



**ÖĞRENCİLERİN HARİTA BECERİLERİNİN HİKÂYE
HARİTALARININ KULLANIMI YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİNE
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Meral Keskin

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Meral
Soyadı : Keskin
Bölümü : Coğrafya Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

İngilizce Adı: An Action Research To Improve Student Map Skills Through The Use Of Story Maps

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Meral Keskin

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Meral Keskin tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Mutlu YILMAZ

Coğrafya Bölümü, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Salih ŞAHİN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 06/12/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmaya başladığım günden itibaren tezimin danışmanlığını üstlenmiş olan, görüş ve eleştirileriyle benden desteğini esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Öğr. Üyesi Nurcan DEMİRALP'e teşekkürü bir borç bilirim.

Öğrenim sürem boyunca kendilerinden ders aldığım hocalarım Prof. Dr. Servet KARABAĞ, Doç. Dr. Salih ŞAHİN ve Doç. Dr. Özlem YAĞBASAN' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecim boyunca her konuda desteklerini esirgemeyen, fikirler vererek yol gösteren Prof. Dr. Adnan Kan ve Prof. Dr. Naciye Aksoy'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde her zaman yardımcı olan Arş. Gör. Songül Arslan'a teşekkür ederim.

Tüm inançları ve gayretleri ile beni bugünlere getiren, her daim koşulsuz yanımda olan canım aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

**ÖĞRENCİLERİN HARİTA BECERİLERİNİN HİKÂYE
HARİTALARININ KULLANIMI YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİNE
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Meral Keskin

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Aralık, 2019

ÖZ

Bu araştırma, 9. sınıf Coğrafya dersi “Harita Bilgisi” konusunun öğretiminde hikaye haritalarının, öğrencilerin harita becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde, Bursa ili İnegöl ilçesi İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde öğrenim gören 20 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan iki farklı ölçek kullanılmıştır. “Bilişsel Harita Becerileri Ölçeği (BHBÖ)” 8 (sekiz) sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri değerlendirmesinde “Çok iyi=5, iyi=4, normal=3, kötü=2 ve çok kötü=1” şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. “Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeği (DHBÖ)” ise 12 sorudan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri değerlendirmesinde “Çok fazla=5, fazla=4, orta=3, az=2 ve çok az=1” şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekte yer alan “1., 3., 5., 7. ve 11.” maddeler ters madde kuralına

göre kodlanmıştır. Buna göre, ters maddeler “Çok fazla=1, fazla=2, orta=3, az=4 ve çok az=5” şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, IBM SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada tek bir grup olduğundan veriler “Paired-Samples T test” yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerindeki temel istatistikî değerlerden yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hikaye haritalarının, ‘Harita Bilgisi’ konusunun öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve harita becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etki etmiştir. Hazırbulunuşluk düzeyleri denk olan öğrencilerin hikaye haritaları kullanılmadan önce sorulara verdikleri yanıtlar ile hikaye haritaları kullanıldıktan sonra verdikleri cevaplar incelendiğinde, hikaye haritaları destekli öğretim lehine, anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitimde, çeşitlendirilmiş öğretim yöntem ve teknikleri ile çeşitli öğretim materyalleri ve bunların içerikleri, güncel teknolojik gelişmelere uygun olarak yeniden düzenlendiğinde, öğrenciler için daha kapsayıcı bir öğretim ortamı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Coğrafya,Coğrafya Eğitimi, Harita, Harita Becerileri,Hikaye haritası

Sayfa Adeti :109

Danışman : Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP

**AN ACTION RESEARCH TO IMPROVE STUDENT MAP SKILLS
THROUGH THE USE OF STORY MAPS
(Master's Thesis)**

**Meral Keskin
GAZİ UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
December,2019**

ABSTRACT

This Research, 9th grade Geography course was planned and conducted in order to investigate the effect of Story Maps on students' map skills and academic achievements in teaching the subject of "map knowledge". The research was conducted in the 2018-2019 academic year with 20 ninth graders attending IMKB Osmangazi Anatolian Imamhatip High School in Inegöl District of Bursa province. In this research, two different scales prepared by the researcher were used as a data collection tool. The "Cognitive Map Skills Scale(CMSS)" consists of 8(eight) questions. The scale items were scored in their assessment as "Very good=5, Good=4, Normal=3, Bad=2, and Very bad=1". The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.87. According to this conclusion, the scale can be said to be reliable. The "Affective Map Skills Scale (AMSS)" consists of 12 questions. In the assessment of scale items, it was rated as "Too much=5, Much=4, Medium=3, Little=2, too little=1". Included in the scale "1., 3., 5., 7 and 11."the items are encoded according to the reverse clause rule. Accordingly, the inverse clauses were scored in the form of "Too Much=1, Much=2, Medium=3, Too little=4, and Little= 5". The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.83. According to this conclusion, the scale can be said to be reliable. The data obtained within the scope of the research was analyzed using the IBM SPSS 25

package program. The data was evaluated by “Paired -Samples t test” since there was only one group in the study. In addition, percentage, frequency, average and standard deviation were calculated from the basic statistical values in scale items. According to the findings obtained from the research, the teaching of story maps “map knowledge” had a significant impact on the students' academic achievements and map skills. When the students' responses to the questions before using the story maps and their answers after using the story maps were examined, a significant difference emerged in favor of the teaching supported by The Story Maps. In this context, a more inclusive teaching environment will be provided for students when diversified teaching methods and techniques and various teaching materials and their contents are reorganized in accordance with current technological developments.

Key Words : Geography Education , Map, Map Skills, Story Map

Page Number : 109

Supervisor : Assoc.Prof..Dr. Nurcan DEMIRALP

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.2.1. Alt amaçlar	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II	14
KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Coğrafya Eğitim ve Öğretimi.....	14
2.2. Coğrafi Beceriler	16

2.3. Harita Becerileri.....	17
2.4. Öğretim Teknolojisi	18
2.5. Coğrafya Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı.....	19
2.6. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS).....	20
2.7. Hikâye Haritası (Story Map)	22
2.8. Hikaye Haritası Yapımı.....	24
2.8.1. Hazırlık Aşaması.....	24
2.8.2. Oluşturma Aşaması	25
2.8.3. Paylaşma Aşaması	25
BÖLÜM III	34
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
BÖLÜM IV.....	40
YÖNTEM.....	40
4.1. Araştırmanın Modeli	40
4.2. Evren ve Örneklem.....	48
4.3. Ölçme Araçları.....	49
4.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	49
4.3.2. Deneyisel İşlem Basamakları	50
4.4. Verilerin Analizi.....	51
BÖLÜM V	52
BULGULAR.....	52
5.1. 9.Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğindeki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekans Dağılım Analizi	52
5.2. 9.Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğindeki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekans Dağılım Analizi	54
5.3.“9.Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Harita Becerileri Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası Puanları Arasında İstatistiki Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	56
5.4.“9.Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Harita Becerileri Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası Puanları Arasında İstatistiki Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	57
5.5. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
5.6. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
5.7. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59

5.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
5.9. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
5.10. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
5.11. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
5.12. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
5.13. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
5.14. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
BÖLÜM VI.....	68
SONUÇ VE ÖNERİLER	68
6.1. Sonuçlar	68
6.2. Öneriler	70
KAYNAKLAR.....	74
EKLER	85
EK 1. Öğrenci Günlüğü Yönergesi.....	85
EK 2. Araştırma İzni	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Eylem Araştırması</i>	42
Tablo 2. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	52
Tablo 3. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	53
Tablo 4. <i>Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	55
Tablo 5. <i>Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	55
Tablo 6. <i>Bilişsel Harita Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçları</i>	56
Tablo 7. <i>Duyuşsal Harita Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçları</i> ...	57
Tablo 8. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	58
Tablo 9. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Harita Üzerinde Konum Belirleme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	58
Tablo 10. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Harita Üzerinde Konum Belirleme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	59
Tablo 11. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacına Uygun Olarak Harita Seçebilme becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	59
Tablo 12. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacına Uygun Olarak Harita Seçebilme becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	60
Tablo 13. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacına Uygun Olarak Harita Çizebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	60

Tablo 14. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacıma Uygun Olarak Harita Çizebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	61
Tablo 15. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Harita Üzerine Bilgi Ekleme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	61
Tablo 16. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Harita Üzerine Bilgi Ekleme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	62
Tablo 17. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Herhangi Bir Harita Üzerinde Değişiklik Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	62
Tablo 18. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Herhangi Bir Harita Üzerinde Değişiklik Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	63
Tablo 19. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Amacıma Uygun Olarak Düzenleyebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	63
Tablo 20. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Amacıma Uygun Olarak Düzenleyebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	64
Tablo 21. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Sembollerden Yararlanarak Doğru Şekilde Yorumlayabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	64
Tablo 22. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Sembollerden Yararlanarak Doğru Şekilde Yorumlayabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	65
Tablo 23. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritalardan Faydalanarak Hesaplama Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları</i>	65

Tablo 24. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritalardan Faydalanarak Hesaplama Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	66
Tablo 25. <i>Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları</i>	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bir eğitim programının dört temel ögesi (hedef, içerik, öğretme-öğretme süreci, değerlendirme) ve bunlara ilişkin sorular (Demirel, 2010: 5-6 yararlanılarak H. Kocabatmaz tarafından oluşturulmuştur.).....	3
<i>Şekil 2.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	25
<i>Şekil 3.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	26
<i>Şekil 4.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	26
<i>Şekil 5.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	27
<i>Şekil 6.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	27
<i>Şekil 7.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	28
<i>Şekil 8.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	28
<i>Şekil 9.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	29
<i>Şekil 10.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	29
<i>Şekil 11.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	30
<i>Şekil 12.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	30
<i>Şekil 13.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	31
<i>Şekil 14.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	31
<i>Şekil 15.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	32
<i>Şekil 16.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	32
<i>Şekil 17.</i> Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü.....	33
<i>Şekil 18.</i> Eylem araştırması süreci döngüsü Mills'ten (2003) uyarlanmıştır.	46

SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzde
x	Aritmetik Ortalama
BDÖ	Bilgisayar Destekli Öğretim
BİT	Bilgi İletişim Teknolojileri
BT	Bilgisayar/Bilişim Teknolojileri
CBS	Coğrafi Bilgi Sistemleri
CDÖP	Coğrafya Dersi Öğretim Programı
(GIS)	Geographic Information Systems
F	Frekans (Sıklık)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BHBÖ	Bilişsel Harita Becerileri Ölçeği
DHBÖ	Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeği
SPSS	Stastical Package for the Social Sciences
N	Katılımcı Sayısı
P	Anlamlılık Düzeyi
S	Standart Sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar bilimsel, çağdaş ve ülke kalkınmasına hizmet verecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yürüten bilim dallarından birisi de coğrafyadır. Çünkü coğrafya eğitimi yoluyla öğrencilere coğrafi bilinç kazandırılarak iyi vatandaşlar yetiştirmek mümkündür.

“Coğrafya; insanla doğal ortam arasındaki karşılıklı etkileşimleri, bu etkileşimler sonucunda gelişen faaliyetlerle durumları dağılışı, ilişki kurma, karşılaştırma, 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” (Özçağlar, 2006).

Özçağlar coğrafya biliminin diğer bilimlerle de bağlantılı olduğunu ve bir bilimler topluluğu olduğunu ifade etmektedir. Doğanay (1993) ise; “Coğrafya yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları, bu olayların dağılışını ve bu dağılışların nedenlerini insanla ilgi kurarak inceleyen bilim dalıdır” şeklinde sade bir tanımlamada bulunmaktadır.

İnsanın yaşadığı ortamdaki olay ve olguları anlaması ve anlamlandırması coğrafya bilgisi gerektirir. “İçinde yaşadığımız ve var olduğunu bildiğimiz dünyanın görülüp, anlaşılmasını coğrafya sağlar” (Lambert ve Balderstone’dan aktaran Öztürk, 2007).

Coğrafya kavramının farklı tanımları bulunmaktadır. Coğrafya kavramına yönelik tanımların ortak paydasına bakıldığında coğrafyanın bir mekân bilimi olduğu, coğrafyanın mekân ile insan arasındaki ilişkileri ele aldığı ve coğrafyanın bu ilişkiyi dağılışı ilkesi ile incelediği görülmektedir. Coğrafyanın insan ve mekân arasındaki etkileşimi konu alan bir bilim olması insanın, toplum içerisinde yaşamını devam ettirirken karşılaştığı sorunların

çözümünde coğrafya bilimine ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Hayatta karşılaşılan sorunların çözümü için eğitimi ve bilinçli vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir. Demirci ve Karakuyu (2002, s.113) bu ihtiyacın karşılanmasında coğrafya eğitiminin etkili olabileceğini şöyle ifade etmektedirler; “Çağdaş coğrafya biliminin anlaşılması, tatbiki ve bundan kazanç sağlanması şüphesiz ki etkin ve doğru bir coğrafya eğitimi ile mümkündür”.

Eğitim Taşpınar (2017) tarafından; “bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazandığı ve bu davranışların oluşumunda kendine özgü nitelikleriyle aktif rol aldığı, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.” şeklinde tanımlamıştır.

Öğretim ise; formel eğitim süreci içinde yer alan öğretme faaliyetleridir. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır; eğitimden farkı öğretimin belirli bir amaca yönelik olarak, belirli bir süreç ve programda yapılması ve formel olarak değerlendirilmesidir.

Öğrenme ise; bireyin davranışlarında tekrar, yaşantı ve eğitim yoluyla meydana gelen nispeten, kalıcı izli değişikliklerdir.

Yukarıdaki eğitim öğretim ve öğrenme tanımları bir bütün olarak değerlendirildiğinde Hesapçıoğlu’na göre (2008, s.46); eğitimin, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine aldığı ancak onların hepsinden daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

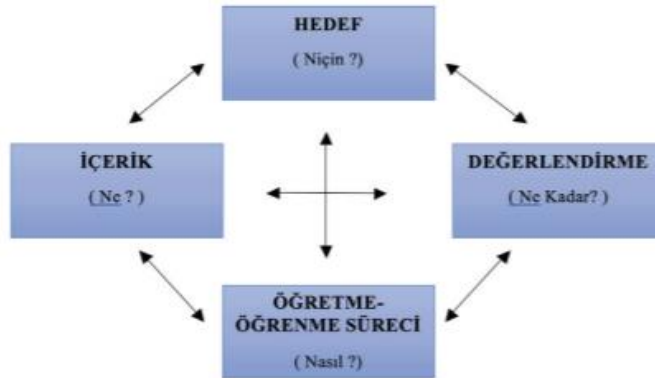
Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi akışının hızlı bir şekilde geliştiği ve değiştiği çağımızda, bireylerin üretilen bilgiden hızla haberdar olması ve bu bilgiden üst düzeyde faydalanması çağın gerisinde kalınmaması adına büyük önem taşımaktadır. Günümüzde teknolojinin ve bilginin hızlı ilerlemesi ve gelişmesine bağlı olarak çağımız bilgi ve teknoloji çağına dönüşmüştür. Bilgi ve teknoloji çağını yakalamak ancak eğitimle mümkündür. Eğitimin, bu işlevini eksiksiz yapabilmesi için gelişen ve değişen teknolojiye, toplumun ihtiyaçlarına göre güncellenip gelişmesi gerekmektedir. Bu değişim ve gelişmelerin sürdürülebilir olması, eğitimin toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak yeniden tasarlanması ve uygun öğretim programlarını hayata geçirmesi ile mümkündür.

Eğitimin en temel unsuru program, öğrenci ve öğretmendir. Eğitim programı, Demirel (2010:6) tarafından; “öğrenene, okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” şeklinde tanımlamaktadır. Hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme arasındaki ilişkiler eğitim programını oluşturur. Eğitim programının bu dinamik yapısını, Seferoğlu, 2010 şöyle açıklamaktadır; “eğitim

programı, öğrenciye kazandırmayı düşündüğümüz hedefleri, hedeflere ulaştırıcı eğitim durumlarını, eğitim durumları sonunda hedeflere ne derece ulaşıldığını anlamaya yönelik değerlendirmeye yer veren, üç süreçli değişmeye açık ana plandır” şeklinde açıklar.

Öğretim programı ise; okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir”(Demirel,2010:6). Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsarken, öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konular ile ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretim programı, eğitim programını kullanılmaya hazır hale getirmek, hayata geçirmektir (Demiralp,2017)

Eğitim programının; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Program geliştirme çalışmaları; eğitim programlarının bu dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ele alınıp tüm yönleri ile değerlendirilerek yapılır. (Demiralp,2017)



Şekil 1. Bir eğitim programının dört temel ögesi (hedef, içerik, öğretme-öğretme süreci, değerlendirme) ve bunlara ilişkin sorular (Demirel, 2010: 5-6 yararlanılarak H. Kocabatmaz tarafından oluşturulmuştur.)

Bilgi teknolojileri ve internetin yaygın kullanımı sayesinde iletişimin artması dünyayı hızla değiştirmektedir. Bu değişim elbette eğitim sistemlerine de yansımaktadır. Karabağ ve Şahin (2007) bu durumu şöyle ifade etmektedirler; çağın koşullarına uygun olarak gelişebilen ve geleceği de planlayabilen insan gücüne sahip olabilmek eğitimin de güncel ve çağdaş olmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle de eğitim programları daima çağı takip ederek güncellenmelidir. Bu değişim ihtiyacından dolayı Türkiye’de 2005 yılında yeni bir Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) hazırlanmıştır.

Demiralp' in (2017) de belirttiği gibi; 2005 coğrafya dersi öğretim programının getirdiği en önemli yenilik o güne değin programda yer almayan yeni kavram ve temalar içermesidir. Örneğin, öğrenme alanı, coğrafi bilinç, kazanım, sarmal yapı, yapılandırmacılık, etkinlik, öğrenci merkezli eğitim, kavram ve kavram öğretimi, beceri ve beceri öğretimi, değer ve tutum, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), süreç odaklı ölçme değerlendirme, değer öğretimi, aktif öğrenme gibi.

2005 coğrafya dersi öğretim programının getirmiş olduğu yenilikler ilerleyen yıllarda programa yönelik küçük değişiklikler ile devam ettirilmiştir. 2005 coğrafya dersi öğretim programında getirilen yenilikler(öğrenci merkezli eğitim, beceri ve beceri öğretimi, aktif öğrenme gibi), 2018 coğrafya dersi öğretim programında da yer almaktadır.

