

Garipağaoğlu, N. (2001). Türkiye'de Göç Alan İllere Yönelen Nüfusun Eğitim Durumu *Marmara Coğrafya Dergisi*: Sayı 3, Cilt 1, İstanbul.

Garipağaoğlu, N. (2000–2001). Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Gezi – Gözlem Metodunun Yeri ve Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi: Sayı* 3, Cilt 1, İstanbul

Güngördü, E. (2001). *Liselerde Coğrafya Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güngördü, E. (2002), Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Gür, H. Seyhan, G. (2006).ilköğretim 7.sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi 8,1*, Balıkesir.

İzbırak, R. (1986), Coğrafya Terimleri Sözlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Kaptan F. ve Korkmaz H. (2001) Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (20). Ankara.

Kaptan, F. Korkmaz, H. (2001), *"Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı"*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (20). Ankara.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara: Nobel Yayınevi

Kemertaş, İ.(2001) *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemler.* İstanbul: Birsen Yayınevi,

Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 15. (2). Kastamonu.

Küçükahmet, L. (1997), *Eğitim Programları ve Öğretim (Öğretim İlke ve Yöntemleri)*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Lacoste, Y. (1998). *Coğrafya Savaşmak İçindir*. (A.,Arayıcı, Çev.) İstanbul: Özne Yayınları. Araştırma dizisi. No:6.

Murray, I., Savin-Baden, M. (2000). Staff Development in Problem-Based Learning, *Teaching in Higher Education*, 5 (1), 107-126

Nendaz, M, R., Tekian, A. (1999). *Assessment in Problem-Based Learning Medical Schools: A Literature Review*, Teaching & Learning in Medicine, 11 (4), 232-241

Özçaglar, A. (2003). *Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaası.

Özey, R. (1998).Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi. İstanbul: Özeğitim Yayınları No.33.

Özey, R. (1996). "Osmanlı Döneminden Bugüne Orta Öğretimde Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi." *2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, 18-20 Eylül 1996*. İstanbul: Marmara Üniv. Atatürk Eğt. Fak.

Özkardeş Tandoğan, R. (2006). *"Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Parim, G. (2001). *Problem Tabanlı Öğretim Yaklaşımı İle DNA, Gen ve Kromozom Kavramlarının Öğrenilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ryan, C. Koschmann, T. (1994), "The Collaborative Learning Laboratory: A Technology Enriched Environment to Support Problem Based Learning," *In Recreating the Revolution. Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference*, Boston, Mass.

Saban, A. (2000*). Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Saban, A. (2002*). Öğrenme Öğretme Süreci.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, (Kuramdan Uygulamaya),* Ankara: Gazi Kitabevi.

Sifoğlu, N. (2007). *"İlköğretim 8. Sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi. Ankara.

Sönmez, V, (2001). *"Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı"*. İstanbul: Anı Yayıncılık,

Sönmez, V. (1998), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004), *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şenocak, E. (2005), *"Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Maddenin Gaz Hali Konusunun Öğretimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma"*,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Erzurum.

Tan, M. ve Topaloğlu, İ. (2004). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi, *Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü.* Mardin.

Tarhan, L. (2004). Orta Öğretim Fen Alanlarında Probleme Dayalı Öğrenme. *6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Bildiriler, İstanbul.

Titiz, T. (1998). *Ezbersiz Eğitim*. İstanbul: Beyaz Nokta Vakfı

Torp, L., Sage, S. (1998). *Problems As Possibilities, Problem Based Learning for K-12 Education,* Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA

Uslu, G. (2006*). "Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.

Üçışık, S. Demirci, A. (2002). 21. yy.da Coğrafya Bilimi Ve Temel Unsurları, *Marmara Coğrafya Dergisi* (5), İstanbul.

Ünlü, M. Sekin, S. (2002). "Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları" *Marmara Coğrafya Dergisi* (5), İstanbul.

Ünlü, M. (2008). Coğrafya Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı? Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar, Editörler: R. Özey, A. Demirci), Aktif Yayınevi, İstanbul.

Ünlü, M. (20s08). Thought Development in Geography Teaching. *World Applied Science Journal 4 (1): 70–74*, 2008. ISSN 1818–4952, IDOSI Publication, 2008. İstanbul.

Varış, F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş,* Ankara: Ankara Ün. Eğt. Fak. Yay.

Yaman, S. (2003). "*Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi,"* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi EBE, Ankara

Yaman, S. (2003). *Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

Yüceliş, A. (2003*). Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Programı, Ankara.

EK 1. ÖRNEK DERS PLANLARI

BÖLÜM I

Dersin adı	Coğrafya	Sınıf: 10	Süre: 90 dk.	2008
Öğrenme Alanı	TÜRKİYENİN NÜFUS ÖZELLİKLERİ VE NÜFUS HAREKETLERİ			
Konu	GÖÇLER VE NEDENLERİ			

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları/Hedef ve Davranışlar	1.Tarihî Metinler, Belgeler ve Haritalardan Yararlanarak Dünyadaki Göçlerin Nedenleri Hakkında Çıkarımlarda Bulunabilme 2. Ülkemizde Yaşanan Göçlerin Nedenleri İle Birlikte Açıklayabilme 3.Göç Olgusunun Topluma Sosyolojik Ve Ekonomik Olarak Etkilerini Kavrayabilme 4. Çevresindeki Göçle İlgili Sorunlara Çözüm Getirebilme
Ünite Kavramları veSembolleri /Davranış Örüntüsü	Göç, iç göç, dış göç, Kavimler göçü, mübadele, beyin göçü
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Probleme dayalı öğrenme, soru- cevap, tartışma, problem çözme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça(Öğretmen - Öğrenci)	Çalışma yaprakları, ders kitabı, konu ile ilgili araştırma ve makaleler

BÖLÜM III

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	❖ Dikkati Çekme ❖ Güdüleme ❖ Gözden Geçirme ❖ Derse Geçiş ❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (çalışma yaprakları, problem, çözme vb.) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri Özet	Göç kavramı ile insanlık tarihi nasıl ve ne gibi sebeplerden dolayı tanışmıştır? Göç olgusunun tarihi gelişimi nasıl olmuştur Günümüzde ülkemizde göçler, nedenleri ve etkileri Aşağıda yer alan örnek göçlerle ilgili genellemeler yapılacak **ORTA ASYA'DAN GÖÇLER** Orta Asya 'da yaşayan Türkler çeşitli nedenlerle ana yurtlarından göç ettiler. Tarihte buna Büyük Göçler diyoruz. **Göçlerin en büyük nedeni ekonomik nedenlerdir**. Yurtlarında iklim değişikliği sonucu oluşan kuraklık, toprakları verimsizleştirdi. Ortaya çıkan geçim sıkıntısı ve artan nüfusa toprakların yetmemesi göçe neden olmuştur. **Göçlerin nedenlerini;** İklim koşulları ve ekonomik güçlükler ile , Türk boyları arasındaki mücadeleler ve dış baskılar şeklinde özetleyebiliriz. Atın evcilleştirilmiş olması, araba ve tekerleğin bilinmesi göçleri kolaylaştırmıştır. Göç eden Türklerin bir kısmı Maveraünnehir'e (Seyhun – Ceyhun arası) bir kısmı Ural dağları ile Volga (İtil) ırmağı boylarına gittiler . Diğer bir kısmı ise Altay dağları taraflarına, başkaları da Çin'de Kansu bölgesine, Güneye gidenler ise Hindistan'a yerleştiler. Göçler uygarlıkların yayılmasına yeni kültürlerin doğmasına neden oldu. Göç etmeyen Türk boyları yurtta kaldılar , burada devletler kurdular . Türklerin büyük göçlerden sonra kurdukları ilk Türk devleti Asya Hun (Büyük Hun) Devleti'dir. **KAVİMLER GÖÇÜ:** Değişen dünya iklimi, Kuzeye çekilen buzullar, Sıcaklık artışı ve Kuraklık Balkaş gölü ile Aral gölü arasındaki topraklarda yaşayan Türklerin Hazar Gölünün Kuzeyinden batıya doğru ilerlemeye başlamasıyla Avrupa'da bütün kavimler birbirine baskı yaparak yer değiştirdiler. Avrupa'nın siyasi haritasının değişmesine neden olan ve toplumları etkileyen, bugünkü Avrupa'nın etnik yapısını oluşturan, Roma İmparatorluğu'nu ikiye ayıran, ilk çağı sona erdirip, orta çağı başlatan göç hareketidir. **YENİDÜNYA'YA GÖÇLER** 60 Milyon insan Amerika Kıtasına göç etti Yeni keşfedilen yerlerde topraklardaki kaynakların işlenmesi ve bu kaynakların ticari potansiyeli bölgelerde Avrupalı ticaret kolonilerinin kurulmasını sağladı. İngiliz ve Fransızlar Kuzey Amerika'da; İspanyollar da G. Amerika'da ticari koloniler kurdu. Türkler arasında yer değiştirme göçleri yaşanmıştır. **BEYİN GÖÇLERİ:** İyi eğitilmiş elemanların daha iyi çalışma olanakları sağlayan ülkelere gitmesiyle oluşan göçlerdir. Örneğin II. Dünya Savaşı sırasında Alman bilim adamlarının ABD'ye göçü bu türdendir. **İŞGÜCÜ GÖÇLERİ:** İnsanların, işsizliğin fazla olduğu geri kalmış ülkelerden, iş olanakları fazla olan endüstrileşmiş ülkelere gitmesiyle oluşan göçlerdir. Bu göçle işçi gönderen ülkeler döviz sağlar, ülkede işsizlik azalır, ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkiler gelişir. Örneğin 1960 yılından itibaren, Türkiye'den çeşitli Avrupa ülkelerine işçi göçü olmuştur. **DOĞAL AFETLER:** Özellikle Depremler, Seller, Volkanizma, Çölleşme, Kuraklık göçe neden olan başlıca doğal olaylardır.