2018 coğrafya dersi öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği amaçlardan biri öğrencilerin insan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanmasını sağlamaktır. Bu beceriler içerisinde harita becerileri de yer almaktadır. 2018 coğrafya öğretim programında da belirtildiği gibi coğrafya öğretiminde harita çalışmaları oldukça önemlidir. Gerek arazi çalışmalarında gerekse sınıfta coğrafi olay ve olguların dağılımlarında haritalardan faydalanılır.

Demiralp'in (2009) de ifade ettiği gibi; "Coğrafi çalışmaların ve coğrafya eğitiminin ana eksenindeki iletişim aracı haritalardır. Bir alana ait verinin, özelliklerin, bilginin, fikrin, mekânsal modellerin, alansal bilgi gelişiminin aktarılması genellikle çeşitli yöntemler ve çeşitli formlarda üretilmiş haritalarla olmaktadır". Haritaların coğrafya dersinin içeriğini özümsetme ve eğitimi kolaylaştırma da ki önemi yadsınamaz.

Bilgi ve teknoloji çağı olan günümüzde, eğitimciler, öğrencilerin farklı boyutlardaki gelişimleri için bilgi teknolojilerinin kullanımına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Türkiye'de, son yıllarda, bilgi teknolojileri kullanılarak etkili öğretim modelleri ve materyalleri gerçekleştirmek amacıyla çalışmalar (MEB, EBA içerikleri gibi) yapılmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır (Baloğlu ve Uğurlu, 2008). Kısacası coğrafya eğitiminde bilgi teknolojilerinden yararlanmak, günümüz şartlarında bir gerekliliktir.

Coğrafya öğretiminde bilgi teknolojilerinin en fazla kullanıldığı alanlardan biri Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve öğretim aracı olarak haritaların tasarlanması ve geliştirilmesi sürecindeki teknolojilerdir. Bilgi teknolojileri sayesinde coğrafya öğretiminde; amaca

yönelik olarak pek çok haritayı kolaylıkla, kısa sürede, yüksek kalitede ve detaylı olarak üretmek mümkün hale gelmiştir. Bu sayede coğrafya öğretiminin tüm kademe ve sınıf düzeylerinde amaca yönelik olarak haritalar ve diğer görsel materyaller üretilerek öğrencinin etkin olduğu, yaparak yaşayarak öğrendiği kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir.

Günümüzde coğrafya öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemleri sayesinde sayısal veriler kullanılarak çeşitli haritalar üretilmektedir. Uzaktan algılama ve mekânsal algılama teknolojileri sayesinde coğrafya hayatın her alanına girmekte dolayısıyla haritayı algılama, yorumlama ve haritadan günlük hayatta faydalanma oldukça önem kazanmaktadır. Coğrafi bilgi sistemlerinin coğrafya öğretiminde kullanılması; derslerde hem öğrencinin hem öğretmenin aktif olduğu ve birlikte öğrenme gerçekleştirdiği, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu aldığı, etkinlik temelli uygulamaların yapıldığı, güncel verilerin ve güncel konuların sınıfa getirildiği, interaktif etkinliklerin yapıldığı öğrenme ortamı sağlar.

1.1. Problem Durumu.

Sosyal tarih sürecinde toplumlar; tarım öncesi, tarım, sanayi ve bilgi toplumuna doğru yönelerek gelişmektedir. Günümüzde bilgi teknolojisi ve iletişim araçlarının gelişmesiyle bilgi, haber ve mesajların dünyanın her yerine her an iletilmesiyle bilgi toplumu aşamasına gelinmiştir. Bu oluşumların tümü toplumların sosyal ve kültürel yapılarında köklü değişiklikler yapmıştır (Lordoğlu,1995,s.137).

Günümüzdeki teknolojik ve bilimsel gelişmeler sayesinde medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımındaki hız ve yoğunluk artmıştır. Bu yoğunluk, küreselleşmeye yani dünyanın herhangi bir yerinde ortaya çıkan bir olaydan tüm insanların kısa sürede haberdar olmasına yol açmıştır. Zaman-mekân algısında yaşanan bu değişimler, insanların bilgiye erişim imkânını da artırmıştır. Gelişen teknolojinin sağladığı bu imkânlar doğrultusunda öğrencilerin ilgileri, dünyanın farklı yerlerindeki olay ve olgulardan haberdar olma ve bunlara tepki verme süreleri değişmiştir. Öğrencilerin değişen bu ilgi ve ihtiyaçları yönünde eğitim-öğretim faaliyetleri de değişmek ve yeniden şekillenmek zorunda kalmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en çok güncellenmek ve değişmek zorunda kaldığı alanlarından biri de öğretim materyalleridir.

Küreselleşen dünyada, mekândaki değişimi zaman içinde güncel ve doğru bir şekilde öğrencilere aktarabilmek özellikle coğrafya eğitiminin temel amaçlarından biri olmalıdır.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için; coğrafya derslerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojiye dayalı öğretim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi bir zorunluluktur. Aynı zamanda çeşitli sorunların çözümüne yönelik dünyada geliştirilen diğer teknolojik uygulamaların da sınıflara uyarlanması ve derslerde aktif ve etkin öğrenmelerin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Böylece, coğrafya öğretiminde güncel teknolojik gelişmeler eğitim öğretim ortamlarına aktararak; doğal ortam-insan etkileşimi çeşitli yönleriyle ele alınıp nedensellik ve dağılış ilkesi de kullanılarak etkin ve kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirilebilir.

Coğrafya öğretiminde öğretim materyalleri; güncel ve kalıcı izli öğrenmeleri basit, net, açık ve kolay bir şekilde öğretmede kullanılmaktadır. Coğrafya öğretiminde öğretim materyallerini en doğru şekilde seçebilmek ve derslerde kullanabilmek için öncelikle dersin içeriği ve bu içeriğe uygun yöntemin belirlenmesi gereklidir. Bu yöntemler etkinlik temelli ve güncel yaşamı kapsayıcı olmalıdır. Öğrencinin öğrenmenin sorumluluğunu aldığı, aktif olduğu öğrenci merkezli sınıf ortamları hangi ders olursa olsun hem öğrenme sürecini hem de öğrenme ürünlerini olumlu yönde etkiler.

İşler’inde belirttiği gibi, (2003,s.55) 21. yüzyılda bilgiyi öğrenme, üretme ve işleme her geçen gün hızlanmaktadır. Görselleştirme bu noktada hem günlük hayatta hem de eğitim hayatında stratejik bir öneme sahiptir. Çünkü birçok öğrencide yazıya oranla görsel materyallerin kullanımı daha kalıcı bilgilerin yerleşmesine olanak sağlar. Aynı zamanda görselleştirme ve görsel materyallerin kullanımı kitle iletişim araçları için evrenseldir.

İşler, görselleştirmenin sadece eğitim için değil yaşamın her alanında önemli olduğuna değinmiştir. Eğitimde görselleştirmeyi görsel betimleme yoluyla ele alan Seferoğlu ise, görsel betimlemelerin öğretimin her adımında kalıcı ve kolay öğrenmeleri sağladığını ifade etmektedir.

Son dönemdeki dijital gelişmeler ile bu gelişmelerin görselliğe yaptığı katkılar, görsel öğelerin eğitimde kullanılmasıyla öğrenmeyi hızlandırmıştır. Görsel betimlemeler yoluyla daha hızlı ve daha kolay kalıcı bilgi edinildiği anlaşılmaktadır. Dahası sözel zekâsı daha kuvvetli olan öğrencilerde bile görsel zekânın sözel zekâyı desteklediği bilinmektedir. Görsel öğeler;

- Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler,
- Öğrencilerin dikkatlerini canlı tutar,

- Duygusal tepkiler vermelerini sağlar,
- Kavramları somutlaştırır,
- Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir (örneğin suyun dolaşımı)
- Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır,
- Bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir,
- Bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası birtakım noktaları anlama şansı verebilir (Seferoğlu, 2010, s.28-29).

Görsel öğelerin ve görsellikle ilgili ileri teknolojilerin kullanıldığı derslerden biri coğrafyadır. Bu açıdan görsel öğretim materyallerinin kullanımı ve verilerin görsel materyallere aktarımı (Coğrafi Bilgi Sistemlerinin kullanılarak haritaların üretilmesi) en yoğun olarak coğrafya derslerinde gerçekleştirilmektedir. Coğrafya öğretiminde tablo grafik harita gibi pek çok görsel materyal kullanılmaktadır. Özellikle coğrafi bilgi sistemlerindeki gelişmeler ve bunların sınıf ortamlarına uygulanmasıyla coğrafya öğretiminde en çok kullanılan görsel materyaller olarak haritalar karşımıza çıkmaktadır.

Coğrafyacılar bilgileri gösterme, şekillendirme, genelleştirme ve de depolamak için birçok tekniklere sahiptirler. Ama bunlardan hiç biri, Harvey'e (1969) göre, "coğrafyacıların kalplerine ve kafalarına 'harita'lar kadar yakın değildir." Hatta Hartshorne (1939) daha da ileri giderek "eğer ele alınan sorun temelde haritalarla-genellikle birkaç haritanın karşılaştırılmasıyla-incelenemezse, bu durumda (konunun) coğrafyanın alanı içine girip girmediği kuşkuludur" demektedir. Sauer (1963) de bu konuda ilginç fikirler ileri sürerek şunları söylemektedir: "Bana haritalara sürekli ihtiyacı olmayan bir coğrafyacı gösterin, onun yaşamının en doğru seçimini yapıp yapmadığı hakkındaki kuşkularımı belirteyim. Haritalar bizim için yasakları kaldırır, hayal gücümüzü artırır, dilimizi çözer. Harita, dil engellerinin ötesine hitap eder; çoğu kez de haritanın coğrafyanın dili olduğu iddia edilir" (Özgüç, 1984, s. 193).

Haritaların derslerde kullanımı geçmişten günümüze değişim göstermiştir. Geçmişte, resmi kurumlar tarafından hazırlanmış haritalar ve atlasların sınıflara getirilmesi ve bunlar üzerinden ders yapılması söz konusuysa; günümüzde öğretmen rehberliğinde amaca uygun olarak öğrencilerin kendi haritalarını üretmeleri ve bunlar üzerinden yorumlar yaparak çeşitli beceriler geliştirmeleri söz konusu olmaktadır.

Coğrafya öğretiminde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde çeşitli haritalar üretebilmesi bilgisayar destekli eğitim ile mümkün olmaktadır. Bilgisayar destekli eğitimin coğrafya derslerine en önemli yansıması; coğrafi bilgi sistemlerinin kullanımıyla çeşitli haritaların üretilmesi ve bunlara dayalı derslerin yapılmasıdır. Günümüzde artan bilgi birikimi ve gelişen eğitim teknolojilerine bağlı olarak; coğrafya derslerinde coğrafi bilgi sistemlerini kullanmadan da interaktif haritaların üretilmesi ve bu haritalara dayalı derslerin yapılması mümkündür. Günümüzde coğrafya öğretiminde kullanılan en önemli interaktif haritalar, hikaye haritaları (Story Maps)dır.

Hikâye haritalar; coğrafi içeriği kullanarak bir yeri, etkinliği, olayı, güncel bir durumu veya modeli anlatmak için kullanılan interaktif haritalardır. Hikâye haritalar interaktif haritalar olduğu yani öğrenciyi öğrenmede etkin kıldığı için harita becerilerini kazandırmak için en etkili öğretim araçlarından biridir. Coğrafya derslerinde öğrencilere harita becerileri kazandırmak çeşitli aşamalar içermektedir. Harita becerileri şu aşamalardan oluşmaktadır: harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama, taslak haritalar oluşturma. Hikâye haritalar öğrencilere harita becerileri kazandırma konusunda “haritalardan yararlanarak hesaplama yapma” aşaması dışında diğer tüm aşamaları kazandırmak açısından oldukça etkili bir öğretim aracıdır. Bu çalışmada, 9. sınıf Coğrafya dersi öğretim programında(2018) yer alan Doğal Sistemler ünitesindeki “Harita Bilgisi” konusunda yer alan “9.1.6. haritayı oluşturan unsurlardan yararlanarak harita kullanır” kazanımı üzerinden uygulama yapılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesini, “coğrafya öğrencilerinin eylem araştırması yöntemi kullanılarak harita becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritalarının kullanımının etkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 9. sınıf Coğrafya dersi “Harita Bilgisi” konusunun 9.1.6. haritayı oluşturan unsurlardan yararlanarak harita kullanır kazanımının öğretiminde eylem araştırması yöntemi kullanılarak öğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritalarının kullanımının etkisi nasıldır sorusuna cevap aramaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt amaçlar

- a) Hikâye haritaları kullanımı öncesinde öğrencilerin harita becerileri nasıldır?
- b) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin harita üzerinde konum belirleme becerilerine etkisi nasıldır?
- c) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin amacına uygun olarak harita seçebilme becerilerine etkisi nasıldır?
- d) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin amacına uygun olarak harita çizebilme becerilerine etkisi nasıldır?
- e) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin herhangi bir harita üzerine bilgi ekleme becerilerine etkisi nasıldır?
- f) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin herhangi bir harita üzerinde değişiklik yapabilme becerilerine etkisi nasıldır?
- g) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin bir haritayı amacına uygun olarak düzenleyebilme becerilerine etkisi nasıldır?
- h) Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin bir haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme becerilerine etkisi nasıldır?
- i) Hikâye haritalarının öğrencilerin haritayı doğru bir şekilde yorumlama becerilerine etkisi nasıldır?
- j) Hikâye haritalarının öğrencilerin haritalardan faydalananarak hesaplama yapabilme becerilerine etkisi nasıldır?
- k) Hikâye haritaları kullanımı sonrasında öğrencilerin hikâye haritalarına yönelik genel değerlendirmesi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Coğrafya bir mekân bilimidir. Mekânı anlamak ve anlamlandırmak, mekândaki dağılışı bunun nedenlerini, olaylar ve şekiller arasındaki bağlantıyı ortaya koyabilmek yani coğrafya öğretimini gerçekleştirebilmek için en etkili öğretim araçlarından biri haritalardır. Coğrafya öğretiminde öğretim materyali olarak haritaların etkili bir şekilde kullanılması ve amaca yönelik haritaların üretilmesi; öğrencilere çeşitli becerilerin yanında harita becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalardır.

Ancak araştırmacı kendi sınıfında öğrencilere harita becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptırmış ve bu çalışmalar sonucunda elde ettiği veriler ve gözlemlerine

dayanarak öğrencilerin yeterli düzeyde harita becerilerini kazanamadıklarını tespit etmiştir. Bu tespitten yola çıkılarak araştırmacı, öğrencilerin harita becerilerini yeterli düzeyde edinememe nedenlerini araştırmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin harita becerilerini yeterli düzeyde kazanmalarının önündeki en önemli engelin; öğrencilerin aktif sınıf ortamında olmaması, yaparak ve yaşayarak yani sürece dâhil olarak öğrenme faaliyeti gerçekleştirememeleri, etkinlik temelli ve aktif öğrenmeden uzak kalmaları olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu eksikliklerin giderilebilmesi için yeni arayışlara girmiş, sınıfta öğrencilerin aktif olabileceği aynı zamanda bir etkinlik üzerinde birden fazla harita becerisini kazandırabileceği bir öğrenme materyaline ihtiyaç duymuştur. Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmeye yönelik kullanılabilecek en önemli öğretim materyalinin, interaktif haritalar yani hikâye haritaları (Story Maps) olduğuna karar vermiştir. Çünkü hikâye haritaları sınıflarda, coğrafi bilgi sistemlerinde olduğu gibi özel bir programa ihtiyaç duymadan, yüksek düzeyde teknik bilgi gerektirmeden, bir etkinlik üzerinde birden fazla harita becerisine yönelik uygulama yapma imkânı sağlamaktadır. Hikaye haritalarının sağladığı bu avantajlardan yola çıkılarak öğrencilere, öğretmen rehberliğinde yaparak yaşayarak yani aktif bir sınıf ortamında interaktif haritalar (hikaye haritaları) kullanılarak, aynı etkinlik üzerinde birden fazla harita becerisini kazandırmaya yönelik çeşitli uygulamalar yaptırılmıştır. Bu uygulamaların öğrencilerin harita becerilerini yeterli düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı hikâye haritaları yoluyla sınıfta aynı etkinlik üzerinden birden fazla harita becerisi kazandırmaya yönelik uygulamalar yaptırdıktan sonra ölçme araçlarını kullanmıştır. Uygulama sonrasında ölçme aracından elde edilen verilere göre; öğrencilerin harita becerilerini yeterli düzeyde kazandıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın önemi; Türkiye’de hikâye haritaları konusunda yapılan ilk tez çalışması olmasının yanında bu konuda ilk çalışmanın da coğrafya öğretimi konusunda yapılması açısından oldukça önemlidir. Çalışma hikâye haritaları ve buna benzer güncel materyallerin coğrafya öğretiminde kullanımının yaygınlaşması konusunda önemli bir adım olması açısından değer taşımaktadır. Bununla birlikte eğitimde eylem araştırması yöntemi sıklıkla kullanılsa da coğrafya çalışmalarında eylem araştırması yöntemine fazla yer verilmemiş ve kullanılmamıştır. Bu çalışmanın bu konuda bir boşluğu dolduracağı öngörülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, coğrafya çalışmalarında eylem araştırması yönteminin daha fazla kullanılmasına ve Türkiye’de öğretimin diğer alanlarında da hikâye haritalarının kullanımı yönünde yeni çalışmaların artmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıda sıralanan varsayımlar kabul edilmiştir:

- 1- Uzman görüşleri alınarak pilot uygulaması yapılmış olan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
- 2-Geçerlilik ve güvenilirliği ölçülmüş bir veri toplama aracı kullanıldığı için amaca hizmet ettiği varsayılmıştır.
- 3-Araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.
- 4-Araştırma için ayrılan zamanın yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu araştırma; Bursa'nın İnegöl ilçesinde bulunan İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi ile,
 - 2- Ortaöğretim 9. sınıf coğrafya programında yer alan “Harita Bilgisi” konusu ile,
 - 3- 9. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir sınıf ile,
 - 4- Bu dersi yürütecek öğretmen ile,
- Hikâyeleştirilmiş harita destekli öğretim araçlarının kullanımına dayalı olarak geliştirilmiş olan ders planlarında yer alan öğretim ve etkinliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

“Coğrafya; insanla doğal ortam arasındaki karşılıklı etkileşimleri, bu etkileşimler sonucunda gelişen faaliyetlerle durumları dağılışı, ilişki kurma, karşılaştırma, 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” (Özçağlar, 2006).

Coğrafya Dersi: Öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili *coğrafi bilinç* kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafi bir donanıma sahip olmalarını amaçlayan Coğrafya Dersi Öğretim Programı,

“coğrafya” dersi adı altında, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanmıştır (CDÖP, 2011, s.2).

Ortaöğretim: İlköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmî ve özel örgün ortaöğretim okul veya kurumlarıdır (Resmi gazete, 2013).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2010).

Öğrenme Alanı: Bilgi, beceri, kavram, değerler ve tutumların sistematik bir şekilde ilişkilendirildiği tema ve konu alanlarıdır (CDÖP, 2006).

Geleneksel Öğretim: Öğretmenin liderliğinde düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemlerin kullanıldığı bir uygulama biçimidir. Ancak bu uygulamanın hangi esaslara dayandığı ve uygulayıcılarının bilinçli olarak hangi öğrenme kuramını dikkate aldığı tam olarak ifade edilmemektedir (Gürses,2010).

Eğitim Teknolojisi: Eğitim, bilim ve teknoloji kavramlarından oluşan işlevsel bir yapı ve eğitimin temel boyutudur (Alkan,2002, s. 3).

Öğretim Teknolojisi: İletişim devriminin yarattığı, öğretmen, kitap ve yazı tahtası yanında öğretimsel amaçlar için kullanılabilecek kitle iletişim araçlarıdır (Yalın, 2017, s. 4).

Akıllı Tahta: Bilgisayar ekranındaki görüntünün bir projektör aracılığı ile yüzeyi özel algılayıcılarla donatılmış; kullanıcının bu algılayıcılara özel kalem veya herhangi bir nesneyle (bu parmağımız bile olabilir) dokunarak üzerindeki bilgisayar ekranı görüntüsüne fare etkisinde bulunarak kullanılabildiği elektronik tahtadır (Altınçelik, 2009).

Harita: Herhangi bir mekâna ait verilerin belli bir ölçek dâhilinde küçültülerek kuşbakışı olarak bir düzlem üzerine aktarılmasıdır.

Beceri: Öğrencilerde öğretim süreci boyunca kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetlerdir. (CDÖP, 2006)

Coğrafi Beceri: Öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilecekleri nitelikteki (harita, gözlem, arazi çalışma, coğrafi sorgulama, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma) becerileridir. (CDÖP, 2006)

Hikâye haritası (Story map): Coğrafi içeriği kullanarak bir yeri, etkinliği, olayı, güncel bir durumu veya modeli anlatmak için kullanılan interaktif haritalardır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde coğrafya eğitimi ve öğretimi, coğrafi beceriler, harita becerileri, eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi, coğrafya öğretiminde bilişim destekli öğretim teknolojilerinin kullanımı, Coğrafi bilgi sistemleri, hikâye haritaları ve hikâye haritaları yapımı konularına değinilmiştir.

2.1. Coğrafya Eğitim ve Öğretimi

Doğa ve insan arasında bir köprü vazifesi gören coğrafya bilimi; insanın yaşadığı ortamı ve mekânı tanımasında ve anlamlandırmasında, yeryüzü ile ilgili var olan durumun ve bunlarda ortaya çıkan değişikliklerin anlaşılmasında oldukça önemli bir role sahiptir (İbret, Aydın ve Turgut, 2018, s. 2). Bunun yanında coğrafya yerelde her ülkenin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasında rehber bir rol oynamakla beraber küresel ölçekte de bir o kadar önem taşımaktadır. (Artvinli ve Kaya, 2010, s. 94).

Coğrafyanın, doğa ve insan arasında ilişki kurması, coğrafya biliminin küreselleşen dünyada sürekli gelişen ve ilerleyen bir bilim dalı olması, coğrafi becerilerin insan hayatında geniş bir yer kaplaması coğrafya biliminin önemini daha da artırmıştır (Prokop, Prokop ve Tunnicliffe, 2007'den aktaran Kocalar ve Demirkaya, 2014).

Coğrafya eğitimini alarak coğrafi becerileri kazanan bireyler yaşadığı mekânı daha iyi tanıyacak, yaşadığı ortamın hem doğal hem de ekonomik kaynaklarından etkili şekilde yararlanacak, ülkesinin coğrafi konumunun önemini daha iyi kavrayacaktır. Coğrafya eğitimi sayesinde bireyler ülkelerinin coğrafi konumunun ülkelerini nasıl etkilediğini, geçmişte ve gelecekte ne gibi etkiler meydana getireceğini bilecektir. Bu sayede ülkelerini etkileyebilecek tehditlere karşı önemler almayı öğreneceklerdir. Ülkesinin sahip olduğu

potansiyellerin farkında olan bireyler hem bu potansiyeli daha iyi kullanma yoluna gidecek, hem de sahip olduğu kaynaklara zarar vermeden onlardan doğru şekilde yararlanma yolunu sececektir.

Coğrafya eğitiminin öneminin farkında olan toplumlar sahip olduğu doğal ve ekonomik değerlerin farkında olmaktadır. Bu da ülkenin ve toplumun gelişmesine ve bilinçli bir toplum yapısının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Günümüzde dünyayı iyi tanımak ve anlayabilmek için coğrafya bilgisi oldukça önemlidir. Ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel bakımdan giderek daha üst seviyelere ulaşmak için coğrafya bilgisi gereklidir (Altınbilek ve Sanalan, 2005, s. 341). Bu nedenle ülkeler, coğrafya öğretimini belirli bir program dâhilinde eğitim kurumlarında vermeyi amaç edinmişlerdir. Bu amaç, ilerleme ve kalkınmanın yanı sıra toplumsal birlik ve beraberliğin gerçekleşmesine de katkıda bulunmaktadır.

Coğrafi beceriler, bilgilerin günlük hayatta kullanılabilmesini sağlamanın yanında ayrıca, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi, özgür ve yaratıcı düşünmeyi sağlaması geleceğe yönelik çözümler üretebilmesi açısından da önemlidir. Bu da coğrafya öğretimini önemli kılan diğer unsurlardan biridir (Akbulut, 2004, s. 216).

Coğrafya eğitimi insan yaşamının başladığı günden günümüze kadar önemini koruyarak gelmiştir. İnsanın ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar insanlar doğa ile sürekli etkileşim halinde olmuştur. Doğal ortamla olan bu etkileşime bağlı olarak da doğal ortam hakkında çeşitli bilgilere ihtiyaç duymuştur. Bu bilgileri elde etme yollarından biri de coğrafya eğitimidir.

Cumhuriyet döneminde coğrafya eğitimi ile ilgili ilk çalışmalar 1924 yılında çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlatılmıştır. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde coğrafya dersi konuları hayat bilgisi dersi içerisinde yer almıştır. 1936 yılında coğrafya eğitimi ile ilgili yeni çalışmalar yapılmış ancak yapılan çalışmalar ilköğretim düzeyinde kalmıştır. Sonraki süreçte coğrafya dersi liselerde okutulmaya başlanmıştır. Coğrafya programı konusunda en önemli çalışmalar 1941 yılında yapılan Birinci Türk Coğrafya Kongresi'nde olmuştur(Karakuş, 2012, s. 199).

Coğrafya eğitimi ile öğrencilerin dünyanın farklı mekânlarını, doğal yapısını, insanlarını, ekonomilerini, kültürlerini ve onlarla ilişkilerini anlamaları amaçlanmaktadır. Coğrafya eğitimi ile kazanılan bilgi, öğrenilen kavram ve beceriler sayesinde insanlar kendilerini tanıyabilmekte, dünya ile ilişkilerini ve dünyadaki diğer insanlarla ilişkilerini

anlamlandırmakta ve bu ilişkileri geliştirebilmektedir. (Haas, 1989'dan aktaran Öztürk ve Alkış, 2009).

2.2. Coğrafi Beceriler

Eğitim-öğretim sürecinde yeni yaklaşımların bir gereği olarak öğrencilere kazandırılması öngörülen temel öğelerden biri becerilerdir. Beceri öğrencilere öğretim süreci boyunca kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetlerdir. (CDÖP, 2006)

Öğretim programlarının ortak becerileri; Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim ve Empati Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi ile Girişimcilik Becerisi olup bunlar Coğrafya Dersi Öğretim Programının da ortak becerilerindendir (MEB, 2005, s. 25). Tüm öğretim programlarında yer alan bu becerileri öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilmek için öğrenmeleri esastır.

Coğrafi beceriler ise geniş bir alanı kapsamakta ve hayatımızın her alanında karşılaşılabilecek problemlere çözüm üretmede kullanılabileceğimiz, hayatı kolaylaştıran ve yaşam için gerekli olan becerileri ifade etmektedir (Demiralp, 2006a).

Coğrafya öğretiminde becerilere yönelik çalışmalar özellikle 1960'lı yıllardan itibaren hızlanmış ve kullanılması düşünülen beceriler hiyerarşik olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ABD ve İngiltere'deki araştırmacılar coğrafi beceriler konusunda araştırma ve uygulamalar yapmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda yeni kavramlar ve beceriler ortaya konulmuştur (Üker, 2009, s. 30).

Bu anlamda ABD'de coğrafya eğitiminde önemli kaldırım taşlarından olan Ulusal Coğrafya Standartları 1994'te 4. 8. ve 12. sınıf sonunda öğrencilerin sahip olması gereken becerileri belirlemiştir. Buna göre coğrafi beceriler seviye ve algıları, sınıf ve yaş düzeylerine göre farklı olmakla birlikte beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Coğrafi Sorular Sorabilme, Coğrafi Bilgi Edinebilme, Coğrafi Bilgileri Organize Edebilme, Coğrafi Bilgileri Analiz Edebilme ve Coğrafi Sorulara Cevap Verebilme şeklindedir (Geography Education Standarts Project [GESp], 1994, s. 42-57).

Coğrafya dersi öğretim programında coğrafya dersinin özelliğinden kaynaklanan coğrafyaya ait temel coğrafi beceriler şöyle sıralanmıştır: Harita becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve

yorumlama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile kanıt kullanma becerisidir (MEB, 2005, s. 19).

Coğrafi beceriler, coğrafi bilince sahip olmak için gerekli temel araç ve teknikleri kullanmamızı sağlar. Bu sayede öğrenciler coğrafi farklılıkları, örgütlenmeleri ve mekânsal algıları gözlemleyebilirler.

2.3. Harita Becerileri

Harita ve küreler, dünya ile ilgili bilgileri doğru anlamak için coğrafya öğretiminde çok sık kullanılan en önemli materyallerdendir (Demiralp, 2006a). Hem arazi çalışmalarında hem de sınıfta coğrafi bilgilerin aktarımında haritalardan faydalanılmaktadır.

Öğrencilerin haritalardan yararlanabilmeleri ancak haritaları doğru yorumlayabilmeleri ile mümkün olmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin harita becerileri ve alt basamaklarını kazanmaları gerekmektedir. Öğrenciler kazandığı bu beceriler sayesinde yaşadığı ortamı tanımakta, olaylar ve durumlar hakkında yorumlar yapabilmektedir. Bunları gerçekleştirebilmek için de coğrafi becerilere sahip olmak gerekmektedir (Sönmez, 2010, 32). Bu sebeple coğrafya derslerinde coğrafi beceriler ve bunun yanı sıra harita becerilerinin öğrencilere kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü haritaları doğru yorumlayabilmek harita becerilerine sahip olmakla mümkündür.

Haritalar sadece coğrafya ile sınırlı kalmamakla birlikte birçok disiplin tarafından farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Öğrencilerin harita becerilerini kazanması hem günlük yaşamında, hem de farklı çalışmalar yaptığında çeşitli sembolleri okuyup anlamasında, konumu ve mekânsal dağılışı algılamasında fayda sağlayacaktır.

2018 yılında güncellenen coğrafya öğretim programında sekiz harita becerisi bulunmaktadır. Bu beceriler;

- 1-Harita üzerinde konum belirleme,
- 2-Harita üzerine bilgi aktarma,
- 3-Amacına uygun harita seçme,
- 4-Haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma,
- 5-Mekânsal dağılışı algılama,
- 6-Haritayı doğru şekilde yorumlama,

7-Taslak haritalar oluşturma,

8- Küre ve atlas kullanma becerilerinden oluşmaktadır.

2.4. Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojisi kavramı, tarihsel süreç içinde farklı anlamlarda kullanılmıştır.

Öğretim teknolojisi, “ğretme, öğrenme kuramlarının en etkin şekilde uygulamaya dönüştürülmesinde öğretme-öğrenme süreçlerine sistematik ve bütüncül bir yaklaşım anlamı taşır.” şeklinde tanımlanmaktadır (Yalın, 2017, s. 5). Başka bir deyişle ğretim teknolojisi, ğretim faaliyetlerinin yapıldığı süreçte, kuramsal bilginin etkin bir şekilde uygulamaya dönüştürülmesine katkı sağlar. Ayrıca Yalın (2017) “ğretim teknolojisini, “ğretim”in eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli ğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terim” olduğunu; örneğin, “fen ğretimi teknolojisi”, “dil ğretimi teknolojisi” gibi” şeklinde ifade etmiştir.

1970 yılında ABD Başkanlık kongresinde ğretim teknolojisi komisyonu tarafından yapılan tanıma göre de; ğretim teknolojisi, özel amaçların gerçekleştirilmesinde daha etkili öğrenmeyi sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insangücü ve insangücü dışı kaynaklar kullanılarak öğrenme öğretme sürecinin tasarımılanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşımdır (Ergin, 1991).

Eğitim teknolojisi veya ğretim teknolojisinin uğraş alanı, öğrenme öğretme sürecinin niteliğini geliştirmektir. Öğretimde karşılaşılan sorunların nasıl czleceği konusundaki calışmalar, ğretim teknolojisinin ortaya cıkmasına neden olmuştur. Öğretim Teknolojisinin ortaya cıkmasına neden olan faktörler şunlardır. (Bates, 2000, Akt. Altun, 2007):

- Demografik faktörler,
- Bilgi patlaması,
- Eğitimin sosyo-ekonomik ilişkiler değerinin artması,
- Eğitim ve sosyal talep,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile eğitim ve toplum arasındaki ilişkiler.

Teknolojide yaşanan değişimler, eğitim sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanımının önemi arttırmaktadır. Çünkü öğretim teknolojileri, öğrenmenin niteliğini istenilen seviyeye çıkarmakta, çağın gereklerine uygun teknoloji okur-yazarı bireyler yetiştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu sayede, eğitim hizmetlerinin daha geniş kitlelere ulaştırılması mümkün olmaktadır.

2.5. Coğrafya Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı

Teknolojide yaşanan gelişmeler, hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim sektöründe de önemli değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Özellikle bilgisayar ve İnternet alanındaki gelişmeler, çok çeşitli öğretim yöntemlerinin sınıflarda uygulanmasına imkân vermektedir. Günümüzde pek çok ülkedeki uygulamalara bakıldığında bilgisayar, LCD projektör ve internetin, modern öğretim tekniklerinin kullanıldığı sınıflardaki temel teknolojiler oldukları görülmektedir. Mekânın tüm yönleri ile araştırılmasını konu edinen coğrafya öğretiminde, diğer disiplinlere oranla bu teknolojilere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Coğrafya, hayata dönük, yaşam içindeki olayları inceleyen bir bilimdir. Bu nedenle de sadece geleneksel yöntemlerle verilebilecek bir bilim değildir. Bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişmeler coğrafya eğitiminde de çok yönlü değişim ve yeniliklerin görülmesine sebep olmuştur (Bishop, 1992). Bilgisayar 1960'lı yıllardan günümüze coğrafya derslerinde kullanılmaktadır (Wentz vd., 1999). Coğrafya derslerinin diğer disiplinler içinde görselliğe daha fazla önem vermesi, bilgisayar teknolojilerinin bu derslerde daha yaygın kullanılmasına sebep olmuştur (Fitzpatrick, 1993)

Coğrafya dersinin konusu olan coğrafi olgu ve olayları her zaman gerçekleştii yerde görme ve izleme olanağı yoktur. Bu amaçla Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) bu konuların öğretiminde somutlaştırarak ve basitleştirerek konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Şahin ve Gençtürk(2007)'ün Russell (2001)'dan aktardığına göre, Coğrafya derslerinde BİT kullanmak;

- Öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur,
- Öğrencilerin coğrafi bilgilerini artırmaları için zengin bilgi kaynakları sunar,
- Öğrencilerin olay, olgu neden denkleminde ilişki kurmalarını sağlar,
- Doğa ve insanla ilgili görsel kaynaklara erişim sağlayarak kalıcı öğrenmeyi destekler,
- Öğrencilerin, bilgi iletişim teknolojilerinin değişen dünyaya etkilerini anlamalarını sağlar,

-Gerçek dünyayı algılamada kolaylık sağlar (Şahin ve Gençtürk, 2007, s.180).

Eğitim ve öğretim, çağın gereklerine uygun olarak sürekli yenilenen ve bitmeyen bir süreçtir. İçinde bulunduğumuz çağın gereğine uygun olarak coğrafya derslerinde de teknoloji kullanımı kaçınılmazdır. Bundan 15 yıl önce teknolojik aygıtlar olarak tepegöz, kasetçalar ve VCD'ler kullanılırken bugün gelinen noktada etkileşimli tahtalar, tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar, eğitim yazılımları, dijital haritalar vb. sürece dâhil olmuştur.

İlerleyen zamanlarda bu teknolojilerin yerini yeni teknolojiler alacaktır. Çünkü teknoloji sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının genel amaçları içerisinde teknolojiyi etkili şekilde kullanılabilen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek ifadesi yer almaktadır.