BÖLÜM IV

Ölçme-Değerlendirme • Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme Değerlendirme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	1.İnsanlar hangi nedenlerle başka ülkelere göç etmektedir? 2.İç göçlerin sebepleri nelerdir? 3.Beyin göçü nedir? Beyin göçüne neden olan faktörler nelerdir? 3.Mevsimlik göçler hakkında bilgi veriniz. 4.İç göçlerin ortaya çıkardığı sosyal sorunlar nelerdir? 5.Beyin göçlerinin bir ülke için olumsuz yönleri nelerdir? 6.Konuyla ilgili çalışma yaprakları dağıtılır.

ÖRNEK DERS PLANI II

I. HAZIRLIK

DERSİN ADI: TÜRKİYE COĞRAFYASI

ÜNİTENİN ADI: Türkiye'nin Nüfus Özellikleri Ve Nüfus Hareketleri Ünitesi

KONUNUN ADI: Göçler

SÜRE: 45.dk.

ÖĞRETİM YÖNTEM VE TENİKLERİ

YÖNTEM	**TEKNİK**
Anlatma	Grup Çalışması
Tartışma	Beyin Fırtınası
Problem Dayalı Öğrenme	Soru Cevap

KAYNAK ARAÇ VE GEREÇLER

Ders kitabı

Türkiye Bölgesel Coğrafyası. İnkılâp Yay. İbrahim ATALAY

Sınav Yayınları Coğrafya Konu Anlatımlı Soru Bankası

Zafer Yayınları Coğrafya Konu Anlatımlı Soru Bankası

Uğurder Yayınları Coğrafya Konu Anlatımlı Soru Bankası

Anafen Yayınları Coğrafya Konu Anlatımlı Soru Bankası

Bilgisayar

İnternet

Geo Digital Türkiye Atlası, Google Earth Programı

HEDEF – DAVRANIŞLAR

HEDEF 1: Göç olgusu ile birlikte Türkiye' de göçlerin neden ve sonuçlarını kavrayabilme

1. Göçün ne olduğunu açıklar.
2. Göçe neden olan olayları belirler.
3. Göçün coğrafi ve sosyolojik boyutlarını açıklayabilir.
4. Göçün olumsuz yönlerine yönelik çözüm önerilerini tartışır.

II. DERSİN İŞLENİŞİ

1. **DİKKAT ÇEKME:** Göç durumunu yaşayan var mı? Diye sorulur ve anlatması istenir yoksa göçün birkaç çeşidini içinde barındırabilen bir hikâye anlatılır.
2. **GÜDÜLEME:** Bu derste hikâyede geçen göç olgusunun işlenileceği söylenir.
3. **GÖZDEN GEÇİRME:** Daha önceki derslerde inansın yaşam alanlarını işlemiştik, bu dersimizde de insanın bu yaşam alanları içerisindeki hareketlerini inceleyeceğiz.
4. **GEÇİŞ:** Senaryolar öğrencilere dağıtılarak, okumaları istenir.

ETKİNLİKLER

1.Senaryolar öğrencilere sunulur.

2.Öğrencilerin senaryolar içindeki problemleri incelemesi ve yanıtlaması gereken soruları saptaması, kısacası; problemin farkına varmaları sağlanır.

3.Problemler, grup üyeleri arasında tartışılır ve çözüm yolları araştırılır.

4.Problem çözümlerinin sunumları yapılır. Bu sunumlar, grup üyelerinin her biri söz alacak şekilde gerçekleştirilir.

PDÖ ÇALIŞMA YAPRAĞI

BİR GÖÇ HİKÂYESİ

Sene 1960... Babam, Erzurum- İspir'de durmaktan sıkılıp zamanın en büyük trendi olan Almanya'ya gitme sevdasına kapıldı. Tabi aile izin vermiyordu. Ama babam inatçı adamdır. Dinlememiş gitmiş Almanya'ya. Hemde Almanya'nın en ucuna Lübeck' e tam Baltık Denizinin kıyısında... Babam burada Gemi Tersanesinde işçi olarak çalışmış. Babamın bu yaptığı o kadarda imkânsız bir şey değildi, Almanya dışardan deli gibi **İşçi Göçü** almaya çalışıyor. Türkiye'de iş imkânları ortadaydı. Yani iki tarafın istediği de buydu. Zaten günümüzde de bu işçi Göçleri neticesinde Almanya'da 5 Milyon Türk yaşamaktadır.

Babam Almanya'da 38 Yıl kaldı. Kardeşlerimle bende Almanya'da doğduk. Ben en küçük olduğum için diğer kardeşlerim burada okula gittiler. Açıkçası bu onlar için avantaj oldu. Ailede herkes almanca Bilirken bir ben Almanca konusunda yetersizim.

Babam 1987'de Emekli oldu.1988'de de Almanya'dan İstanbul – Avcılar' a geldik. Bizim yan komşumuzda 60 yaşında bir başına yaşayan bir nineydi. Oda Türkiye – Yunanistan **Nüfus Mübadelesi** sonucunda Yunanistan-Selanik'ten Buraya gelmek zorunda kalmış.

Avcılara ilk geldiğimizde her yer berbattı. Yollarda Asfalt yok, Zaten her yer boş arsa, pek fazlada insan yok. Buraya yerleştikten sonra büyük kardeşlerim okul konusunda epey sıkıntı çekmişti. Yani insan 20–25 kişilik bir sınıfı, imkânların bol olduğu bir eğitimi bırakıp, Sınıfların 70–80 kişi olduğu, bir sırada 4 kişi oturma rekorunun kırıldığı bir yerde eğitime başlayınca bu normaldi.

Avcılar hep bu kadar kötü değildi tabi, zamanla gelişti kalabalıklaştı, Güzelleşti... Lakin bu pek uzun süremedi 1999'da ki Deprem İstanbul'da en kötü Avcılar'ı vurdu. Deprem evleri yıkmak, insanları öldürmekten öte sonrasında da İnsanların Semt dışına Göçüne sebep olmuştur. Bir **Doğal Afet** sadece o an etkili olmamıştı. Epey bir ekonomik sıkıntıda çıkmıştı. Hatta Babamın Pastanesi bu deprem sonrasında kapanmak zorunda kalmıştı. Zaten bulunduğu binada ağır hasarlıydı.

Deprem zamanında Annemde Cerrahpaşa Tıp Fakültesinde Lösemi tedavisi görüyordu. O sıralarda insanlar Kanser, Lösemi hastalarını hep İstanbul'daki Devlet Hastanelerine getirmeye çalışırdı. Çünkü burada imkânlar her zaman daha iyi olarak görülüyordu. Bu hastaların olduğu bölüme baktığımda, Trabzon, Sivas, Edirne gibi birçok farklı ilden gelen vardı. İnsanlar **Sağlık** konusunda en iyi imkânları ister normal olarak.

Tabi zamanla Avcılarda bu deprem çilesinden yavaş yavaş kurtuldu. Şimdide meşhur "Avcılar, İstanbul'un Parlayan Yıldızı " Sloganıyla yükselişe geçti. Geçen sene bizim alt kata taşınan 10 kişilik bir aile vardı. Hemen sokağın aşağısında birde manav açmışlardı taşındıktan sonra. Ama adamlar epey dertliydi. Şırnak'ta bir **Kan Davası** olayından dolayı apar topar İstanbul'a kaçmışlar. Zaten adam **Terör** olaylarından da bıkmış. Şimdi hayatından eskiye göre daha memnun.

Babam Almanya ile irtibatını hiç kopartmak istemedi. Hatta bizi de oraya yollayıp Dilimizi geliştirmemiz isterdi ama bizde pek isteyen çıkmazdı. Babamda basardı fırçayı böyle olunca hep. Zaten artık Almanlarda Türkleri pek istemiyor.