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin etkisi, eğitimin her alanında olduğu gibi coğrafya öğretiminde de görülmektedir. Tüm derslerde olduğu gibi, coğrafya dersinde de bilişim teknolojilerinden yararlanma biçimleri işlenen konu ile ilgili görsellerin gösterilmesi, haritaların yapılması vb şeklinde olmaktadır. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla, öğretmen ve öğrencilerin eğitimde kullanabilecekleri bilgi ve verilere erişimi kolaylaşmıştır. Öğretmenler, bu sayede animasyonlar, etkileşimli sunumlar, derslerle ilgili oyunlar (dijital ortamda hazırlanmış eğitsel oyunlar, vb.), dijital haritalar, sanal arazi gezileri vb ile coğrafya dersinin işlenişini monotonluktan kurtararak, öğrenciler için daha zevkli hale getirmişlerdir. Ayrıca CBS' deki gelişmeler, haritaların uydu görüntülerinin derslerde ihtiyaç duyulan her anda ulaşılabilir olmasını sağlamıştır.

Öğrencilerin ne öğrendikleri, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı, öğrendiklerini günlük hayata aktarma konusu dersi hangi öğretim yöntem ve teknik ile öğrendikleriyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle coğrafya dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde çağın gereklerine uygun teknolojilerin kullanılması belirleyici olacaktır.

2.6. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)

Bilgisayar teknolojisi öğrencilerin bilgiye ulaşmak için araştırma yapmalarında en önemli eğitim materyallerinden biridir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilimselliği ön plana çıkarabilmesi, yapısalcı yaklaşımı uygulayabilmesi için teknolojik gelişmelerden yararlanabilmesi gerekmektedir (Özgen ve Çakıcıoğlu, 2008). Bilgi teknolojileri açısından

en önemli yeniliklerden ve en hızlı gelişme gösteren teknolojilerden biri Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'dir.

CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri - GIS), coğrafi verilerin toplanması, bilgisayar ortamına aktarılması, depolanması, işlenmesi, analiz edilmesi ve sunulması amacıyla bir araya getirilmiş bilgisayar donanımı, yazılım, insan kaynakları ve coğrafi bilgilerden oluşan bir bütündür.

CBS bir bilgi sistemi olarak;

- Mekânsal bilgileri toplamak, saklamak ve almak,
- Belirli kriterleri karşılayan hedeflenen bir çevrede yerleri tespit etmek,
- Bu ortamdaki veri setleri arasındaki ilişkileri araştırmak,
- Bu ortamda hakkında karar vermek için ilişkili mekansal veriyi analiz eder,
- Alternatiflerin çevreye etkisini değerlendirmek için uygulamaya özel analitik modeller için veri seçilmesini ve elde etmeyi kolaylaştırmak,
- Seçilen ortamı analizden önce veya sonra hem grafik hem de sayısal olarak gösterir,

Bu gibi özellikler CBS'yi diğer bilgi sistemlerinden ayıkmaktadır. Bu özellikler CBS'yi dünya üzerinde yaygın bir sistem haline gelmiştir.

CBS 1960'lı yıllarda ABD'de Harvard Üniversitesi'nde ortaya çıkmış ve günümüzde birçok disiplin tarafından kullanılan bir teknoloji olmuştur. İlk CBS denemeleri Kanada ve A.B.D.'de özel ve askeri amaçlı olarak kullanılmış sonrasında 1980'li yılların başlarından itibaren kişisel bilgisayarların ortaya çıkması ve zamanla yaygınlaşması ile birlikte ticari bir sistem olarak piyasaya sürülmüştür. 1990'lı yıllarla beraber sürekli değişiklikler ve yenilikler ile kapasitesini geliştirmiştir. Böylelikle program daha kullanışlı hale gelmiştir. Özellikle yazılım programlarında yaşanan gelişmelerle CBS ile yapılabileceklerin sınırları genişlemiş ve üst düzey analizlerin yapıldığı bir platforma taşınmıştır.

Dünyada kullanım alanları çok çeşitli olan Coğrafi Bilgi Sistemleri, çeşitli sebeplerden ötürü ülkemizde pek fazla gelişme imkânı bulamamıştır. CBS alanında Türkiye'de uzman eleman bulunamaması üniversitelerin bu konuya daha fazla ağırlık vermesini gerektirmektedir. Her türlü bilimsel amaç yanında diğer sektörlerle sağlayacağı uzman personel, bu sistemlerin ülkemizde birçok alanda gelişmesine, doğru adımların atılmasına katkılarda bulunabilecektir.

Öğrencilere coğrafi becerileri kazandırmada yararlanılacak en önemli eğitim teknolojilerinden biri CBS'dir. Coğrafya derslerinde CBS kullanımının öncelikli olarak iki önemli fonksiyonu vardır. Birincisi; anlatılan konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır. Öğrenci CBS sayesinde anlatılan konuyu, kendisi verileri girerek, işleyerek ve analiz ederek öğrenmektedir. İkinci ise öğrencilerde çok yönlü becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmasıdır. CBS'nin etkin bir veri işleme aracı olması, onun coğrafyanın hemen tüm alanlarında etkin kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Demirci, 2007). CBS, öğrencilerin mekânsal analiz yapmaları ve zihinlerinde haritaları canlandırmaları açısından güçlü bir araçtır. Böylece öğrencilerin hem problem çözme yeteneklerinin gelişmesini hem de öğrenmelerinde kalıcılık oluşmasını sağlar (Broda and Baxter, 2002; Akt: Uğurlu, 2007).

“CBS'nin geliştirdiği bir beceri mekânsal algıdır (Audet ve Ludwig, 2000; Liu ve Zhui 2008). Öğrenciler CBS ile harita çizebilmekte, iki nokta arasındaki mesafeyi ölçebilmekte ve koordinatları verilen bir noktayı haritaya yerleştirme gibi işlemleri gerçekleştirebilmektedir. Bütün bunlar CBS'nin öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri ve teknolojiye karşı tutumlarını daha olumlu hale getirdiği de ortaya koymuştur (Baker, 2002).”

2.7. Hikâye Haritası (Story Map)

Eğitimde materyal kullanımı, eğitim - öğretimin daha anlamlı ve kalıcı olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı eğitim ve öğretimde konuları daha iyi anlatmak, konuların önemli ve temel noktalarının belirtmek; ayrıca öğrencilerin ilgilerini çekmek ve öğrenme isteklerini teşvik etmede, öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır. Kalıcı öğretim yapabilmek için bilgisayar ortamında hazırlanacak sunular sayesinde dersleri ses, hareket ve görüntü ile besleyerek daha etkili kılacak çalışmalar yapılabilir (Şimşek, 2002: 57-58).

Bilgisayar destekli eğitim ve ders sunumunun başlıca amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- 1) Eğitim ve öğretimde verimi yükselterek etkin bir öğretim sağlamak,
- 2) Geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerini değiştirerek daha verimli kılmak,
- 3) Eğitim ve öğretimi, ilgi çekici duruma getirmek,
- 4) Öğretmenlerin eğitim-öğretimde daha fazla materyal kullanmasını sağlamak,

- 5) Verilerin depolanması ve gerektiğinde kullanılmasını sağlamak,
- 6) Soyutu somutlaştırarak kolay öğrenilmesini sağlamak,
- 7) Öğretmene zaman kazandırarak ders dışı faaliyetlerini kolaylaştırmak,
- 8) Çağın gerektirdiği teknolojiyi öğrencilere kavratmak (Doğanay, 2002: 212–213).

Bilgisayar ortamında görsel malzemeyi hazırlamak, zaman alan ve emek isteyen bir iştir. Ancak coğrafyada eğitim ve öğretimi kolaylaştırmaları, dersleri anlaşılır ve daha çekici bir hale getirmeleri bakımından eğitsel yazılımlar ile işlenen dersler, günümüzde daha da önem kazanmıştır. Eğitimde bilgisayar kullanımı, 1960 yılı sonrasında önce ABD’de ve daha sonra da Avrupa ülkelerinde başlamıştır. Eğitimde bilgisayar destekli ders sunumu ise, son yıllarda gelişmiş pek çok ülkede kullanılmaya başlanmıştır.

Bilgisayar teknolojilerinin kullanımında zaman içinde yenilikler ve değişimler yaşanmıştır. Bu yeniliklerden en önemlisi coğrafi bilgi sistemlerinin gelişmesi ile yaşandı. 2011 yılında coğrafi bilgi sistemlerine bağlı olarak yeni bir harita programı ortaya çıkmıştır. Bu programa hikâye haritası (Story Maps) denilmiştir.

Hikâye haritası (Story Maps) :Coğrafi içeriği kullanarak bir yeri, etkinliği, olayı, güncel bir durumu veya modeli anlatmak için kullanılan enteraktif haritalardır. Dünyanın en büyük CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) yazılım şirketi olan ESRI firması tarafından üretilmiştir. Çok ilkel tarzda da olsa ilk story map uygulaması 2011 yılında başlamıştır. O günden bugüne ESRI kullanıcıları tarafından binlerce hikâye haritası üretilmiştir ve paylaşılmıştır. Türkiye’de story map kullanımı ile ilgili bir literatür taraması yapıldığında bu konu üzerinde doğrudan yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Story map uygulamaları CBS uygulamalarının sadece profesyoneller tarafından değil toplumun daha geniş kesimlerince kullanılması amaçlı olarak geliştirilmiş uygulamalardır. ABD ve Kanada’da, özellikle eğitimde çok yaygın olarak kullanılmaktadırlar. Yenilikçi bir sınıf ortamı oluşturmak öğrencileri pasif ve edilgen olmaktan kurtarıp aktif hale getirmek için çok uygun bir araçtır. Kendi yazdıkları hikâyeleri mekânla ve çeşitli çoklu ortam araçları ile birleştirip ortaya yeni bir ürün çıkarmalarını sağlamaları yanında diğerleriyle paylaşımlarını sağlayacak bir platform sunar. Altlık harita seçerken kullanım amaçlarına uygun harita seçmeyi, ölçeklendirmeyi uygun şekilde yapmayı ve farklı görsellerle haritasını dizayn ederek tasarım gücünün gelişmesine yardımcı olur. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına da uygundur. Program kullanılarak çeşitli coğrafya projeleri hazırlanabileceği

gibi disiplinlerarası projelerde yapılabilir.

Hikâye haritalarının derslerde kullanımının öğrencilere sağladığı birçok fayda bulunmaktadır. Bunlar;

- Öğretimin zenginleştirilmesi,
 - Etkili ve anlaşılır coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi,
 - Kalıcı öğrenmenin sağlanması,
 - Çok yönlü öğrenme,
 - Motivasyonu artırma,
 - Öğrenilen bilgiler arasında nedensellik ilişkisi kurma,
 - Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, grupta çalışma, iletişim gibi becerilerini geliştirme,
 - Aktif, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlama,
 - Güncel bilgilerin ve olayların derslerde kullanılmasını sağlama,
 - Öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasını sağlama,
- gibi pek çok fayda sağlamaktadır.

2.8. Hikaye Haritası Yapımı

2.8.1. Hazırlık Aşaması

Burada öğrencilerin mekanla ilişkili bir kurgu hazırlamaları istenir. Bunun içinde bir konu seçmeleri ve bu konuyu seçmelerindeki amaca göre adımlar belirlemeli ve her bir adımla ilgili mekan ve o mekanla ilgili ya da hikaye ile ilgili bir görsel oluşturması(fotoğraf ya da video) ya da bulması gerekmektedir. Bu aşamada story map hazırlanırken kullanılacak olan metinler ve çeşitli çoklu ortam araçları (Ses, fotoğraf ve video dosyaları) hazırlanır. Metin ile birlikte hangi görsel malzemenin kullanılacağına karar verilir. Burada aslında çalışmaya başlamadan önce bir plan oluşturulmaktadır.

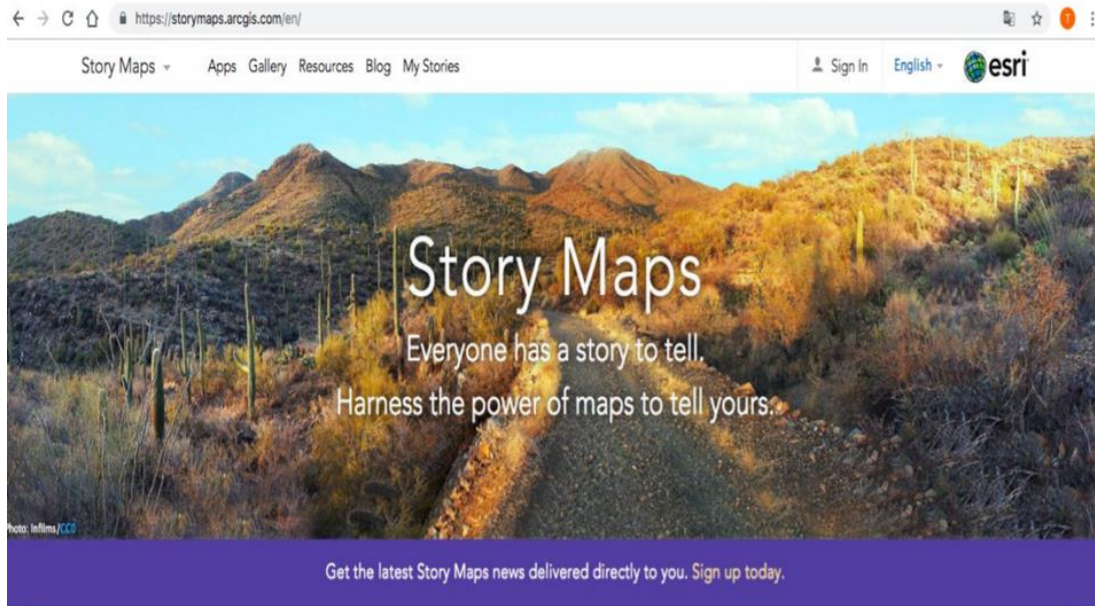
2.8.2. Oluşturma Aşaması

Burada iki yol izlenebilir. Birincisi ğrencilere 1 ders saatinde bu çalışmanın nasıl yapıldığı anlatılır onların kendi Story Map' lerini evde hazırlamaları istenebilir. İkinci yol ise sınıfta hazırladıkları materyalleri kullanarak çalışma adım adım birlikte yapılabilir.

2.8.3. Paylaşma Aşaması

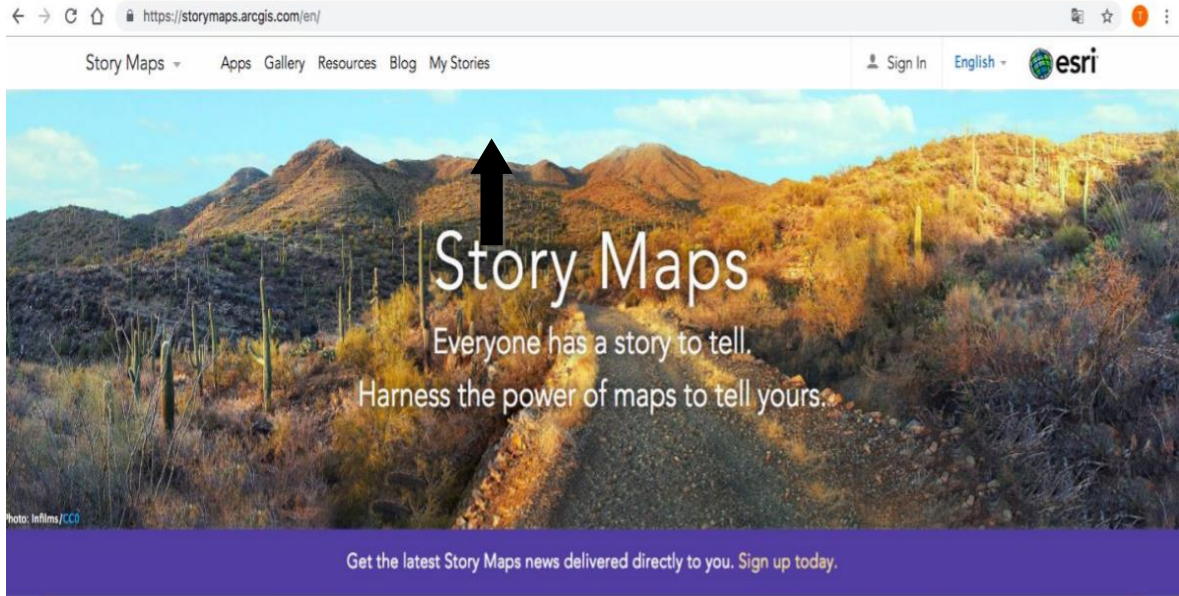
Burada iki yol vardır. Birinci yol story map sayfasında çalışmanızı share sekmesine tıklayarak ve public moduna ayarlayarak dünyadaki diğerk story map kullanıcıları ile paylaşmış olursunuz. İkinci yol olarak da bir sosyal medya sitesinde paylaşarak dünyada kullanan kullanmayan herkesin görmesini ve faydalanmasını sağlayabilirsiniz. İkinci yol olarak da bir sosyal medya sitesinde paylaşarak dünyada kullanan kullanmayan herkesin görmesini ve faydalanmasını sağlayabilirsiniz.

İlk aşamada bir story map hesabı açılması gerekiyor



şekil 2. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Hesabı açtıktan sonra my stories'ye giriyoruz



Şekil 3. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Yönlendirildiğimiz sayfada create story'yi seçeceğiz.



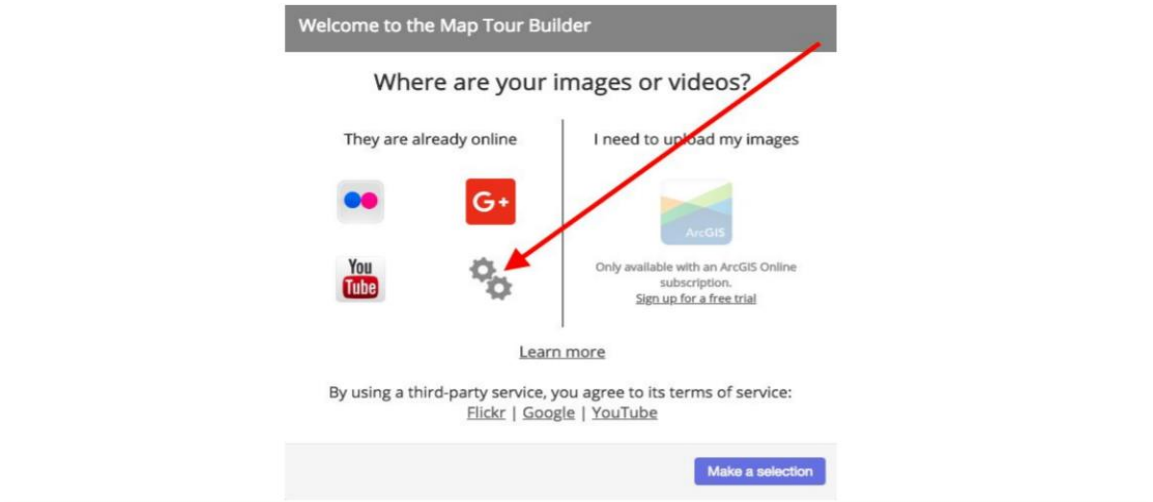
Şekil 4. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

✚ Hikayemize uygun bir şablon seçimi yapmalıyız.



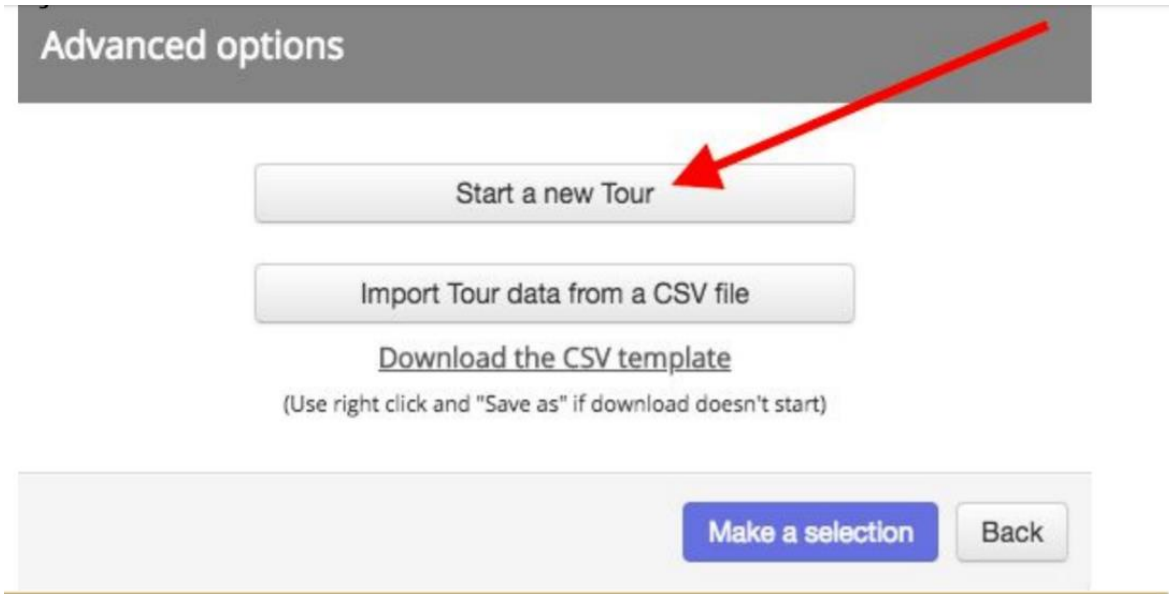
Şekil 5. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Uygulama yaparken 1. Şablonu seçtik. Birinci şablonu seçtiğimde çıkan sayfada araçlar sekmesini seçerek devam ediyorum.



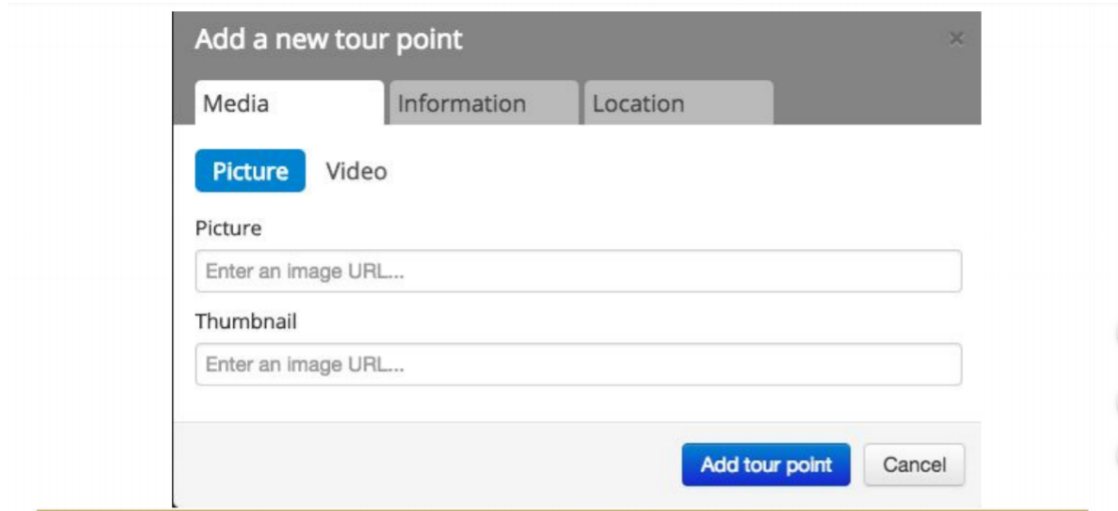
Şekil 6. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Haritayı oluşturmaya başlamak için ‘‘start’’ seçiyoruz.



şekil 7. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Bu aşamada hikayemizi anlatmak için kullanmak istediğimiz fotoğraf ya da videonun linkini her iki satıra da yapıştırıyoruz.



şekil 8. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

The screenshot shows a dialog box titled "Add a new tour point" with a close button (X) in the top right corner. It has three tabs: "Media" (selected), "Information", and "Location". Under the "Media" tab, there are two sub-tabs: "Picture" (selected) and "Video". The "Picture" sub-tab contains two text input fields. The first field, labeled "Picture", contains the URL "https://kuteksmerah.files.wordpress.com/2014/01/rinjani-summit.jpg?w=791&h=526". The second field, labeled "Thumbnail", contains the URL "https://kuteksmerah.files.wordpress.com/2014/01/rinjani-summit.jpg?w=791&h=526". At the bottom right of the dialog, there are two buttons: "Add tour point" (blue) and "Cancel" (grey).

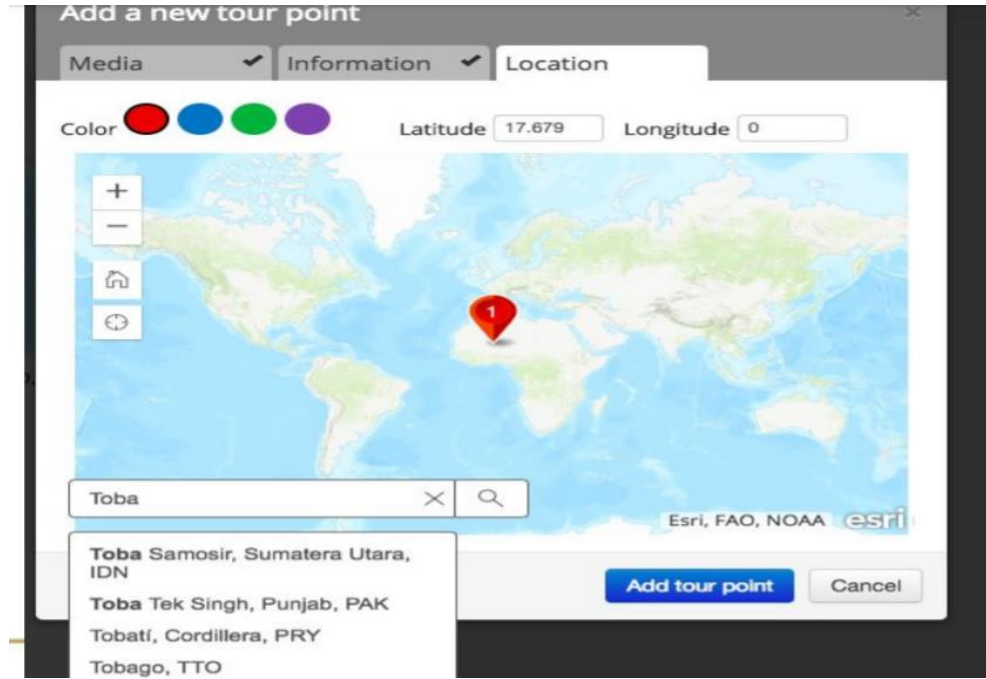
Şekil 9. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Bilgi bölümünde fotoğramıza ya da videomuza bir isim veriyoruz ve açıklama/hikaye ekliyoruz.

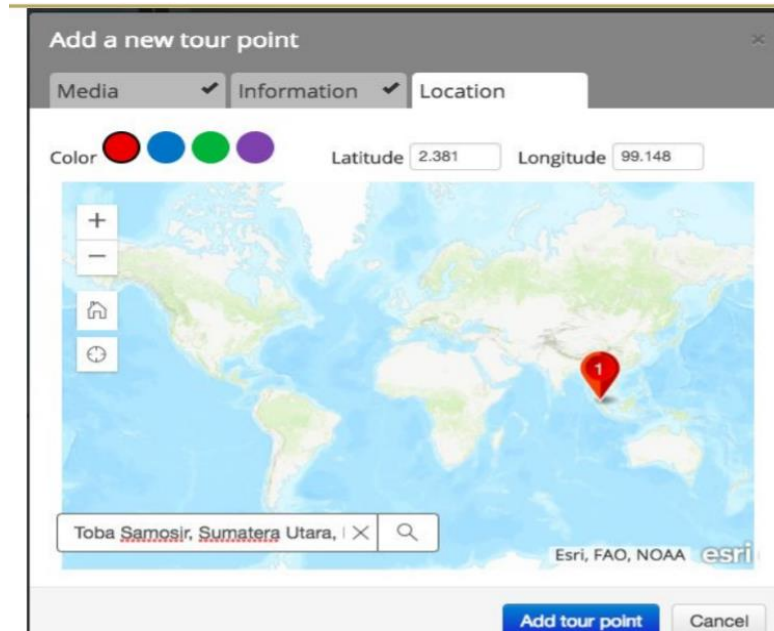
The screenshot shows the same "Add a new tour point" dialog box, but now the "Information" tab is selected. The "Media" tab is marked with a checkmark. The "Information" tab contains two text input fields. The first field, labeled "Name", contains the text "TOBA YANARDAĞI". The second field, labeled "Caption", contains the text "GÜNÜMÜZDEN 73000 YIL ÖNCE PATLAMIS PATLAMA İZLERİ AFRIKA'DAKİ TORTUL TABAKALAR ARASINDA VE DÜNYA'NIN PEK ÇOK YERİNDE GÖRÜLMÜŞ ENDONEZYA'DA YER ALAN SÜPER BİR VOLKANDIR.PATLAMA İLE BİRİKTE KÜRESEL BİR SOĞUMA YAŞANMIŞTIR.]. At the bottom right of the dialog, there are two buttons: "Add tour point" (blue) and "Cancel" (grey).

Şekil 10. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Fotoğrafın ve hikayesinin geçtiği yeri haritaya ekliyoruz.

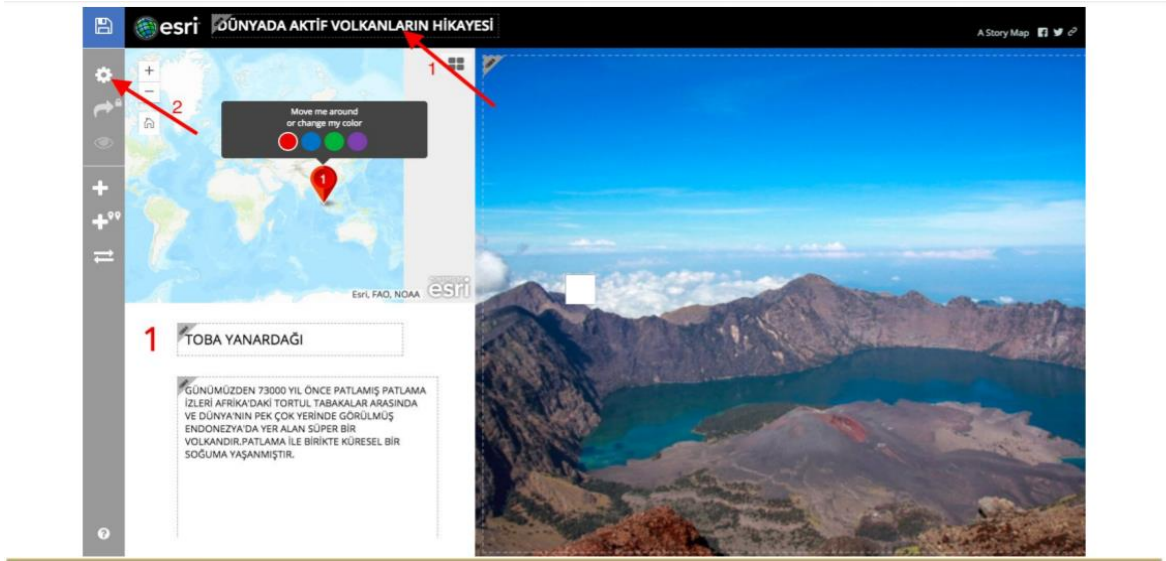


Şekil 11. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü



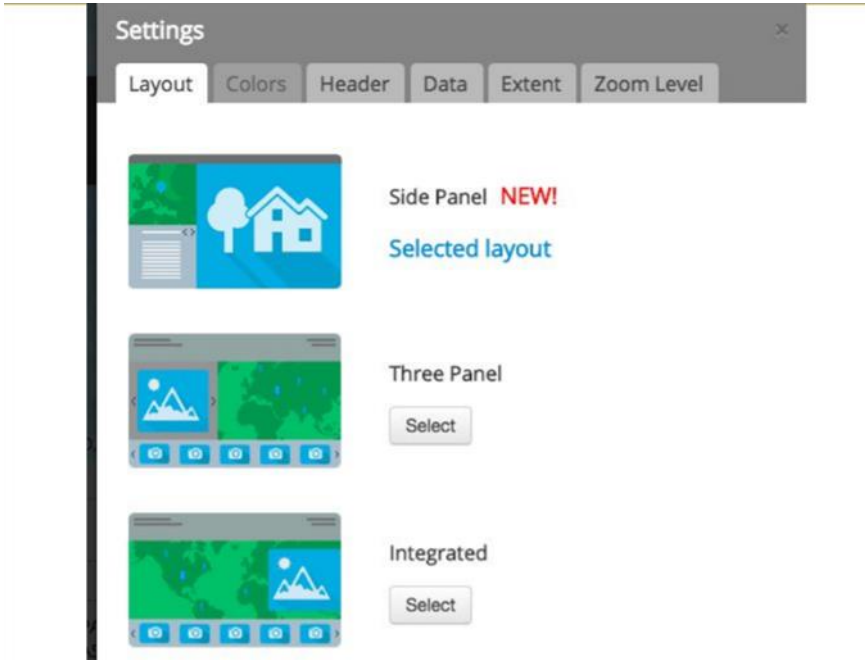
Şekil 12. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Hazırlanan hikayenin düzenleme işlemlerini yapabiliriz.



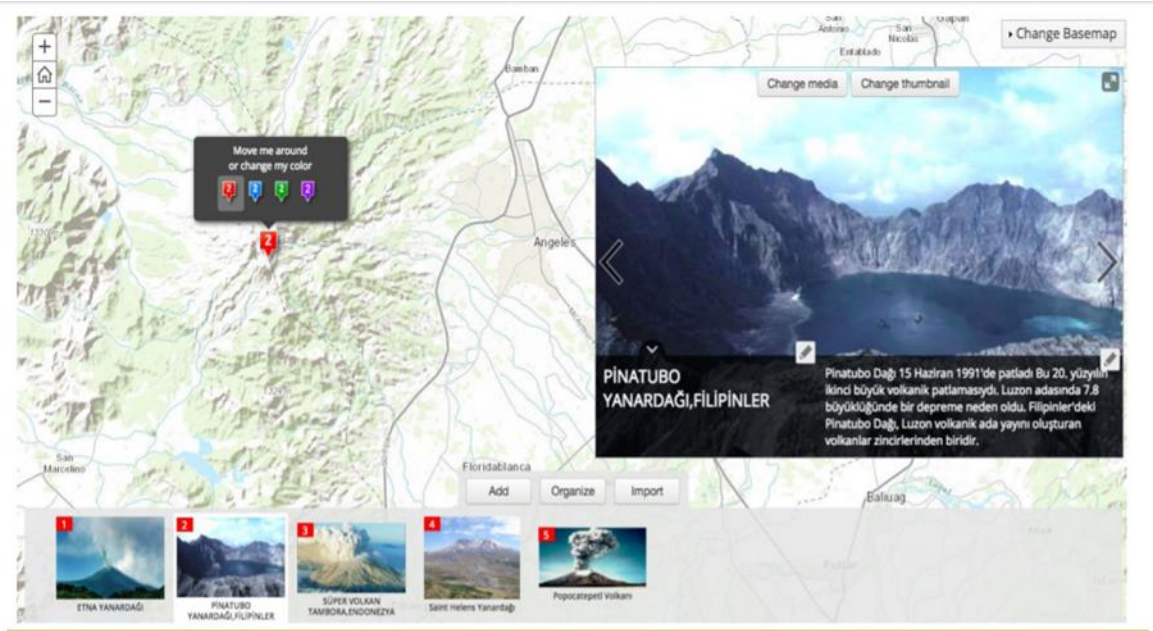
Şekil 13. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

İstedığımız bir tasarımı seçip uygulayabiliriz.