Ülke Politikası artık Türk göçmenlere karşı daha sert. Eskisi kadar kolay gidilmiyor Almanya'ya. Eskidende Dazlakların yaptığı **Irkçı saldırılar** insanlara yetiyordu zaten.

Bende 1998–2003 yıllarında Üniversite **Eğitim**imi tamamlamak için Ankara'da bulundum. . Üniversitedeyken Hasan diye bir arkadaşım vardı. O da Trabzonluydu. ODTÜ – Petrol Mühendisliği okuyordu. En büyük hedefi okulu bitirip Kazakistan'a gitmekti. Burada Hazar Denizi kıyısında Petrol rezervleri vardı. Onun da hedefi burada çalışmaktı.

ÖZETLEME: Ülkemizde görülen göçler başlıklar halinde kavram haritası şeklinde tahtaya yazılır ve kısaca özetlenir.

ÖDEV: Öğrencilerden konuyla ilgili senaryo hazırlamaları istenir.

TEKRAR GÜDÜLEME: Öğrencilere çevrelerinde ve gazete, dergi vb. yerlerde gördükleri göçle ilgili haberlerde, sınavlarda göçle ilgili sorularda artık yorum yapma sonuca ulaşma becerilerinin daha da artacağını söyleme.

KAPANIŞ: İşlenilen senaryoların evde tekrar edilmesi istenir.

III. DEĞERLENDİRME

Konu ile ilgili hazırlanmış ÖSS hazırlık yaprak testteki sorular çözülür.

EK 2. BAŞARI TESTİ SORULARI

TÜRKİYENİN NÜFUS ÖZELLİKLERİ VE NÜFUS HAREKETLERİ ÜNİTESİ TESTİ

Bu testte çoktan seçmeli sorulardan oluşan, Türkiye'nin nüfus özellikleri ve nüfus hareketleri ünitesine ait toplam 30 adet soru bulunmaktadır. Her sorunun yalnızca bir doğru cevabı olduğu için size en doğru gelen seçeneği işaretleyiniz. Cevaplamaya istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz. Bu test için tavsiye edilen cevaplama süresi 30 dk'dır. Başarılar dilerim.

Murat KOÇAK

1. X ve Y bölgelerinin yüz ölçümleri ve tarımda çalışanların sayısı birbirine yakındır. Ancak, Y bölgesinin tarımsal nüfus yoğunluğu X bölgesinden fazladır.

Bu bilgiler, Y bölgesiyle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine varmak için yeterlidir?

A) Ekili dikili alanlar daha azdır.

B) Birim alandan alınan ürün daha fazladır.

C) Tarımdan elde edilen gelir daha yüksektir.

D) Tarımsal ürün çeşidi daha fazladır.

E) Tarıma dayalı endüstri gelişmiştir.

2. Aşağıdakilerden hangisinin, Türkiye'de nüfusunun hızlı artmasıyla ortaya çıkan sorunlardan biri olduğu savunulamaz?

A) İşyerlerinde eleman ihtiyacının artması

B) İç ve dış göçlerin hızlanması

C) Eğitim hizmetlerinin yetersiz kalması

D) Sağlık hizmetlerinin yetersiz kalması

E) Konuta olan ihtiyacın artması

3. Tarımsal nüfus yoğunluğu, geçimini tarım sektöründen sağlayan nüfusun toplam tarım alanına bölünmesiyle hesaplanır. Türkiye'de coğrafi bölgelerin tarımsal nüfus yoğunlukları birbirinden farklıdır.

Bu farklılığın bölgede,

I. tarımla uğraşan nüfusun eğitim düzeyinin yüksek ya da düşük olması,

II. arazinin dağlık ya da ovalık olması,

III. tarımla uğraşan nüfusun genç ya da yaşlı olması,

IV. toprakların verimli ya da verimsiz olması

Özelliklerinin hangilerinden kaynaklandığı savunulabilir?

A) I ve II B) I ve III C) II ve III

D) II ve IV E) III ve IV

4. Ülkemizde yapılan iç göçlerde aşağıdakilerden hangisi diğerlerinden daha az etkili olmuştur?

A) İş arama –bulma

B) Aile fertlerinden birine bağlı göç

C) Tayin – atama

D) Eğitim

E) Deprem

5. Türkiye' de sanayi kuruluşlarının yoğun olarak bulunduğu bölgelerde, aşağıdakilerden hangisinde artış olması beklenemez?

A) Çevre kirliliği

B) Bölge dışına göç

C) Konut yetersizliği

D) Ulaşım olanakları

E) Enerji tüketimi

6. Türkiye nüfusunu büyük bölümünün genç grupta yer alması, nüfusumuzun hangi özelliğinin sonucudur?

A) Çalışan nüfusun az olmasının

B) Yaşlı nüfusun yaşam süresinin kısa olmasının

C) Nüfus artış hızının yüksek olmasının

D) Ekonominin tarıma dayalı olmasının

E) Çocuk ölümlerinin az olmasının

7. Aşağıdakilerden hangisinin Türkiye' deki hızlı nüfus artışından <u>en az</u> etkilenmesi beklenir?

A) Kalkınma hızı

B) İşsizlik oranı

C) Doğal kaynakların tüketimi

D) İç ve dış göçler

E) Kadın ve erkek nüfus oranı

8. Aşağıdaki illerin hangisinde, yıl içinde turizme bağlı olarak nüfus miktarındaki değişimin diğerlerinden <u>daha az</u> olması beklenir?

A) İstanbul B) Muğla C) Erzurum

D) Antalya E) Bursa

9. Bir ülkenin birbirini izleyen yıllardaki kırsal ve kentsel nüfusunu gösteren bir grafiğe bakılarak, bir ülkenin nüfusuyla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisine <u>ulaşılamaz?</u>

A) Kırsal nüfusun kentsel nüfusa oranı

B) Verilen yıllarda, kentsel nüfusun artıp artmadığı

C) Verilen yıllarda, kırsal nüfustaki değişme hızı

D) Verilen yıllarda, kırsal nüfusta dalgalanma olup olmadığı

E) Kentsel nüfusta, kırsal kesimden gelen göçün payı

10. Gelişmekte olan bir ülkede meydana gelecek aşağıdaki değişikliklerden hangisi, bu ülkenin gelişmiş ülke durumuna geçmekte olduğunun bir göstergesi <u>olamaz?</u>

A) Hammadde dış alımının artması

B) Nitelikli iş gücü gereksiniminin artması

C) Enerji Tüketiminin artması

D) Doğum oranının artması

E) Yaşam düzeyinin artması

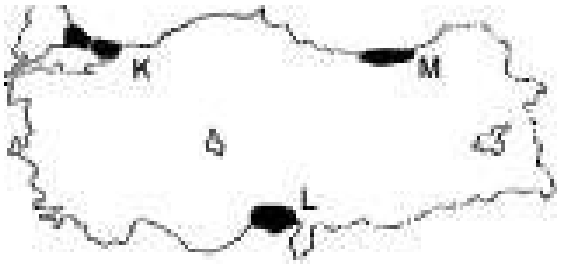
11. Türkiye' de verimli tarım alanlarının her yıl daha da azalmasında,

I. Endüstri bitkilerinin yetiştirildiği verimli tarım alanları üzerinde fabrikalar kurulması,

II. Eğimin fazla olduğu tarlalarda erozyonunda fazla olması

III. Nüfusun yoğun olduğu yerlerde plansız kentleşmelerin olması

Rol oynamaktadır.



Buna göre haritada verilen K, L ve M kesimlerindeki verimli tarım alanlarının azalmasında I, II ve III etkenlerinden hangisinin <u>en çok</u> etkili olduğu söylenebilir?

	K	L	M
A)	II	III	I
B)	III	II	I
C)	III	I	II
D)	I	III	II
E)	II	I	III

12. Tarımsal nüfus yoğunluğu, geçimini tarım sektöründen sağlayan nüfusun toplam tarım alanına bölünmesiyle hesaplanır. Türkiye'de coğrafi bölgelerin tarımsal nüfus yoğunlukları birbirinden farklıdır?

Bu farklılığın bölgede,

I. Tarımla uğraşan nüfusun eğitim düzeyinin yüksek ya da düşük olması,

II. Arazinin dağlık ya da ovalık olması,

III. Tarımla uğraşan nüfusun genç ya da yaşlı olması

IV. Toprakların verimli ya da verimsiz olması

Özelliklerinden hangilerinden kaynaklandığı savunulabilir?

A) I ve II B) I ve III C) II ve III

D) I ve IV E) III ve IV

13. Aşağıdakilerden hangisinin, Türkiye' de nüfusun hızlı artmasıyla ortaya çıkan sorunlardan biri olduğu savunulamaz?

A) İşyerlerinde eleman ihtiyacının artması

B) İç ve dış göçlerin hızlanması

C) Eğitim hizmetlerinin yetersiz kalması

D) Sağlık hizmetlerinin yetersiz kalması

E) Konuta olan ihtiyacın artması

14. Hatay ilinin genelde mevsimlik göç almasına karşın, bu ildeki İskenderun ilçe merkezi yerleşme amaçlı göç almaktadır.

İskenderun'un bu özelliği aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?

A) Tarım alanlarının geniş olması

B) Balıkçılığın gelişmiş olması

C) Endüstri kuruluşlarının yoğun olması

D) Ulaşım olanaklarının yeterli olması

E) Eski bir yerleşim merkezi olması

15. Akdeniz Bölgesinin az nüfuslanmış olmasına yol açan temel etken aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yer şekillerinin engebeli olması

B) Yazları sıcak ve kurak geçmesi

C) Yeraltı zenginliklerinin yetersiz oluşu

D) Sanayinin fazla gelişmemesi

E) Ulaşım güçlüklerinin oluşu

16. Aşağıdaki illerden hangisinde nüfus miktarında mevsimlere göre <u>daha az</u> değişim görülür?

A) Uşak

B) Adana

C) Antalya

D) Muğla

E) İzmir

17. Aşağıdakilerden hangisi, kentsel alanlara göç veren yörelerimizin ortak özelliklerinden <u>biri değildir?</u>

A) Doğal nüfus artış hızı yüksektir

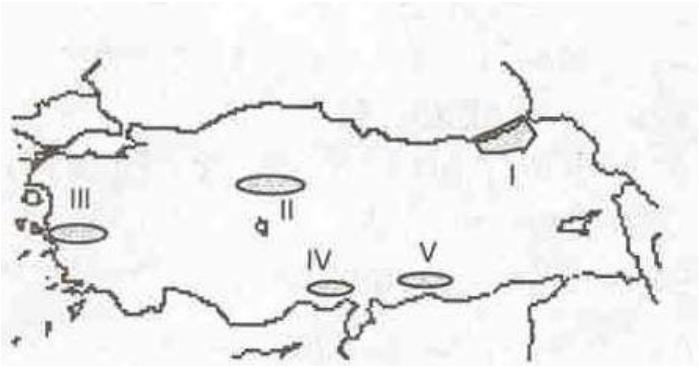
B) Endüstri fazla gelişmemiştir

C) İklim koşulları elverişsizdir

D) İş olanakları yetersizdir

E) Miras yolu ile tarım alanları küçük parçalara bölünmüştür

18.



Yukarıdaki haritada işaretli yörelerin hangisinde tarımsal nüfus yoğunluğu <u>en fazladır?</u>

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

19. Türkiye'nin bazı şehir merkezlerinde yapılan konut sayısı çok olmasına karşın konut sıkıntısı yaşanmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi, bu şehirlerdeki konut sıkıntısının <u>temel nedenidir?</u>

A) İç göçlerin çok hızlı olması

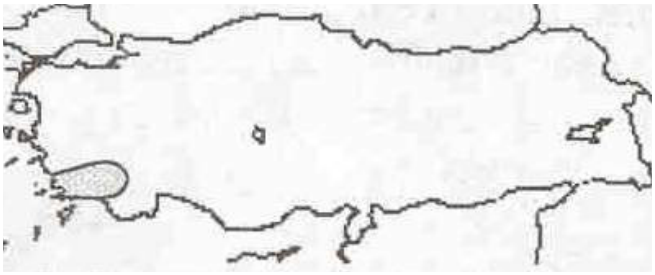
B) Şehirlerin plansız gelişmesi

C) Konut maliyetinin yüksek olması

D) Sanayinin yeterince gelişmemesi

E) İnşaat malzemelerinin yetersiz olması

20.



Yukarıdaki haritada taralı alanın seyrek nüfuslanması üzerinde aşağıdakilerden hangisinin etkisi <u>yoktur?</u>

A) Tarım alanlarının yetersizliğinin

B) Kalkerlerin fazla alan kaplamasının

C) Yağış miktarının azlığının

D) Ulaşım ağı yetersizliğinin

E) Endüstrinin gelişmemiş olmasının

21. Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye'de iç göçlerin önlenmesi için yapılması gereken çalışmalardan biri <u>değildir?</u>

A) Sınır ticaretinin arttırılması

B) Madenciliğin geliştirilmesi

C) Sulu tarımın yaygınlaştırılması

D) Kentleşmenin düzenli yapılması

E) Ahır hayvancılığının geliştirilmesi

22. Aşağıdakilerden hangisi, Türkiye' de göç eden nüfusa ait özellikler arasında sayılamaz?

A) Tarım sektöründe çalışanlarda göç oranı daha yüksektir.

B) Şehirlere yapılan göçler şehirlerdeki işsiz sayısını azaltmaktadır.

C) Göç eden nüfusun büyük bir kısmını genç nüfus oluşturmaktadır.

D) Göçler, tarım topraklarının verimsiz olduğu yörelerde daha yaygındır.

E) Doğum oranının yüksek olduğu yörelerden daha çok göç olmaktadır.

23. Türkiye'nin en önemli sosyal ekonomik problemlerinden biri de köyden kente olan göçlerdir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi Türkiye'de köyden kente göçün önlenmesi için alınabilecek önlemlerden değildir?

A) Konut sayısının artırılması

B) Tarımda sulamanın yaygınlaştırılması

C) Yatırımların ülke içinde dengeli dağıtılması

D) Eğitim ve sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi

E) Tarım ve hayvancılığa dayalı yeni iş kollarının oluşturulması

24. Aşağıdaki şehirlerden hangisinde sanayi faaliyetleri verimli tarım arazilerine daha fazla zarar vermektedir?

A) Zonguldak

B) Batman

C) Bursa

D) Sivas

E) Kırıkkale

25. Aşağıdaki şehirlerimizden hangisindeki nüfus artışı, diğerlerinden farklı bir nedene bağlanabilir?

A) Mersin

B) İskenderun

C) Zonguldak

D) Kırıkkale

E) Konya

TEST BİTTİ…

EK 3. TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci;

Bu formda bulunan cümleler sizin coğrafya dersi ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Bu cümlelerden hiç birinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Her bir cümlenin karşısındaki size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.

Murat KOÇAK

TUTUMLAR

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Coğrafya sevdiğim bir derstir.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Coğrafya dersine girerken büyük bir sıkıntı duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Coğrafya dersi olmasa öğrencilik hayatı daha zevkli olur.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Arkadaşlarımla coğrafya konularını tartışmaktan zevk alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Coğrafyaya ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Coğrafya dersi çalışırken canım sıkılır.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Coğrafya dersi benim için boşa zaman öldürmektir.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Coğrafyadan hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Coğrafya dersinde zaman geçmek bilmez.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Coğrafya dersi sınavından çekinirim.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Benim için coğrafya ilgi çekici bir derstir.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Coğrafya, bütün derler arasında en korktuğum derstir.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Yaşam boyu coğrafya okusam bıkmam.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Diğer derslere göre coğrafyayı daha çok severek çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Coğrafya dersi beni huzursuz eder.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Coğrafya beni ürkütür.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Coğrafya dersi eğlenceli bir derstir.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Coğrafya dersinde neşe duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Derslerin içinde en sevimsiz olanı coğrafyadır.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Çalışma zamanımın çoğunu coğrafyaya ayırmak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

EK 4. PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

İnsanlar günlük sorunlara farklı tepkilerde bulunurlar. Bu ölçekte verilen ifadeler de insanların günlük olaylar ve kişisel problemlere nasıl tepkide bulunduklarını belirlemeye yöneliktir. Aşağıdaki 35 maddeyi dürüst ve samimi olarak, sizin buna benzer problemleri nasıl halletmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde işaretleyiniz. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra verilen ifade ile ne kadar uzlaştığınızın veya ayrıldığınızın derecesini ifadenin karşısına (x) sembolü koyarak işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmaya ışık tutacağından boş bırakmamanız önem taşımaktadır. Samimiyetiniz için teşekkür ederim.

Murat KOÇAK

Sıra No	PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem						
2	Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam						
3	Bir sorunu çözmede ilk çabalarım başarılı olmazsa problemimle başa çıkabilme yeteneğimden kuşku duyarım						
4	Bir sorunu çözdükten sonra neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem						
5	Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim						
6	Bir sorunu çözebilmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım						
7	Bir sorunum olduğunda sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm						
8	Bir sorunla karşılaştığımda problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım						
9	Bir sorun aklımı karıştırdığında belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım						
10	Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır						
11	Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir						
12	Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum						
13	Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.						