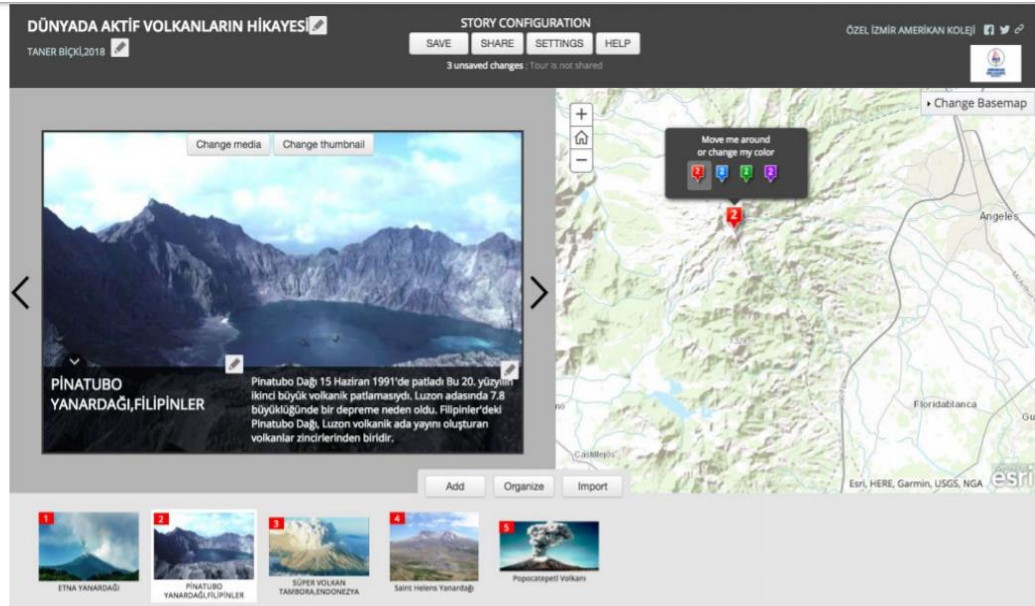
Şekil 14. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Haritayı ön plana çıkaran tasarım



Şekil 15. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Fotoğraf ve hikayeyi ön plana çıkarır



Şekil 16. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

Eşit oranda vurgular



Şekil 17. Story Map yapım aşamaları ekran görüntüsü

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde literatür analizi yapılarak konu ile ilgili tez ve makale taramaları yapılmış, incelemeler neticesinde literatürde oluşan bir boşluğa rastlanmıştır. Ancak konuya yakın alanlarda yapılmış çalışmalar olduğu görülmüştür. Aşağı kısımda geçmiş yıllarda yapılmış olan araştırma ve çalışmaların özetleri sunulmuştur.

Yılmaz (2008), “Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı araştırmada “Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin 7. sınıf seviyesinde %13, 6. sınıf seviyesinde %20 ve 5. sınıf seviyesinde %50 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmek için sunulacak öğretime 5. sınıf seviyesinden başlanmıştır. Hikâye haritası yöntemiyle 2.5 ay devam eden öğretimin sonucunda öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.” Bu bağlamda hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlamada zorluk çeken ya da anlayamayan öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ruhuna uygun olarak ilköğretim yedinci sınıftan seçilen okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bir öğrenciye, Türkçe ders kitabından kendi seviyesine göre metinler okutularak anlama düzeyi incelenmiştir. Her metin üzerinden anlama seviyesinin ölçülmesi amacıyla farklı sorular sorularak öğrencinin anlama seviyesi ölçülmüştür. Toplamda 6 adet metin okutulmuştur. Bu metinlerden üç tanesi basit düzey üç tanesi ise derinlemesine anlama sorusunu içermektedir. Bu çalışma öncesinde yapılan değerlendirmede öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi yedinci sınıf seviyesinde %13, altıncı sınıf seviyesinde %20 ve beşinci sınıf seviyesinde %50 olarak bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda hikaye haritası yöntemi ile 2,5 ay süresince yapılan çalışmaların öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirdiği görülmüştür.

Araştırma öncesi beşinci sınıf seviyesinde okuduğunu anlama düzeyi %50 iken söz konusu yöntem ile yapılan çalışmalarda beşinci sınıf seviyesinde okuduğunu anlama düzeyi %93'e altıncı sınıf seviyesinde okuduğunu anlama düzeyi %70'e ve yedinci sınıf seviyesinde ise %60'a yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Işıkdoğan (2009), yüksek lisans tezi araştırmasında "Hikaye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği" isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada hafif derece zihinsel engelli olan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu etkinlikte hikaye haritası tekniğinin öneminin saptanması amacıyla araştırma yapılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıflardan seçilerek araştırmanın konusuna dahil edilen öğrenciler, ilköğretim ikinci sınıfta okuyan hafif düzeydeki zihinsel engelli öğrenciler seçilmiştir.

Işıkdoğan (2009)'un Araştırmasında hafif derecede zihinsel engelli ilköğretim öğrencilerine Ankara ili Çankaya ilçesi özelinde okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Bu çalışmada Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilen yedi çocuk kontrol grubunu oluştururken IMKB İlköğretim okulundan seçilen yedi çocuk ise deney grubunu oluşturmaktadır.

Doğanay (2014), "Görme Engelli Çocuklarda Öykü Anlama Becerilerini Kazanmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Etkililiği" adlı yüksek lisans araştırmasında, Bu araştırmanın amacı; hikâye haritasının görme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli ile doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin Sarıyer ilçesinde bulunan Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda eğitimine devam eden, üç görme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretim öncesi ve öğretim sonu deneklerin performans düzeylerini ölçmek amacıyla Stein ve Glenn'in hikâye yapısına uygun olarak Güzel (1998) tarafından oluşturulmuş "20 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı ve kayıt çizelgeleri ile toplanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritası kullanımı, başlama düzeyi verileri toplama, öğretim ve izleme oturumlarından oluşan toplam on beş oturumda uygulanmıştır. Sonuç olarak deneklerden hikâye haritasındaki öğelerle ilgili sorulan 8 sorudan en az 6'sına doğru cevap vermesi beklenmiştir." Araştırma sonucunda görme engelli çocukların okuduğunu anlama

becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkili olduğu görülmüştür.

Gökçe ve Sis (2011), Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin “Hikâye Haritası” Yöntemine Göre İncelenmesi Ve Genel Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında Öykünün çocuğa okumayı sevdiren ve çocuğu yaşam boyu etkileyen bir edebi metin olduğu kanısına varılmıştır. Bu çalışmada; çocuk edebiyatının önde gelen yazarlarından Gülten Dayıoğlu'nun toplamda 67 öykünün değerlendirildiği 12 öykü kitabı hikaye haritası kullanılarak kurgulanmıştır. Bu anlamda öykülerin anlaşılmasında ve temel dil becerisi gelişmesinde hikâye haritasının ciddi önemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Buzpolat (2014) yaptığı “Hikâye Haritası Ölçeğine İlişkin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir hikâye haritası ölçeği (HHÖ) geliştirmektir. “Araştırmaya Sivas İl merkezinde seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen yedi ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 302 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 152’si kız, 150’si de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör ve 20 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Faktörler ‘fayda’ (α :.818), ‘kullanışlılık’ (α :.855) ve ‘etki’ (α :.683) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğinin tümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 838 olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin faktör yüklerinin. 501 ile. 765 arasında değiştiğini ve açıkladığı toplam varyansın % 48.505 olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre üç faktörlü modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=301.161$, $sd=167$, $RMSEA=.050$, $NFI=.92$, $CFI=.96$, $GFI=.91$ $AGFI=.89$ ve $SRMR=.049$). Elde edilen sonuçlar ışığında; ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin öğrencilerin hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşlerini ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçek, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ilk ölçme aracı olması açısından önemlidir.”

Duman (2006), "Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan, eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrenci

katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin eğitim başında ve sonunda ki performanslarını ölçebilmek amacıyla 15 hikaye oluşturulmuştur. Hikâye haritası yöntemi ile her öğrenci için on oturum uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde artış tespit edilmiştir.

Bozkurt (2005), “*Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*” adlı yüksek lisans çalışmasında, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca bununla ilişkili olan 17 alt probleme de cevap aranmıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışma olarak plânlanmıştır. “Araştırma, ‘son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent-Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS programında t-testi ile analiz edilmiştir.” Analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2013), “Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerdeki Problemi Belirleme Becerilerinin İncelenmesi” amacıyla Konya’da çok farklı ekonomik çevrelerden ve kültürel ortamlardan seçilen ilköğretim üçüncü dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi 662 kişi üzerinde yapılan araştırma betimsel tarama modeli ile çalışılmıştır. Bu öğrencilere “Okuduğunuz hikâyenin temel problemi nedir?” sorusu sorulduğundan söz konusu örneklem içerisinde çok az öğrencinin bu soruya doğru cevap verdiği görülmektedir.

Bozpolat (2012), “Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma Ve Kompozisyon Tekniği İle Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora çalışmasının amacı; ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİOK) ile kullanılan

hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak, ders öğretmeni ile uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubunda 36, kontrol grubunda ise 30 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda, BİOK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemi; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Uygulamalar, Türkçe dersinde “Atatürk” ve “Güzel Ülkem Türkiye” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formlarından; nitel verilerin toplanmasında ise gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Nitel boyutta ise uygulama sonrasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı ve uygulamada görev alan Türkçe dersi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süresince gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri artmıştır. Ancak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun başarı testinden aldıkları erişim puanları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Grupların kalıcılık testi sonuçlarının karşılaştırılmasında, deney grubu öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutuma ilişkin sonuçlara bakıldığında, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir farklılık tespit edilememiştir. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin son tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel

boyutunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin yedi tema belirlenmiştir. Bu temalar; BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının uygulamasının yapılışı, uygulama için gerekenler, uygulama sonucunda ortaya çıkan duyuşsal durum, uygulamada problem yaşanan durumlar, uygulamanın beğenilen yönleri, uygulamanın tekrar kullanılma isteği ve uygulamanın faydaları/katkılarıdır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar değerlendirildiğinde, sonuçların tutarlılık gösterdiği ve birbirini desteklediği sonuçlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin ilköğretimin birinci ve ikinci kademelerinde daha fazla kullanılması önerilmiştir. Ayrıca benzer çalışmaların, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmesi önerilmiş ve sonuçlarının karşılaştırılmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritalarının kullanımının etkisini tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacının araştırma içerisinde olduğu, karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik veriler topladığı ve toplanan verilerin analiz edildiği bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bizzat kendi öğretmenlik tecrübelerinden yola çıkarak, öğrencilerin harita becerilerini edinmek konusunda zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu tespitten hareketle; araştırmacı öğrencilerin nasıl daha aktif, etkili ve kalıcı izli bir öğrenme gerçekleştirebileceğini araştırmak amacıyla, hikâye haritaları kullanarak sistematik bir eylem araştırması süreci gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, öğrencilere harita becerileri kazandırmak konusunda hikâye haritaları aracılığıyla çeşitli öğretim etkinlikleri gerçekleştirmiş, kim, nerede, nasıl, niçin sorularına cevap arayarak öğrenme sürecini tamamlamıştır.

Nitel yöntem, metin ve imgesel verilere dayanan veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenlere sahip yöntemlerdir. Nitel yöntemin özelliği, katılımcılara ölçme aracı sunup veri toplamaktan ziyade doğal ortamda genellikle yüz yüze etkileşimle, gözlemle ve mülakatla veri toplamaktır (Creswell, 2014, ss.183-185).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır.(Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Nitel araştırma yöntemlerinden biri de eylem araştırmasıdır.

“Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333).

Eylem araştırmasının bir başka tanımı ise; “Eylem araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kısaca, yaparak ve yasayarak öğrenmesidir” (O'Brien, 2003, aktaran Aksoy, 2003, s. 477). Öztürk'ün (2014, s. 114) tanımı da benzer olmakla birlikte daha kısa ve net niteliktedir ”eylem araştırması somut bir problemi/durumu anlamak ve çözmek amacıyla bizzat o soruna sahip kişilerce (bazen bir araştırmacının desteğiyle) gerçekleştirilen araştırmalardır.” Çepni (2005, s. 21) ise eylem araştırmasını şu şekilde açıklamıştır: “Özel bir durum üzerine yoğunlaşan, Nasıl? Niçin? ve Ne? gibi sorulara cevap arayan, araştırmacıya bir konunun ve durumun üzerinde yoğunlaşma fırsatı veren, bizzat araştırmacının uyguladığı çalışmalar için uygun bir yöntemdir.”

Mills (2003) eylem araştırmasını, öğrenme ve öğretme ortamından hareketle araştırmacının okul danışmanları, öğretmenler, idareciler tarafından öğrencilerin nasıl daha iyi ve kalıcı bilgi edinebileceğini araştırmak amacıyla yapılan sistematik bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır.

Mills, lise ve dengi okullar, ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenciler açısından yapılan araştırma anlamında değişkenlerin kontrol edildiği ve buradaki sebep-sonuç ilişkilerini önceden bulunan istatistiksel anlamlı olduğunu göstermek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinin ele alındığı, sonuçlarının çok daha büyük toplumlara genellenip rapor edildiği eylem araştırması şöyle açıklanmaktadır;

Tablo 1

Eylem Araştırması

Kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde (Kim?)
öğretmenler ve yöneticiler tarafından,

Okullarda ve sınıflarda (Nerede?)

“ne olduğunu” tanımlamak ve yapılan (Nasıl?)
eğitsel girişimlerin (uygulamaların
etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin
kullanıldığı,

Araştırma yapılan okul ortamında pozitif (Niçin?)
eğitsel değişimi etkilemek amacıyla
gerçekleştiren bir süreçtir.

(Mills, G. E. 2003, Action research: A guide for the teacher researcher (2nd ed.). Upper
Saddle River: Merrill Prentice Hall)

Bu tanımlardan yola çıkarak eylem araştırmasını diğer araştırmalardan ayıran bazı
özellikler vardır. Bunlar;

- ✓ Eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir. Kuramsal bilgi üretmek eylem araştırmasının öncelikleri arasında gelmemektedir.
- ✓ Eylem araştırması uygulamayı yapanların araştırma sürecine doğrudan katılımını sağlayarak ilk elden öğrenmeyi ve böylece öğrenilenleri gönüllü bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır.
- ✓ Araştırma gerçek dünya içinde yürütüldüğü için var olan sorunları çözmeyi amaç edinmiştir.
- ✓ Doğrudan katılım sayesinde bireylerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getirmektedir.

Elliot eylem araştırmasının özelliklerini su şekilde tanımlamıştır (aktaran: Daş, 1999,s. 464-465):

1. Okullarda öğretmenlerin yaşadıkları sosyal durumları ve insan eylemlerini araştırır
2. Amacı öğretmenin kendi sorununu derinlemesine anlamasını sağlamaktır.
- 3.Bu araştırma kuramsal bir temele dayanır. Bu temel eylem problem tüm detayları ile anlaşılincaya kadar geçici kabul edilir.

4. "Neler olduğunu" anlamak için bu araştırma bir konuyu işler ve bu konuyu birbirine bağlı rastlantısal durumlarla ilişkilendirir.
5. Eylem araştırması "neler olduğunu" problem durumunda eylemde ve etkileşimde bulunan kişilerin bakış açılarına göre yorumlar.
6. Eylem araştırması durumlara katılımcıların görüş açısından baktığı için "neler olduğunu" onların kullandığı dili kullanarak açıklar.
7. Eylem araştırması problemlere katılımcıların görüş açısından baktığı için ancak serbest diyalog ile geçerli kılınır.
8. Eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcıların serbest diyalogunu içerdiğinden araştırmacı ile katılımcılar arasında serbest bilgi akışı sağlanmalıdır.

Eylem araştırmaları özellikle son yıllarda nitel araştırma yöntemleri arasında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Hem akademisyenler hem de öğrenciler tarafından sık sık kullanılan bu araştırma yöntemi sistematik ve bilimsel bilginin elde edilmesinde oldukça kullanışlıdır. Bu araştırmanın amacı, eğitim dünyasının eksik kaldığı, tamamlamadığı gerçekleri tespit ederek onları değiştirmeye ve geliştirmeye çalışmaktır. Eylem araştırması nitel araştırma yöntemi olarak görünse de aynı zamanda nicel araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir bu noktada veri toplama yöntemi önemlidir.

Eylem araştırmasında verilerin toplanması ve bu verilerin analiz edilmesi sürecinde çeşitli teknik ve yöntemler kullanılabilir. Yapılan çalışmalarda eylem araştırmaları daha çok nitel araştırma yöntemi olarak görülmektedir. Karasar (2010), ise eylem araştırmasını belli bir yer ve katılımcılar ile sınırlı sonuçlar ortaya koyduğundan, elde edilen sonuçlar yerel nitelikte kaldığından ve genelleme amacı taşımadığından daha çok nitel bir araştırma yöntemi olarak görmektedir. Ancak Kock (1997, s. 75) bu anlayışın bir mit olduğunu ve eylem araştırması için seçilecek yöntemlerin araştırma konusunun özelliklerine dayandığını, buna bağlı olarak da eylem araştırmasında hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanılabilirliği belirtmektedir. Bu çalışmada hem Karasar'ın hem de Kock'un belirttiği gibi eylem araştırması sürecinde nitel ve nicel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır (nitel araştırma tekniği olarak öğrenci günlükleri, nicel araştırma tekniği olarak da bilişsel ve duyuşsal harita becerileri ölçeği olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır).

Eylem araştırmalarında en çok kullanılan yöntem ve teknikler günlük tutma, gözlem, görüşme, belgesel tarama, anket ve örnek olaydır (Borgia ve Schuler, 1996; Bogdan ve Biklen, 1992; Elliot, 1991; Q'Brien, 2003, on-line).

Nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik durumu eylem araştırmasında daha farklı işlemektedir. Nicel de görülen i ve dış geçerlik, nesnellik ve güvenirlik eylem araştırmalarında uygulanamaz. Bu durumun nedeni araştırmaların kendine özgü ve bağlamsal olmasıdır (Guba, 1981, Aktaran Mills, 2003).

Araştırmanın karmaşıklıkları ve açıklanamayan durumları açıklayabilmesi inanılır olması ile orantılıdır. İnanırlılığı artıran sebepler şunlardır; araştırmada veri doyumunun sağlanması, veri çeşitlenmesi ile farklı yöntemlerin ele alınarak çapraz olarak veri kaynaklarının kullanılması, birincil kaynağa gidilerek gerekirse buralardan ses kayıtları, dokümanlar, video ve filmler elde edilmesi ve bu anlamda kaynakça yeterliliğinin sağlanması.