Sıra No		Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
14	Küçük yada büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım						
15	Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam						
16	Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm						
17	Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygularım						
18	Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım						
19	Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum						
20	Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım						
21	Küçük yada büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez						
22	Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol geçmişteki benzer problemleri düşünmektir						
23	Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım						
24	Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim						
25	Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körü körüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim						
26	Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum						
27	Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim						
28	Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım						
29	Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm						
30	Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm						
31	Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toparlamak ve gözden geçirmektir						
32	Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem						
33	Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam						
35	Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.						

EK 5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME SENARYOLARI

Emine Kutsal
Emine Güneysel
Şule Öksüzoğulları
Sümeyra Ersoy
Melek Akdoğan
Mehmet Gönen

PDÖ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Problem Adı: Hızlı Nüfus Artışı Ve Verimli Tarım Arazileri

VERİMLİ TARIM ARAZİLERİ BÜYÜK TEHDİT ALTINDA

Çok geniş gördüğümüz tarım alanlarımız, hızlı nüfus artışı, çarpık kentleşme ve sanayileşme baskısı ile büyük tehdit altında bulunmaktadır. Eski kentler; verimsiz, kayalık, dağlık arazilerde nehir ve deniz kenarlarındaki sarp yerler ve vadilerde yer alırken, günümüzde adeta bütün kentler, engebeli araziden düz verimli tarım arazilerine doğru genişlemektedir. Özellikle ülkemizde kentleşme ve sanayileşme uğruna verimli tarım arazileri büyük tehdit altına girmiştir.

Halen şehirler toplam ülke alanının % 1inden azını kaplasa da, özellikle çok verimli arazilerin konut ve sanayi amaçlı plansız kullanımı gelecek için büyük bir tehlike oluşturmaktadır. Ayrıca coğrafi arazilerde 1927 yılında 13 milyon nüfus yaşarken bugün nüfusumuz 65 milyon olmuştur.1950 yılında nüfusumuzun sadece % 22si şehirlerde yaşamakta, yakın gelecekte % 80i şehirlerde yaşayacaktır.

İskenderun-Mersin arası verimli tarım arazileri, Bornova başta olmak üzere İzmir civarı, Yeşil Bursa Ovası, Sakarya Ovası, Çorlu-Adapazarı arası, Yalova Gemlik başta olmak üzere hemen hemen tüm şehirlerimiz tarım alanlarını tehdit etmektedir. Bir dönüm seradan yılda 1.000 YTL- 5.000 YTL'lik tarımsal ürün veren Erdemli-Silifke civarındaki verimli alanların yerini hızla 2. Konutlar, yani yılda bir ay kullanılan yazlık konutlar almaktadır. Vakit çok geçmeden gerekli önlemler alınmalıdır. Aksi halde bu gidişle 50 yıl içinde verimli alanların büyük bir bölümü konut ve fabrika olacaktır.

Yukarıda verilen duruma ilişkin bir araştırma yapmanız ve sonucunda çözüm önerileri sunmanız istendi.

Problemi tanımlayınız.

Problem ülkemizdeki betonlaşma eğilimidir. Yani verimli tarım alanlarının ya da başka bir deyişle birincil toprakların bulunduğu yerlere ev, bina, fabrika vb. yerlerin yapılmasıyla bu toprakların kaybedilmesidir.

Düzlük ve verimli tarım alanlarının hızlı betonlaşması ülkemizde ciddi sorunları da beraberinde getirecektir. Hızlı kentleşme ve nüfus artışıyla kaybettiğimiz topraklarımız dönüşü olmayan bir yola gitmektedir. Fabrika atıklarının suya ve toprağa karışmasıyla verimli tarım arazileri yok olmaktadır. Ayrıca sanayi şehirlerindeki çarpık kentleşme de bunun bir diğer örneğidir. Sorun ülkemizin gelecekte verimli tarım arazilerinin yerini konut ve fabrikaların olmasıdır.

Problemdeki temel olgular nelerdir.(nasıl bu duruma gelindi?)

Son 10 yılda 1 milyon 300 bin hektar tarım alanı kentleşme, sanayileşme ve turizm adına talan edilmiştir. 1 cm toprağın oluşumu için yaklaşık 400 yıl süreye ihtiyaç vardır. Tarım yapılabilmesi için toprak derinliğinin 60 cm olması gerekir. En uygun şartlardaki tarım toprağı ise 20 bin yılda oluşur. Bu durumlar düşünüldüğünde toprağın çok büyük önemi olduğu göz önündedir. Ancak sanayileşme, hızla gelişen şehirlerdeki konut ihtiyacının giderilmesi başta olmak üzere yeni barayollarının açılması ve farklı işletmelerin faliyete geçmesi gibi nedenler, verimli tarım arazilerinin amaç dışı kullanımında önemli rol oynamaktadır.

Çözüm olarak düşündüğünüz seçenekleri arkadaşlarınızla tartışarak problemin çözümünü yazınız.(Ne yapılmalıdır? Bozuk kentleşmenin tarım arazilerini yok etmesi nasıl önlenebilir?)

Bana göre öncelikle

→ Birincil yani verimli tarım topraklarının devlet tarafından korumaya alınması gerekir.

→ Bu bölgelere ev, fabrika, bina yapımının yasaklanması gerekir.

→ Büyük kentlere olan göç ve buna bağlı olarak oluşan çarpık kentleşmenin giderilmesi ve toplu yaşam yerleri oluşturulması gerekir.

→ Özellikle sanayileşmiş kentlerde toplu binaların yapılmasına ve en önemlisi de tarım bakımından fakir ve verimsiz olan toprakların bulunduğu yerlere binalar yapılmasına özen gösterilmelidir.

→ Binaların genellikle taşlık dağ eteklerine yapılması sağlanmalı bu tür yerler insanlara özendirilmelidir.

→ Fabrika ve sanayi kuruluşları tüm bölgelere dağıtılmalı ve özellikle dağlık kesimlere yapılmalıdır. Böylece çarpık kentleşme ve göçler de kısmen önlenmiş olur. En önemlisi de verimli tarım alanları korunur.

→ Türkiye yüzölçümünün % 35'i tarım toprağı olduğu halde sadece bu oranın % 5'i birinci sınıf toprak rezervi olarak ayrılmış ve koruma altına alınmıştır. Ancak bu toprağın tamamının koruma altına alınması gerekmektedir.

– İnsanların geçimlerini sağlayabilmek için çalışması gereken iş olanakları sağlanması

– Zeytinlik alanların doğal bütünlüğü korunmalı.

– Bölge veya havza bazında arazi veya toprak kurma meclisleri oluşturulmalı.

– Alan veya çevre kullanımında ÇED yönetmeliği hükümleri mutlaka uygulanmalı.

– Sağlık ve beslenme şartları iyileştirilmelidir.

– Toplumdaki tüm yaştaki kişilere göçler, tarım arazileri, kentleşme ile ilgili bilgiler verilebilir.

Grup Turkuaz (III. Grup)

PDÖ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Problem Adı: Göç Alan Şehirler

Antalya, İstanbullaşıyor- Mustafa Sönmez NTV-MSNBC

14 Ocak 2005— İstanbul, nüfustaki yüzde 15'lik payına göre suç oranının yüksek olduğu bir metropol. Nüfusa göre, öldürme, gasp, soygun, hırsızlık, yaralama, fuhuş hep İstanbul'da daha çok yaşanmış, yaşanıyor. Ancak hemen ikinci sırayı turizmin başkenti Antalya'nın alması da oldukça önemli bir olgu. Antalya'nın hızla İstanbullaşmakta olduğunu söylemek abartı değil. Özellikle mala dönük suçlarda Antalya'da hızlı bir tırmanış olduğu gözlemlenebiliyor.

Emniyet Genel Müdürlüğü'nün istatistikleri, Türkiye'de terör ve diğer asayiş vakalarının İstanbul'da yoğunlaştığını ortaya koyuyor. İstanbul 11 milyona yakın nüfusuyla ülke nüfusunda yüzde 15 paya sahip olmasına karşılık, öldürme, oto hırsızlığı, yaralama, gasp, hırsızlık, kaçırma olaylarında yüzde 30'lara varan pay sahibi.

Turizmin iki büyük merkezi İstanbul ve Antalya'nın aynı zamanda en büyük asayiş sorunu yaşanan iki metropol olduğunu ifade ettik. Tempoları farklı da olsa hormonal büyümelerini sürdüren bu iki önemli merkezin asayiş sorununun büyümesinin önü nasıl alınacak?

Antalya, en çok göç alan merkez olmayı sürdürüyor. Özellikle Doğu ve Güneydoğu için göçün yönü güney illeri, bilhassa Antalya. İstanbul da eskisi kadar olmasa da göç almayı sürdürüyor. Antalya'nın yıllık nüfus artışı binde 42, İstanbul'un binde 33. Türkiye'deki 81 il arasında Antalya bu konuda birinci, İstanbul üçüncü.

İKİ KENTTE İŞSİZLİK ARTIYOR

Göçüp gelenlerin de iş ve aş sorunu var. İki merkezde de işsizlik yoğun ve artıyor. Göçen nüfus, formel işler bulamayınca mafyanın da bulaştığı işlere, işportacılık gibi enformel işlere yöneliyor ve bu sektör kent asayişini başlı başına deforme ediyor. Enformel sektörden bile ekmek yiyemeyenler için suç sektörüne yönelme yanlışı tek seçenek kalıyor. Gasp, hırsızlık, oto hırsızlığı... Bunları yaparken ya da ayrı olarak yaralama, öldürme, insan kaçırma..suç zinciri uzayıp gidiyor. Dolayısıyla, büyük merkezlere gelmiş nüfusa iş ve aş bulma gibi yine uzun, yine sabır isteyen ama isabetli kararlara, programlara ihtiyaç var.

Grup Turkuaz (III. Grup)

Yukarıda verilen duruma ilişkin bir araştırma yapmanız ve sonucunda çözüm önerileri sunmanız istendi.

Problemi tanımlayınız.

Ülkemizde yaşanan iç göçler ve beraberinde getirdiği sorunlar.

Problemdeki temel olgular nelerdir.(İç göç nedir? Ülkemizdeki İç Göçün başlıca nedenleri)

İç göç; ülke sınırları içinde gerçekleşen göçlerdir. Ülkemizde iç göçler genellikle kırdan kente doğru gerçekleşmektedir. Nedenleri=
* Kırsal alanda hızlı nüfus artışı ve doğum oranının yüksek olması,
* Tarımda makineleşmeyle kırsal alanda insan gücüne olan ihtiyacın azalması *Alt yapı yetersizliği *Eğitim-sağlık hiz. yetersizliği
* İş olanaklarının sınırlı olması, * Ağır iklim şartları ve engebeli arazi
* Tarımda sulama sorunu ve tarımdan elde edilen gelirin düşük olması

Çözüm olarak düşündüğünüz seçenekleri arkadaşlarınızla tartışarak problemin çözümünü yazınız.(Ne yapılmalıdır? ~~Beyin~~ İç göçü nasıl önlenebilir?)

İç göçü önleyebilmek için öncelikle göçün nedenleri araştırılmalı ve sorunlar çözülmelidir. Örneğin kırsal alanda işsizliğin fazla olması göçe bir nedendir. Eğer kırsal alanda yatırım yapılırsa, sanayi geliştirilirse, yeni iş olanakları sağlanırsa göçün büyük bir bölümü önlenebilir.

Başka bir örnek verecek olursak tarımda sulama sorunu buna örnek olabilir. Tarımda sulama sağlanırsa mesela GAP'ta olduğu gibi sulama sorunu çözülürse iç göçü önleyebiliriz.

Eğitim-sağlık hizmetlerinin yetersizliğinden yapılan göçlerse ancak o bölgelere yeni okullar, liseler, üniversiteler, hastaneler sağlık ocakları yapılarak önlenebilir.

PDÖ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Problem Adı: Sanayileşme-Kentleşme Ve Verimli Tarım Arazileri

Bucak ovası hızlı bir kentleşme ve sanayileşmenin tehdidi altındadır. Bucak ovasına doğru yayılan konutlar ovayı bir beton yığınına dönüştürmektedir. Çok verimli toprağa sahip olan bucak ovasındaki tarım alanları giderek daralmakta, beton yığınlarına teslim olmaktadır. Bucak ovasının bu içler acısı hali yerel yönetimlerce görmezden gelinmiştir.

Bucak ovasını tehdit eden sadece konutlar değil. Bucak ovası son yıllarda sayıları giderek artan fabrikalarcada tehdit edilmektedir.

Gelecekte tarım ürünü üretiminde zor durumda kalacağımız bir gerçektir. Sanayileşme adına verimli ovalarımız beton yığınına dönmüştür. Tarım görmezden gelinerek ne olursa olsun sanayileşme mantığıyla çevre tahrip edilmiştir.

Bucak ovasının tarımsal niteliğinin ortadan kalkmaması için acilen çözüm üretilmelidir. Öncelikle bir çevre sorunu ile karşı karşıya kaldığımızı kabul etmeliyiz. Bucak ovasına yönelik her türlü yapılaşmaya karşı önlemler alınmalı.

Problemi tanımlayınız.

Verimli tarım arazilerinin sehirlesmesi

Problemdeki temel olgular nelerdir.(nasıl bu duruma gelindi?)

Problemdeki temel olgular. Nüfusun hızlı ve yüksek göç olgusunun kontrol edilememesi.
Sanayileşmiş olmanın kalkınma için en önemli hamle görülmesi ve bunun için herşeyin yapılmasına izin verilmesi.
Sanayi alanlarının düzensiz olması,
Planlamanın yapılmaması
Konut yapılacak yerlerin tarımsal değerinin göz ardı edilmesi.

Çözüm olarak düşündüğünüz seçenekleri arkadaşlarınızla tartışarak problemin çözümünü yazınız.(Ne yapılmalıdır? Bozuk kentleşmenin tarım arazilerini yok etmesi nasıl önlenebilir?)

- Öncelikle bu konuda geniş detaylı bir araştırma yapılıp rapor halinde ilgili kurumlara bilgi verilmeli

- İlçemizde sanayi alanı için ayrılan yerler, tarımsal verimi daha düşük olan yerlere aktarılmalı.

- Sanayi atıklarını tarım arazilerini etkilememesi için atık arıtma tesisleri kurma zorunluluğu getirilmeli.

- Sorunu anlık çözecek müdahaleler yerine önümüzdeki 50.100 yılda düşünerek yeni planlar çizilmeli.

- Konut yapımında çok katlı binalara özendirilmeli, hatta zorunluluk getirilmeli

- Konut yapımı için arazi sınırlandırılması yapılmalı

- Dünya'da bu konuda meydana gelen sorunlara başka ülkeler nasıl çözüm bulmuş araştırılmalı.

PDÖ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Problem Adı:Türkiye' de Nüfus ve Konut

TÜRKİYE'DE KONUT İHTİYACININ NİTELİĞİ –

http://arsiv.sabah.com.tr- 6 Aralık 2007

Önümüzdeki dönemde mevcut 16 milyon konut stokunun 10 milyonunun yenilenmesi gerekiyor.

Türkiye'de; 1950'li yıllardan itibaren, sanayileşmenin de tetiklediği yoğun göç, kentlerimizi nüfus baskısı ile karşı karşıya getirmiştir. Bir yandan plan ve altyapı eksikliği, öte yandan konut sunumunun yetersizliği nedeniyle kentlerimiz, gecekondu ve kaçak yapılaşma tehdidi altında kalmıştır. 1980'li yıllara kadar konut talebini karşılamak ve kentleşme sorunlarına çare bulmak amacıyla geliştirilen politikalar yetersiz kalmış, ülke geneline yayılan toplu konut uygulamaları gerçekleştirilememiş ve gecekondu/kaçak yapılaşma büyük bir sorun haline gelmiştir. Nitekim, konut ihtiyacının karşılanamadığı nokta kaçak yapılaşma ve gecekondulaşmanın da başlangıç noktası olmuştur. 2000'li yılların başına gelindiğinde ülkemizde hızlı kentleşme ve ruhsatsız yapılaşma eğilimi durmadığı gibi dar ve orta gelirli vatandaşlarımızın nitelikli konut ihtiyacı da artmıştır.

Yukarıda verilen duruma ilişkin bir araştırma yapmanız ve sonucunda çözüm önerileri sunmanız istendi.

Problemi tanımlayınız.

Göçler sonucunda ortaya çıkan konut yetersizliği, kaçak yapılaşmadır.

Problemdeki temel olgular nelerdir. (Türkiye'de konut ihtiyacını doğuran etmenler? Konut ihtiyacı miktarı?)

=> Konut ihtiyacı doğuran nedenlerin başında göçler gelir.
=> Göçlerin temel nedeni işsizliktir.
=> İşsizliğin nedeni tarımda makinalaşma, miras yoluyla tarım alanlarının azalması ... gibi

Çözüm olarak düşündüğünüz seçenekleri arkadaşlarınızla tartışarak problemin çözümünü yazınız.(Ne yapılmalıdır? Konut ihtiyacı nasıl giderilebilir? Eski konutlar nasıl yenilenebilir)

konut yetersizliğini çözebilmek için Toplu Oturma konut idarelerini yapılandırmaktır.

İnsanları toplu konuta yerleştirmekle birçok aileyi tek bir evde toplamak planlanmıştır. Birçok evle çok yer işgal etmek yerine birçok insan aynı evde toplanarak hem konut, hem yer sorunu çözülmüştür.