Eylem araştırması konusunda sürece yönelik Elliot(1991) ve Mills (2003) olmak üzere iki önemli yaklaşım bulunmaktadır. Ekiz (2003)'e göre bu kişilerden en çok kabul gören Elliot(1991)'un yaklaşımıdır. Ekiz'in aktarımına göre eylem araştırması aşağıdaki şekillerde yapılır:

Genel bir düşünceyi tespit ederek ona açıklık getirme: Bireyin geliştirmek yahut değiştirmek istediği bir durum ya da durumlar genel yargıyı ifade eder. Araştırmacı eylem araştırması yapması gerektiğinde söz konusu durumun ortaya çıkma nedenine cevap arar. Bu bağlamda derinlemesine sorular sorarak konuyu araştırır ve söz konusu durumu değiştirmeye gayret eder. Eğer araştırmacı çalışma sırasında tahmin ettiğinden çok daha fazla sorunla karşılaşırsa bunları değiştirmek için ek olarak çözüm nerileri sunabilir. Bu önerilerde geniş bir araştırmanın sonucunda ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda araştırmacı karşısına çıkan problemler için herhangi bir eylemde bulunmaya da bilir.

n Bilgiler Edinme: Kendi içerisinde iki kısımda incelenir eylem araştırması, söz konusu durumun nedenlerini ve gerçeklerini açıklama şeklinde yapılır. Burada yapılan araştırma ve açıklama faaliyetleri, araştırmacıya ilgilendiği konu hakkında bilgi sağlayabileceği gibi genel yargının da daha iyi açıklanmasına imkân tanır.

n bilgi edinme aşamasında eylem araştırması konuyla ilgili verilerin toplanması ve tamamlanmasıyla bunların açıklanmasına dönük sorulardan oluşur. Bu sorular oldukça

kritik ve özenli şekilde hazırlanır. Buradan hareketle eylem araştırmasının ortaya çıkacağı durumdan eleştirel analize geçilir. Bu aşamada beyin fırtınası yaygın olarak kullanılır. Teoremler oluşturulur bu teoremlerini test edilmesi için gerekli bilgiler toplanır. Bu süreç sonunda gerekirse yeni hipotezler ortaya çıkar. Yeni hipotezleri ve olası eylemleri kurmak ve planlamak araştırmacı için tavsiye niteliğindedir.

Genel Planın Yapılması: Bu aşamada araştırmacının yapması gereken dışarıdan bir göz ile araştırmanın genel bir planının hazırlanmasıdır. Söz konusu plan, genel yargıda araştırma içerisinde yapılan tüm değişiklikleri tekrar gözden geçirilmesi, araştırmacının durumu geliştirebilmek amacıyla değiştirmeyi amaçladığı faktörlerin açıklanarak ihtiyaç duyulan eylemlerin saptanması, üzerinde karar verilen eylemi yerine getirmeden evvel başka kişiler ile etkileşim içerisinde olma durumu ortaya çıkarsa bu kişilerle ilgili anlaşmaların açıklanması, kaynakların saptanması ve verilerin toplanarak araştırmaya başlanmasıdır.

Bir Sonraki Eylem Adımlarını Gerçekleştirme: Bu aşama tam anlamıyla karar aşamasıdır. Bu basamakta eylem planına tümünün uygulanıp uygulanmayacağı ya da hangi kısmının dahil edilip hangi kısmını revize edileceği konusunda karar verilir. Bu aşamada, çalışmaya veri sağlayacak tekniklerin saptanması ve bu tekniklerin kullanılması, hem amaçlanmış hem de amaçlanmamış etkenler arasında veri sağlayacak izleme tekniklerinin kullanılabilmesi, çeşitli bakış açılarından faydalanabilmek amacıyla değişik tekniklerin araştırılarak kullanılması gerekir.

Bir Sonraki Eylem Adımının Uygulanması: Eylem uygulamasının sonuçta başarılı olup olmadığına kanaat getirebilmek amacıyla tüm katılımcıların davranışlarında ki değişiklikler gözlenmektedir. Eğer katılımcı davranışlarında değişiklik varsa eylem uygulaması başarılı demektir. Eğer çok az değişiklik görünüyor ya da görünmüyor ise bunun içinde zamana gereksinim vardır sonucu ortaya çıkar. Eylem Araştırması döngüsel bir sürece sahiptir bu süreç aşağıdaki grafikte açıklanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi Elliot (1991), eylem araştırmasındaki süreci beş aşamalı bir döngü şeklinde detaylandırmıştır. Mills (2003) eylem araştırması döngüsüne yeni bir yaklaşım getirerek Elliot(1991)'de arada yapılan eylem planını kaldırarak dört aşamalı bir sürece dönüştürmüştür.



Şekil 18. Eylem araştırması süreci döngüsü Mills'ten (2003) uyarlanmıştır.

Mills (2003) geliştirdiği eylem araştırması süreç döngüsü, Yıldırım ve Şimşek (2013)'ten hareketle şu şekilde açıklanabilir:

1. Bir Odak Noktası Belirlemek: Bu aşamada araştırma konusu ve araştırmayla ilgili sorular belirlenir.
2. Verileri Toplamak: Araştırma problemin çözümü için veriler toplanır. Verilerin toplanmasında günlük, gözlem, doküman incelemesi, test sonuçları gibi nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılabilir.
3. Verileri Analiz Etmek ve Yorumlamak: Bu aşamada toplanan veriler içerik analizi, betimsel analiz vb. teknikler kullanılarak analiz edilir ve yorumlanır.
4. Bir Eylem Planı Oluşturmak: Bu aşamada araştırma sonucunun problemin çözümüne ne kadar katkı sağladığına bakılır. İstenilen çözüme ulaşılamaması halinde yeni sorular üretilir ve yeni bir uygulama yapılır

Eylem araştırmasının hem öğretmen hem de öğrenciler açısından yararları çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Eylem araştırmasının, eğitimde öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini arttıran buna bağlı olarak da öğrencilerin öğrenme kalitesine etki eden bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanan yararları bu yöntemi savunan ve kullanan araştırmacılar tarafından (Rearick ve Feldman, 1999; Glanz, 1999; Borgia ve Schuler, 1996; Calhoun, 2002; Beverly, 1993; Bogdan ve Bklen, 1992; Hansson, 2003; Sagor, 2003 on-line) şöyle açıklanmaktadır:

- ✓ Eylem araştırması akademik ve sosyal programların iyileştirilmesi ve bilginin paylaşımını sağlar.

- ✓ Eylem araştırmasına katılan öğretmenler bilginin gelişimi ve eğitim kuramlarına daha aşina olurlar. Böylece hem kendilerinin hem de diğerlerin yaptıkları işi daha iyi anlarlar.
- ✓ Eylem araştırmasına katılan öğretmenler yaptıkları uygulamalarda daha eleştirel ve yansıtıcı olurlar.
- ✓ Eylem araştırması problem çözme ve öğretimsel kararlar almada yeterlilik duygusu yaratarak karar almayı güçlendirir.
- ✓ Eylem araştırması kişisel değerlendirme yapmayı ve görüş oluşturmaya destekler.
- ✓ Eylem araştırması sürekli iyileşme ve ilerlemeye yönelik istek yaratır.
- ✓ Eylem araştırması olumlu okul iklimi yaratır.
- ✓ Eylem araştırması uygulamaya doğrudan etki yapar.
- ✓ Eylem araştırması eğitim kurumlarında sosyal yapının arzu edilen ve desteklenen yönde değişmesini sağlar.
- ✓ Eylem araştırması uygulama sırasında karşılaşılan sorunların çözümünü sistemleştirir.
- ✓ Eylem araştırması öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir ilişki kurulmasını sağlar.

Eylem araştırması genellikle küçük bir örneklem üzerinde gerçekleştirildiği için sonuçları çok nadir olarak genellenebilir bir yöntemdir (Glanz'den, aktaran Beyhan, 2013). Bu noktadan hareketle öğretmenler meslek hayatları boyunca çeşitli eğitim sorunları ile karşılaşır. Ancak İngiltere'deki bir öğretmenin karşılaştığı öğrenmeye ilişkin güçlüklerle Türkiye'deki bir öğretmenin yaşadığı öğrenmeye dayalı güçlükler aynı değildir. Hatta Kayseri'deki bir öğretmenle İstanbul'daki bir öğretmenin yaşadığı eğitim güçlükleri de aynı değildir. Kitaplarda sunulan çözüm önerileri öğretmenlerin yaşadığı özel sorunların çözümüne çare olamayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendileri yaşadıkları sorunlara çözüm bulmalıdırlar. Özetle eylem araştırmasında öğretmen kendi yaşadığı sorun ya da sorunlara çözüm üretmek için araştırma yapar.

Öztürk'ten (2014); eylem araştırmasının okullarda üç farklı şekilde uygulanabileceğini ifade etmektedir. Birincisi, bir öğretmenin sınıfta sahip olduğu bir problemi çözmek amacıyla eylem araştırması yapmasıdır. İkincisi, okulda işbirliği içinde çalışan öğretmen

grubu tarafından eylem araştırması yapılmasıdır. Üçüncüsü ise, öğretmenler ile akademisyenlerin işbirliği içerisinde araştırma yapmasıdır.

Bu çalışmada, Öztürk (2014)'ün ifade ettiği eylem araştırmalarından ilki olan “ bir öğretmenin sınıfta sahip olduğu bir problemi çözmek amacıyla eylem araştırması yapması” uygulanmıştır. Araştırmacı kendi sınıfında hikaye haritaları kullanarak harita becerileri kazandırmaya yönelik ders planları yaparak uygulamalar gerçekleştirmiş ve sonuçları değerlendirmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda araştırmacının çalışma yapacağı evren araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyüktür. Bu nedenle bütün bir evrenle çalışmak yerine araştırmacı evreni kolay ulaşılabilir, küçük ve çalışabilir bir şekilde küçültür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem araştırmaya bizzat katılan kişilerin oluşturduğu gruptur. Nitel ve nicel araştırmalarda farklı örneklem seçimi söz konusudur. Nicel araştırmalarda genellikle örneklem rastgele belirlenirken, nitel araştırmalarda genellikle örneklem elde edilmek istenen amaca uygun olarak belirlenir. (Öztürk, 2014). Bu araştırmanın örnekleme uygun örneklem metodu yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Bursa ili İnegöl ilçesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın modeline ait örnekleme ise, İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesinde 9. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, araştırmacı sınıfında, doğal sistemler ünitesinde yer alan harita becerileri konusundaki kazanımları dört hafta boyunca (Aralık ayında) öğrencilere kazandırmaya çalışmıştır. Ancak öğretmen sınıfta yaptığı değerlendirmeler sonucunda; öğrencilere harita becerilerini tüm aşamalarıyla kazandıramadığını tespit etmiştir. Bundan hareketle öğretmen, kendi sınıfında harita becerilerinin tüm aşamalarıyla öğretilmemesinde, öğrencilerin öğrenmeye yeterli düzeyde aktif olarak katılamaması yani bizzat uygulamanın içinde yer almamasının etkili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla çeşitli hikaye haritaları geliştirmiş ve yeni ders planları oluşturmuştur. Öğretmen, harita becerileri konusunun hikaye haritaları kullanılarak geliştirilmesi yönündeki uygulamasını 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde (Mayıs-Haziran) toplam 20 öğrenci ile gerçekleştirmiştir.

4.3. Ölçme Araçları

4.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, nicel ve nitel olmak üzere iki farklı türde veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırmada, nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilişsel Harita Becerileri Ölçeği (BHBÖ)” ve “Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeği (DHBÖ)” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmada, nitel veri toplama aracı olarak da öğrencilerin tuttukları günlükler kullanılmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak kullanılan Bilişsel Harita Becerileri Ölçeği ve Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeklerinin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizlerine göre; Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87, Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeği, öğrencilerin harita becerilerini tüm basamaklarıyla ne derecede kazandıkları yönünde kendi kendilerini değerlendirmeleri yani öz değerlendirme yapmalarını sağlamak amacıyla, toplam sekiz maddeden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Bu ölçek beşli sayısal derecelendirme ölçeği olarak adlandırılmaktadır. Beşli sayısal derecelendirme ölçeğinde gözlenen özelliğin dereceleri numaralandırılarak ifade edilir. Her numara özelliğin bir derecesini gösterir. Bu ölçekte de; beşten bire kadar çok iyi=5, iyi=4, normal=3, kötü=2 ve çok kötü=1 olmak üzere her numara bir özelliğin derecesini göstermektedir.

Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeği, öğrencilerin harita becerilerinin tüm basamaklarına katılma konusundaki istek ve arzuları yönünde kendi kendilerini değerlendirmeleri yani öz değerlendirme yapmalarını sağlamak amacıyla, toplam 12 maddeden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Bu ölçek beşli sayısal derecelendirme ölçeği olarak adlandırılmaktadır. Bu ölçekte de; birden beşe kadar Çok az=1, az=2, orta=3, fazla=4 ve çok fazla=5 olmak üzere her numara bir özelliğin derecesini göstermektedir. Ölçekte yer alan “1., 3., 5., 7. ve 11.” maddeler ters madde kuralına göre kodlanmıştır. Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğinde ters maddeler “Çok fazla=1, fazla=2, orta=3, az=4 ve çok az=5” şeklinde puanlandırılmıştır.

Araştırmada, nitel veri toplama aracı olarak öğrencilerin tuttukları günlükler kullanılmıştır. Araştırma toplam altı haftada tamamlanmıştır. İlk iki haftada hikâye haritalarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılmış geri kalan dört haftada araştırmanın uygulama

alışmasına geçilmiştir. Her uygulamadan sonra öğrencilerin harita becerilerinin alt basamaklarını öğrenme konusunda bilişsel ve duyuşsal olarak hissettiklerini günlük şeklinde yazmaları istenmiştir. Bu günlükler bilişsel ve duyuşsal harita becerileri ölçeklerindeki maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların tutarlılıklarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

4.3.2. Deneysel İşlem Basamakları

Bu başlık altında coğrafya ğretiminde hikâye haritalarının öğrencilerin harita becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla uygulanan deneysel işlem sürecinin basamakları verilmiştir.

- 1) Bu araştırmanın ilk basamağında öğrencilerin doğal sistemler ünitesinde harita becerileri konusunun ğretiminde öğrenme eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.
- 2) ğrencilerin harita becerileri konusundaki eksikliklerinin, harita becerilerinin tüm basamaklarında aktif olarak sürece dâhil edilememelerinden ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân verecek araçların kullanılmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.
- 3) Yukarıdaki tespitlerden hareketle araştırmacı tarafından, öğrencilerin harita becerilerinin tüm basamaklarına aktif katılımına imkân verecek en uygun öğrenme aracı olarak hikaye haritalarının tasarlanması ve kullanılmasına karar verilmiştir. Hikâye haritaları son yıllarda eğitimdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak özellikle gelişmiş ülkelerde (Kanada, ABD vb) yoğun olarak kullanılan bir ğretim aracıdır. lkemizde ise hikâye haritalarının eğitimde kullanımına yönelik herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu yönüyle de araştırma, hikâye haritalarının eğitimde kullanılması açısından Türkiye’de bir ilk olma özelliği taşımaktadır.
- 4) Araştırmanın uygulaması, 2018-2019 eğitim ğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesi İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesinde 9. Sınıflarda toplam 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.
- 5) Araştırmanın uygulama aşaması toplam altı haftada gerçekleştirilmiştir. İlk iki hafta araştırmanın öğrenme aracı olan hikâye haritalarının tasarlanmasına, sınıf içi uygulamalardan alınan ğrenci geri bildirimlerine dayanarak, geliştirilmesine ayrılmıştır. Son dört haftada ise geliştirilen hikâye haritalarının uygulama çalışmalarına yer verilmiştir.
- 6) Araştırmanın değerlendirilmesi aşamasında ise; nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından nicel veri toplama aracı olarak bilişsel harita becerileri lği ve duyuşsal harita becerileri lği, nitel veri toplama aracı olarak da

öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları öğrencilere, hikâye haritaları uygulamaları yapılmadan önce ve uygulama yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Buradaki amaç; öğrencilerin kendi kendilerini yani yaptıkları uygulamaları nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmeleridir. Nitel veri toplama aracı olan öğrenci günlükleri ise; öğrencilerin nicel veri toplama araçlarına verdikleri cevapların tutarlılıklarını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

7) Araştırmanın uygulanma aşamasından sonra elde edilen verilerin değerlendirilmesine geçilmiştir. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olan öğrenci günlükleri ise; araştırmacı tarafından her bir öğrencinin nicel veri toplama araçlarında verdikleri cevapların tutarlı olup olmadığı kontrol edilerek değerlendirilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, IBM SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada tek bir grup olduğundan veriler “Paired-Samples T test” yapılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca nicel verilerde yer alan maddelerin temel istatistiki değerlendirmeleri yapılmıştır. Maddelerin yüzdeleri, madde frekansları, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama aracı olan öğrenci günlükleri, araştırmacı tarafından nicel verilerle tutarlı olup olmadığı yönünde kontrol edilerek değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel veri toplama araçlarından bilişsel harita değerlendirme ölçeği ve duyuşsal harita değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin IBM SPSS 25 paket programı kullanılarak uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin betimsel sonuçları değerlendirilmiştir. Sonrasında alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan öğrenci günlüklerinin değerlendirmesi, her bir öğrencinin nicel veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla günlüklerde yazdıkları duygu ve düşünceleri tek tek karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve tutarlılık açısından değerlendirilmiştir.