Örneğin gecekonduların bulunduğu yerlerde hırsızlık olayları fazla görülürken; toplu konutların bulunduğu yerlerde güvenlik artırılarak bu sorunlar ortadan kalkmıştır.

GRUP TOROSLAR

PDÖ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Problem Adı: Beyin Göçü Nedenleri ve Ülkemize Etkileri

TÜRKİYE, EN ÇOK BEYİN GÖÇÜ VEREN ÜLKELER ARASINDA

www.milliyet.com.tr 11 Ekim 2007

Türkiye'nin en çok beyin göçü veren ülkeler arasında yer aldığı bildirildi. Türkiye iyi eğitim gören her yüz kişiden 59'unu beyin göçü yoluyla dışarıya kaptırıyor. Beyin göçünün Türkiye ekonomisine yıllık maliyetinin 2-2.5 milyar dolar olduğu tahmin ediliyor.

İYİ EĞİTİM GÖREN HER 100 KİŞİDEN 59'U DIŞARI GİDİYOR

Beyin göçünün dünya çapında önemli bir sorun olduğu belirtilen araştırma sonuçlarına göre, Türkiye en fazla beyin göçü veren 34 ülke içinde 24. sırada yer alıyor. İyi eğitim gören her yüz kişiden 59'unu kaybeden Türkiye'de üniversitede okuyan gençlerin yüzde 73'ünün yurt dışında çalışmak ve yaşamak istiyor. Yurt dışında öğrenim sürdürenlerin ise yüzde 77'si ülkeye kesin dönüş yapmak isterken, Türkiye bugün iyi eğitim görmüş gençlerin sadece yüzde 41'ini elinde tutabiliyor.

YÖK'ün verilerine göre 24 bini Almanya'da, 15 bini ABD'de olmak üzere 50 binden fazla Türk genci yurt dışında eğitim görüyor. Türkiye, yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülkeler arasında 11. sırada yer alıyor. ABD "olağanüstü araştırmacılara" her yıl 135 bin H1-B vizesi veriyor. ABD'ye göç eden nitelikli göçmenlerin Amerikan ekonomisine katkısının kişi başına yıllık 150 bin dolar düzeyinde olduğu hesaplanıyor.

BEYİN GÖÇÜNÜN MALİYETİ 2.5 MİLYAR DOLAR

Araştırmada, beyin göçünün Türkiye ekonomisine yıllık maliyetinin 2-2.5 milyar doları bulduğu tahminine yer verilerek, "Bu büyük maliyeti azaltmak için bakış açısı, politika ve altyapıda uygun şartlar yaratılmalıdır. Dönenlerin büyük bir kısmının yeterince verimli çalıştırılmamaktan dolayı "beyin küsmesi" ne uğradığını, "beyin mezarlığı" oluştuğunu görerek, gerekli tedbirleri almak ve ülkemize "tersine beyni göçü" yollarını açmak zorunludur" görüşü dile getirildi.

Yukarıda verilen duruma ilişkin bir araştırma yapmanız ve sonucunda çözüm önerileri sunmanız istendi.

Problemi tanımlayınız.

Türkiye'de beyin göçü ve olumsuz etkileri.

Problemdeki temel olgular nelerdir.(Beyin göçü nedir? Beyin göçünün nedenleri?)

Bir ülkedeki eğitimli ve üniversite mezunu çalışkan insanların ülkesinde araştırmalar ve çalışmalar yapmak için uygun ortam bulamadığından kendisine uygun imkanları sağlayan ülkelere göç etmesine beyin göçü denir.

Nedenleri

- Teknolojik yetersizlik.
- Maddi imkansızlık.
- Emeğin karşılığını bulamaması
- Laboratuvar yetersizliği.
- Devletin destek olmaması.
- Güvenli çalışma ortamı bulamaması.
- Bilime önem verilmemesi.

Çözüm olarak düşündüğünüz seçenekleri arkadaşlarınızla tartışarak problemin çözümünü yazınız.(Ne yapılmalıdır? Beyin göçü nasıl önlenebilir?)

* Uygun ortam hazırlanmalı.
* Gerekli maddi desteğin sağlanması.
* Bilim adamlarına destek verilmesi
* Ülkeye bağlılığının arttırılması
* Bilime önem verilmesi.
* Teknolojik gelişmelerin takip edilmesi
* Toplumun bilinçlendirilmesi
* Bilimsel araştırma laboratuvarları açılarak.
* ARGE çalışmaları yaparak
* Dışarıdaki bilim insanlarımıza ulaşarak onları tekrar ülkemize davet etmeliyiz.
* Bu konuyla ilgili geniş bir sempozyum düzenleyip beyin göçü hakkında toplumun bilgilendirilmesi.

EK 6. ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1.Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesinin hangi bölümünü günlük yaşantınızla daha fazla ilişkili buldunuz?.

Göçler, tarım arazilerinin şehirleşmenin ve sanayileşmenin konut yetersizliği ve beyin göçünün etkileri

2. Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesi işlenirken hangi yeni becerileri öğrendiniz ya da kullandınız?

Araştırarak bilgiye ulaşmayı. Daha doğrusu bilgiyi kullanmayı öğrendim

3. Nüfus ve göçler konusunda bilgi sahibi olmanızda hangi çalışma yaprağı ya da aktiviteler daha etkili oldu?

Tarım arazilerinin konuta ve sanayiye açılması. Göçlerin şehirlere etkisi

Beyin göçü

4. Çalışma yaprakları ve aktiviteleri tamamlamanız için yeterli süre verildi mi?

Evet verildi.

5. PDÖ yaklaşımı ile öğrenirken hayal gücünüzü kullanmanız istendi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Çalışmaya başlamadan önce, bu konuda ne yapılabilir diye hayal gücümü kullandım. Böyle gidersek 50 yıl sonra neler olabilir diye düşündüm. Coğrafya dersine ilgim arttı.

6. Bir kavramı öğrenmeye başlamadan önce, o kavram ile ilgili günlük yaşantıdan örnekler verilerek aralarında ilişki kurmanız sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Göçler ve nüfus özellikleri konusunda günlük yaşantımızdan yola çıkarak senaryolar verildi. Coğrafya dersi hayatımızın bir parçası olduğunu gördüm.

7. PDÖ senaryoları yoluyla düşünerek öğrenmeniz sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Araştırmalarımızda, özellikle çözüm üretme aşamasında düşüncelerimize başvurduk. Coğrafya dersine düşünerek katılmanın öğrenmeye olan faydasını gördüm.

8. Konuyla ilgili çalışma yaprakları verildi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet çalışma yaprakları verildi. Bu çalışma yaprakları bize konu hakkında neleri bilmemiz konusunda yardımcı oldu. Çalışma yaprakları yaşamımızla ilgili olduğundan ilgimizi çekti.

9. Öğrenim hayatınız boyunca böyle bir öğretim sistemi ile coğrafya öğretilseydi, coğrafya dersinde daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Coğrafya dersinin hayatımızın bir parçası olduğunu günlük yaşamımızda karşılaştığımız bir çok sorunun coğrafyanın konusu olduğunu gördüm. Bu şekilde yapılacak coğrafya öğretimi dersi karşı ilgimizi her zaman arttırır.

10. PDÖ bütün derslerinizde uygulanmış olsa, sizce nasıl bir sonuç ortaya çıkar? Neden?

Bütün derslerde uygulanabilir mi bilmiyorum ama uygulanmış olsaydı, derslere bazıları sıkıcı olmaktan çıkabilirdi. Daha çok şey öğrenirdik, araştırmalarımız çözümlerimizde yeni bilgilere ulaşabilirdik. Böylece bilgi üreten ve bilgiyi ezberlemek yerine kullanırdık.

ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1.Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesinin hangi bölümünü günlük yaşantınızla daha fazla ilişkili buldunuz?.

Göçler, tarım arazileri, iç göçler, beyin göçleri, nüfus

2. Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesi işlenirken hangi yeni becerileri öğrendiniz ya da kullandınız?

Düşünme, araştırma, çözüm üretme, grup çalışması

3. Nüfus ve göçler konusunda bilgi sahibi olmanızda hangi çalışma yaprağı ya da aktiviteler daha etkili oldu?

Türkiyede iç göçler, beyin göçü

4. Çalışma yaprakları ve aktiviteleri tamamlamanız için yeterli süre verildi mi?

Evet

5. PDÖ yaklaşımı ile öğrenirken hayal gücünüzü kullanmanız istendi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet. Sorun hakkında düşünerek ve çözüm üreterek öğrenmemizi sağladı.

6. Bir kavramı öğrenmeye başlamadan önce, o kavram ile ilgili günlük yaşantıdan örnekler verilerek aralarında ilişki kurmanız sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet sağlandı. Günlük yaşantımızla ilişki kurduğumuz için öğrendiklerimiz daha kalıcı oldu.

7. PDÖ senaryoları yoluyla düşünerek öğrenmeniz sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet. sağlandı. Coğrafyaya yönelik ilgim arttı. Bilgiye kendim ulaştığım için daha kalıcı oldu. Testlerde çok yönlü düşünmeye başladım.

8. Konuyla ilgili çalışma yaprakları verildi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet verildi. Daha kalıcı olmasını sağladı.

9. Öğrenim hayatınız boyunca böyle bir öğretim sistemi ile coğrafya öğretilseydi, coğrafya dersinde daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Evet. Çünkü bilgiye ben ulaşıyorum. Araştırdığım için daha kalıcı olmasını sağlıyor.

10. PDÖ bütün derslerinizde uygulanmış olsa, sizce nasıl bir sonuç ortaya çıkar? Neden?

Öğretmen yerine biz aktif olurz.

ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1.Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesinin hangi bölümünü günlük yaşantınızla daha fazla ilişkili buldunuz?.

Köyden kente yasanan göçler, mülteciler dış göçlerin getirdiği sorunlar

2. Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesi işlenirken hangi yeni becerileri öğrendiniz ya da kullandınız?

Düşünme ve araştırma eğilimi

3. Nüfus ve göçler konusunda bilgi sahibi olmanızda hangi çalışma yaprağı ya da aktiviteler daha etkili oldu?

Bilgisayar doğrultusunda, coğrafya kitaplarında, ansiklopedilerden yararlanarak bilgi sahibi olabiliriz.

4. Çalışma yaprakları ve aktiviteleri tamamlamanız için yeterli süre verildi mi?

Evet

5. PDÖ yaklaşımı ile öğrenirken hayal gücünüzü kullanmanız istendi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet, istendi. Sorun hakkında düşünerek ve çözüm üreterek öğrenmemizi sağladı

6. Bir kavramı öğrenmeye başlamadan önce, o kavram ile ilgili günlük yaşantıdan örnekler verilerek aralarında ilişki kurmanız sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet, sağlandı. Öğrenmemiz daha kalıcı ve mükemmel oldu.

7. PDÖ senaryoları yoluyla düşünerek öğrenmeniz sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet. Coğrafyaya yönelik etkilerim arttı. Doğrulağa ulaştık ve kalıcı yatırımlar yaptık.

8. Konuyla ilgili çalışma yaprakları verildi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet verildi. Zihnimizdeki ilgi kaynağı artmış oldu.

9. Öğrenim hayatınız boyunca böyle bir öğretim sistemi ile coğrafya öğretilseydi, coğrafya dersinde daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Düşünüyorum çünkü sözlü ve yazılı öğrenimin beraberinde getirdiği kaynak daha etkili oldu.

10. PDÖ bütün derslerinizde uygulanmış olsa, sizce nasıl bir sonuç ortaya çıkar? Neden?

Öğretmen yerine bizler aktif oluruz.

ÖĞRENMENİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1.Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesinin hangi bölümünü günlük yaşantınızla daha fazla ilişkili buldunuz?.

Türkiye'de ki göçlerin bölgelere ve illere nasıl dağıldığı ve dağılışındaki etkenler.

2. Türkiye'nin Nüfus Özellikleri ünitesi işlenirken hangi yeni becerileri öğrendiniz ya da kullandınız?

Neden – Sonuç ilişkisini, araştırmayı ve iki şey arasında bağlantı kurmayı.

3. Nüfus ve göçler konusunda bilgi sahibi olmanızda hangi çalışma yaprağı ya da aktiviteler daha etkili oldu?

Konut ve yerleşme, iç göçler, tarım arazileri ve yerleşme, beyin göçü

4. Çalışma yaprakları ve aktiviteleri tamamlamanız için yeterli süre verildi mi?

Evet, verildi.

5. PDÖ yaklaşımı ile öğrenirken hayal gücünüzü kullanmanız istendi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Hayal gücümüzü kullanarak göç sebepleri ve göç yerleriyle ilgili bağlantı kurmayı öğrendik.

6. Bir kavramı öğrenmeye başlamadan önce, o kavram ile ilgili günlük yaşantıdan örnekler verilerek aralarında ilişki kurmanız sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Evet, kesinlikle. Coğrafyanın günlük yaşantımızda da karşımıza çıkması bizim daha iyi yorum yapmamızı sağladı.

7. PDÖ senaryoları yoluyla düşünerek öğrenmeniz sağlandı mı? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sağladı. Daha iyi yorum yapabiliyoruz. Hayal gücümüzü kullanabiliyoruz. Yorum yapmaktan ve araştırma yapmaktan korkmuyoruz artık.

8. Konuyla ilgili çalışma yaprakları verildi mi? Bunun coğrafyaya yönelik ilgi ve başarınız üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Verildi. Araştırma yaptıkça coğrafyaya karşı ilgimiz arttı. Coğrafyadan zevk almaya başladık ve bilgiler daha kalıcı oldu.

9. Öğrenim hayatınız boyunca böyle bir öğretim sistemi ile coğrafya öğretilseydi, coğrafya dersinde daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Evet, kesinlikle düşünüyoruz.

10. PDÖ bütün derslerinizde uygulanmış olsa, sizce nasıl bir sonuç ortaya çıkar? Neden?

Öğrenci daha aktif halde olurdu.
Bilgiler kalıcı olurdu.

EK 7. UYGULAMADA ÇEKİLEN FOTOĞRAFLAR

Resim 1: PDÖ Grup Çalışması I



Resim 2: PDÖ Grup Çalışması II



Resim 3: PDÖ Grup Çalışması



resim 4 : PDÖ Grup Çalışması



EK 8. İZİN YAZILARI

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

241101920050067
Coğrafya Öğretmenliği
MURAT KOÇAK

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/ 651 İstanbul 27.03/2008
KONU:İzin Yazısı hk.

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
BURDUR

Enstitümüz **Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans** Programı öğrencilerinden **MURAT KOÇAK** şu an tez aşamasında olup, tezi ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.

Prof.Dr.Betül Aydın
Müdür

EK:1-ÖĞRENCİ DİLEKCESİ
2-ANKET
3-ARAŞTIRMA ÖNERİSİ

Tez Konusu: Orta Öğretim Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi

Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe- İst. Tel: (0216) 347 33 66

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.15.00.05.510/4600 .../04/2008
Konu : Araştırma izni 14 NİSAN 2008

VALİLİK MAKAMINA

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü coğrafya öğretmeni yüksek lisans öğrencisi Murat KOÇAK'ın "Ortaöğretim Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi" konulu araştırmasını ilimiz Bucak ilçesi Bucak Anadolu Lisesinde uygulamak istemesi ile ilgili Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 07.03.2008 tarih ve 651 sayılı yazıları örneği ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü coğrafya öğretmeni yüksek lisans öğrencisi Murat KOÇAK'ın "Ortaöğretim Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi" konulu araştırmasını ilimiz Bucak ilçesi Bucak Anadolu Lisesinde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Recep YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11.../04/2008
Nahsen BADELİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bahçelievler Mh.Şeker Cad. 15100 BURDUR
Telefon : (0248) 233 11 19-120
Faks : (0248) 233 13 43
Ayrıntılı bilgi:M.KUYUMCU MD.YRD.

www.egitimedestek.meb.gov.tr
www.haydikitaraoku.org
www.bilgisayarliegitimedestek.org

T.C.
BUCAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.15.00.03.05.510/1790
Konu :Araştırma izni

21/04/2008

ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
BUCAK

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü coğrafya öğretmeni yüksek lisans öğrencisi Murat KOÇAK' ın "Ortaöğretim Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi" konulu araştırmasını okulunuzda uygulamak istemesi ile ilgili Valilik Makamının 14.04.208 tarih ve 4600 sayılı olurları örneği ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat ERDEM
İlçe Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Olur örneği (1 adet)
2-Öğretmenin değerlendirilmesi (1 adet- 2 sayfa)
3-Coğrafya başarı testi (1 adet – 3 sayfa)
4-Anket formu (1 adet – 3 sayfa)

DAĞITIM

Bilgi edindim.

K.Kay.
B.Dikmen
29.04.2008

GELEN EVRAK
Tarih :28../.04/200.8..
Dosya No:....510.....
Kayıt No:....187.....

EĞİTİME %100 DESTEK
Danışma Hattı 444 0 632
S.Demirel Bulvarı Eski Hükümet Konağı 15300 Bucak/BURDUR
Telefon : (0248) 325 10 49-19
Faks : (0248) 325 79 68
MEB-VPN : (0505) 827 26 25
Ayrıntılı bilgi için irtibat:M.D.SOLMAZ Şub.Müd.
e-posta :bucakilcememl5@hotmail.com
Elektronik Ağ :http://bucak.meb.gov.tr
e-mail :muhammeddenizsolmaz@hotmail.com
EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!