5.1. 9.Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğindeki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekans Dağılım Analizi

Araştırmada, “9.sınıf öğrencilerinin bilişsel harita becerileri ölçeğindeki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin frekansları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2
Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S1	4	20.0	4	20.0	8	40.0	4	20.0	-	-
S2	3	15.0	6	30.0	7	20.0	4	20.0	-	-
S3	11	55.0	5	25.0	4	20.0	-	-	-	-
S4	7	35.0	10	50.0	3	15.0	-	-	-	-
S5	8	40.0	11	55.0	-	-	1	5.0	-	-
S6	9	45.0	9	45.0	2	10.0	-	-	-	-
S7	2	10.0	5	25.0	6	30.0	5	25.0	2	10.0
S8	18	90.0	2	10.0	-	-	-	-	-	-

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde; uygulama öncesinde öğrenciler bilişsel harita becerileri ölçeğindeki sekiz maddenin tamamında yüzdelik olarak en fazla çok kötü ve kötü seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ölçekte yer alan S8 maddesinde “haritalardan yararlanarak hesaplama yapabilme” öğrencilerin %90,0’ı (f=18) çok kötü seçeneği işaretlemişlerdir. Ölçekte yer alan S3 maddesinde “ Amacıma uygun olarak harita çizibilme” öğrencilerin %55,0’ı (f=11) çok kötü seçeneğini işaretlemiştir. Buradan da anlaşılabacağı üzere ölçekte yer alan S8 ve S3 maddelerinin yer aldığı harita becerilerinin alt basamakları hikaye haritaları etkinlikleri yapılmadan önce uygulamaya katılanların yarısından fazlası tarafından bilişsel düzeyde çok zor olarak bulunmuş ve öğrenme eksikliklerinin olduğu anlaşılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerden yedi maddede uygulamaya katılan öğrencilerin hepsi tarafından çok iyi olarak işaretlenmemiştir. Ölçekte yer alan maddelerden sadece S7 maddesinde “Bir haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme” öğrencilerin %10’u (f=2) çok iyi seçeneğini işaretlemiştir. Buradan da anlaşılabacağı üzere hikâyeye haritaları etkinlikleri yapılmadan önce öğrencilerin harita becerilerinin alt basamaklarına yönelik bilişsel becerilerinin iyi ve çok iyi olmadığı sadece bir haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme alt becerisinde bilişsel bir başarının olduğu görüşmüştür.

Tablo 3

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
S1	-	-	-	-	2	10.0	5	25.0	13	65.0
S2	-	-	-	-	1	5.0	7	35.0	12	60.0
S3	-	-	-	-	7	35.0	9	45.0	4	20.0
S4	-	-	-	-	5	25.0	11	55.0	4	20.0
S5	-	-	-	-	5	25.0	12	60.0	3	15.0
S6	-	-	-	-	5	25.0	12	60.0	3	15.0
S7	-	-	-	-	2	10.0	3	15.0	15	75.0
S8	15	75.0	5	25.0	-	-	-	-	-	-

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde, uygulama sonrasında öğrenciler bilişsel harita becerileri ölçeğindeki sekiz maddenin tamamında yüzdelik olarak en fazla çok iyi ve iyi seçeneklerini işaretlemişlerdir. Uygulama sonrasında uygulamaya katılan öğrencilerin hepsi bilişsel harita becerileri ölçeğindeki ilk yedi maddede çok kötü ve kötü seçeneklerini

işaretlememişlerdir. Ancak ölçekte yer alan S8 maddesinde ‘‘Haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme’’ öğrencilerin %75,0’i (f=15) çok kötü seçeneği tercih etmişlerdir. Bu bulgu araştırma için dikkat çekici bir sonuç olarak düşünülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere harita becerilerinin hikâye haritaları etkinlikleri ile geliştirilmesine yönelik çalışmada harita becerilerinin alt basamaklarından S8 maddesinde ‘‘Haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme’’ uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğrencilerin bilişsel düzeylerinde anlamlı bir ilerleme olmadığı görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddelerden S7 maddesinde ‘‘Bir haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme’’ öğrencilerin %75’i (f=15), S1 maddesinde ‘‘Haritalar üzerinde konum bulabilme’’ %65’i (f=13), S2 maddesinde ‘‘Amacıma uygun olarak harita seçebilme’’ %60’ı (f=12) çok iyi seçeneğini işaretlemiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere hikâye haritaları etkinlikleri uygulaması sonrası öğrencilerin harita becerilerinin alt basamaklarına yönelik bilişsel becerilerinin iyi ve çok iyi olduğu bunlar içerisinde de harita becerilerinin alt basamaklarından S7 maddesinde bir haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme, S1 maddesinde haritalar üzerinde konum bulabilme, S1 maddesinde haritalar üzerinde konum bulabilme alt becerilerinin uygulamaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası tarafından çok iyi bilişsel düzeyde öğrendikleri tespit edilmiştir.

5.2. 9.Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğindeki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Frekans Dağılım Analizi

Araştırmada, *“9.sınıf öğrencilerinin duyuşsal harita becerileri ölçeğindeki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin frekansları nasıldır?”* sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4

Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok az		Az		Orta		Fazla		Çok fazla	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S1	5	25.0	5	25.0	7	35.0	2	10.0	1	5.0
S2	11	55.0	8	40.0	1	5.0	-	-	-	-
S3	5	25.0	3	15.0	6	30.0	5	25.0	1	5.0
S4	11	55.0	8	40.0	1	5.0	-	-	-	-
S5	-	-	-	-	1	5.0	6	30.0	13	65.0
S6	3	15.0	9	45.0	6	30.0	2	10.0	-	-
S7	6	30.0	7	35.0	6	30.0	1	5.0	-	-
S8	3	15.0	9	45.0	6	30.0	2	10.0	-	-
S9	2	10.0	8	40.0	7	35.0	3	15.0	-	-
S10	2	10.0	10	50.0	6	30.0	2	10.0	-	-
S11	3	15.0	13	65.0	2	10.0	2	10.0	-	-
S12	5	25.0	9	45.0	5	25.0	1	5.0	-	-

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrenciler duyuşsal harita becerileri ölçeğindeki sekiz maddenin tamamında yüzdelik olarak çoğunlukla çok az ve az seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ölçekte yer alan S5 maddesinde “ Haritalar üzerinde değişiklik yapmakta zorlanma” öğrencilerin %65,0'i (f=13) çok fazla seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin hikaye haritaları etkinlikleri yapılmadan önce en fazla duyuşsal beceri olarak S5 maddesinde yer alan haritalar üzerinde değişiklik yapmakta zorlanma olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. *Duyuşsal Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları*

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok az		Az		Orta		Fazla		Çok fazla	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
S1	11	55.0	9	45.0	-	-	-	-	-	-
S2	-	-	-	-	4	20.0	8	40.0	8	40.0
S3	12	60.0	7	35.0	1	5.0	-	-	-	-
S4	2	10.0	-	-	5	25.0	9	45.0	4	20.0
S5	12	60.0	6	30.0	2	10.0	-	-	-	-
S6	-	-	-	-	1	5.0	5	25.0	14	70.0
S7	4	20.0	11	55.0	1	5.0	-	-	4	20.0
S8	-	-	-	-	-	-	5	25.0	15	75.0
S9	-	-	-	-	-	-	3	15.0	17	85.0
S10	-	-	-	-	-	-	4	20.0	16	80.0
S11	10	50.0	8	40.0	-	-	2	10.0	-	-
S12	-	-	-	-	2	10.0	6	30.0	12	60.0

Tablo 5 'deki bulgular incelendiğinde, uygulama sonrasında öğrenciler duyuşsal harita becerileri ölçeğindeki sekiz maddenin tamamında yüzdelik olarak çoğunlukla fazla ve çok fazla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ölçekte yer alan maddelerden S12 maddesinde “ Harita becerilerini günlük hayatta kullanma konusunda olumlu tutum duyma” öğrencilerin %60.0’ı (f=12), ölçekte yer alan maddelerden S6 maddesinde” Haritaları kullanarak coğrafya dersine çalışmayı sevme” öğrencilerin % 70’i (f=14) çok fazla, S8 maddesinde “Haritalarla coğrafya dersine çalışma isteği” öğrencilerin %75.0’i (f=15), ölçekte yer alan maddelerden S10 maddesinde “ Haritalar yardımıyla işlenen bir dersin coğrafya dersine çalışma isteğini arttırması” öğrencilerin %80.0’i (f=16), ölçekte yer alan maddelerden S9 maddesinde “ Harita kullanılarak hazırlanan etkinliklerde coğrafya dersinde daha başarılı olma” %85.0’i (f=17) çok fazla seçeneğini işaretlemiştir. Duyuşsal harita becerileri ölçeğinde hikaye haritaları etkinlikleri sonrasında özellikle S6,S8,S9,S10,S12 maddelerinde uygulamaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası çok fazla seçeneğini işaretlemiştir. Buradan da anlaşılaçağı üzere öğrencilerin harita becerileri konusunda duyuşsal becerilerini geliştirmede hikaye haritaları oldukça etkili olmaktadır.

5.3.“9.Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Harita Becerileri Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası Puanları Arasında İstatistiki Anlamalı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmada “9.sınıf öğrencilerinin bilişsel harita becerileri uygulama öncesi-uygulama sonrası puanları arasında istatistiki anlamalı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilere ilişkin paired-samples t-testi sonuçları Tablo 6.’de verilmiştir.

Tablo 6

Bilişsel Harita Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	$\bar{x}$	Df	T	P
BHBÖ	Öntest	20	16.10	19	18.06	.00*
	Sontest	20	30.40			

*p<.05

Tablo 6 'da verilen bulgular incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerin bilişsel harita becerileri ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarında ($t_{(19)} = 18.06$; $p < .05$) uygulama sonrası yapılan sontest lehine istatistiki anlamalı fark olduğu belirlenmiştir.

5.4.“9.Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Harita Becerileri Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası Puanları Arasında İstatistiki Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmada “9.sınıf öğrencilerinin duyuşsal harita becerileri öntest-sontest puanları arasında istatistiki anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen verilere ilişkin paired-samples t-testi sonuçları Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7

Duyuşsal Harita Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	$\bar{x}$	Df	T	P
DHBÖ	Öntest	20	28.75	19	8.86	0.00*
	Sontest	20	39.95			

*p<.05

Tablo 7 ’de verilen bulgular incelendiğinde, 9.sınıf öğrencilerin duyuşsal harita becerileri ölçeğinden aldıkları öntest-sontest puanlarında ($t_{(19)} = 8.86$; $p < .05$) uygulama sonrası yapılan sontest lehine istatistiki anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

5.5. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımı öncesinde öğrencilerin harita becerileri nasıldır?

Coğrafya öğretiminde sınıfta hikâye haritaları ile ilgili etkinlikler ve uygulamalar yapılmadan önce öğrencilerin harita becerileri konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesinde hikaye haritalarının etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek sonuçlarından elde edilen bulgularda bu tespiti desteklemektedir.

Tablo 8

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S1	4	20.0	4	20.0	8	40.0	4	20.0	-	-
S2	3	15.0	6	30.0	7	20.0	4	20.0	-	-
S3	11	55.0	5	25.0	4	20.0	-	-	-	-
S4	7	35.0	10	50.0	3	15.0	-	-	-	-
S5	8	40.0	11	55.0	-	-	1	5.0	-	-
S6	9	45.0	9	45.0	2	10.0	-	-	-	-
S7	2	10.0	5	25.0	6	30.0	5	25.0	2	10.0
S8	18	90.0	2	10.0	-	-	-	-	-	-

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğrencilerin hikâye haritaları uygulamaları yapılmadan önce harita becerileri ve alt basamaklarının hepsinde bilişsel yeterlilik konusunda eksik oldukları görülmüştür. Uygulama yapılan öğrencilerin hepsi harita becerilerine ölçmeye yönelik bilişsel sorulara çok kötü ya da kötü şeklinde cevaplar vermişlerdir.

5.6. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

2. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin harita üzerinde konum belirleme becerilerine etkisi nasıldır?

Coğrafya öğretiminde araştırmacı tarafından uygulanan ders sonucunda öğrencilerin harita becerileri ve alt basamakları konusunda bilişsel düzeyde eksikliklerinin olduğunu görmüştür. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla derslerde hikâye haritalarının kullanımına yönelik etkinlik ve uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamaların etkisini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekten harita becerileri ve alt basamakları konusunda öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenme düzeyleri tespit edilmiştir.

Tablo 9

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Harita Üzerinde Konum Belirleme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S1	4	20.0	4	20.0	8	40.0	4	20.0	-	-

Tablo 9’da da görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “Harita üzerinde konum belirleme becerisi” konusunda hikaye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %20’si çok kötü, %20’si kötü, %40’ı normal,%20’si iyi seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiçbir öğrenci çok iyi seçeneğini işaretlememiştir.

Tablo 10

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Harita Üzerinde Konum Belirleme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S1	-	-	-	-	2	10.0	5	25.0	13	65.0

Tablo 10 ‘da da görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “Harita üzerinde konum belirleme becerisi” konusunda hikaye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %65’i çok iyi, %25’i iyi, %10’u normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir. Her iki tablodaki bilgiler ve sonuçlardan yola çıkarak hikaye haritaları uygulamalarının öğrencilerin harita üzerinde konum belirleme becerisi’’ne olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

5.7. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin amacıma uygun olarak harita seçebilme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 11

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacıma Uygun Olarak Harita Seçebilme becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S2	3	15.0	6	30.0	7	20.0	4	20.0	-	-

Tablo 11’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “ öğrencilerin amacıma uygun olarak harita seçebilme becerisi” konusunda hikaye haritaları etkinlikleri

ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %15'i çok kötü, %30'u kötü, %20'si normal,%20'si iyi seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiçbir öğrenci çok iyi seçeneğini işaretlememiştir.

Tablo 12

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacıma Uygun Olarak Harita Seçebilme becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S2	-	-	-	-	1	5.0	7	35.0	12	60.0

Tablo 12'de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “ öğrencilerin amacıma uygun olarak harita seçebilme becerisi” konusunda hikaye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %60'ı çok iyi, %35'i iyi, %5'i normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir.

Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikaye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin amacıma uygun olarak harita seçebilme becerisine olumlu yönde etki yaptığı ve bilişsel düzeyde bilgi ve başarılarının arttığı görülmüştür.

5.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin amacıma uygun olarak harita çizebilme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 13

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacıma Uygun Olarak Harita Çizebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S3	11	55.0	5	25.0	4	20.0	-	-	-	-

Tablo 13'de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “ öğrencilerin amacıma uygun olarak harita çizebilme becerileri” konusunda hikaye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %55'i çok kötü, %25'i kötü, %20'si normal seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiçbir öğrenci çok iyi ve iyi seçeneklerini işaretlememiştir.

Tablo 14

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Amacına Uygun Olarak Harita Çizebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S3	-	-	-	-	7	35.0	9	45.0	4	20.0

Tablo 14’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘’ öğrencilerin amacına uygun olarak harita çizebilme becerileri’’ konusunda hikaye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %20’si çok iyi, %45’i iyi, %35’i normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir. Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikaye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin amacına uygun olarak harita çizebilme becerileri konusunda olumlu yönde etki yaptığı ve bilişsel düzeyde bilgi ve başarılarının arttığı görülmüştür.

5.9. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

5. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin harita üzerine bilgi ekleme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 15

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Harita Üzerine Bilgi Ekleme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S4	7	35.0	10	50.0	3	15.0	-	-	-	-

Tablo 15’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘’ harita üzerine bilgi ekleme becerileri’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %35’i çok kötü, %50’si kötü, %15’i normal seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiçbir öğrenci çok iyi ve iyi seçeneklerini işaretlememiştir.

Tablo 16

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Harita Üzerine Bilgi Ekleme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S4	-	-	-	-	5	25.0	11	55.0	4	20.0

Tablo 16’da da görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘’ harita üzerine bilgi ekleme becerileri’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %20’si çok iyi, %55’i iyi, %25’i normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir.

Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikâye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin harita üzerine bilgi ekleme becerileri konusunda olumlu yönde etki yaptığı ve bilişsel düzeyde bilgi ve başarılarının arttığı görülmüştür.

5.10. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

6. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin herhangi bir harita üzerinde değişiklik yapabilme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 17

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Herhangi Bir Harita Üzerinde Değişiklik Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S5	8	40.0	11	55.0	-	-	1	5.0	-	-

Tablo 17’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘’ Herhangi bir harita üzerinde değişiklik yapabilme becerilerine ’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %40’ı çok kötü, %55’i kötü, %5’i iyi seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiçbir öğrenci çok iyi ve normal seçeneklerini işaretlememiştir.

Tablo 18

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Herhangi Bir Harita Üzerinde Değişiklik Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S5	-	-	-	-	5	25.0	12	60.0	3	15.0

Tablo 18’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘’ Herhangi bir harita üzerinde değişiklik yapabilme becerilerine ’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %15’i çok iyi, %60’ı iyi, %25’i normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir.

Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikâye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin herhangi bir harita üzerinde değişiklik yapabilme becerileri konusunda olumlu yönde etki yaptığı ve bilişsel düzeyde bilgi ve başarılarının arttığı görülmüştür.

5.11. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

7. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin haritayı amacıma uygun olarak düzenleyebilme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 19

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Amacıma Uygun Olarak Düzenleyebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S6	9	45.0	9	45.0	2	10.0	-	-	-	-

Tablo 19’da da görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘’ Haritayı amacıma uygun olarak düzenleyebilme becerisi’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %45’i çok kötü, %45’i kötü, %10’u normal seçeneklerini işaretlemişlerdir. Hiçbir öğrenci çok iyi ve iyi seçeneklerini işaretlememiştir.

Tablo 20

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Amacıma Uygun Olarak Düzenleyebilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S6	-	-	-	-	5	25.0	12	60.0	3	15.0

Tablo 20’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘‘ Haritayı amacıma uygun olarak düzenleyebilme becerisi’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %15’i çok iyi, %60’ı iyi, %25’i normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir. Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikâye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin haritayı amacıma uygun olarak düzenleyebilme becerileri konusunda olumlu yönde etki yaptığı ve bilişsel düzeyde bilgi ve başarılarının arttığı görülmüştür.

5.12. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

8. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 21

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Sembollerden Yararlanarak Doğru Şekilde Yorumlayabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S7	2	10.0	5	25.0	6	30.0	5	25.0	2	10.0

Tablo 21’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan ‘‘ haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme becerisi’’ konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %10’u çok kötü, %25’i kötü, %30’u normal,%25’i iyi, %10’u çok iyi seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin hikaye haritaları etkinlikleri öncesinde haritayı sembollerden yararlanarak

doğru şekilde yorumlayabilme becerisi konusunda diğer becerilere göre bilişsel düzeyde daha iyi oldukları görülmüştür.

Tablo 22

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritayı Sembollerden Yararlanarak Doğru Şekilde Yorumlayabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S7	-	-	-	-	2	10.0	3	15.0	15	75.0

Tablo 22’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “ haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme becerisi” konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %75’i çok iyi, %15’i iyi, %10’u normal seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci kötü ve çok kötü seçeneklerini işaretlememiştir.

Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikâye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme becerileri konusunda olumlu yönde etki yaptığı ve bilişsel düzeyde bilgi ve başarılarının arttığı görülmüştür.

5.13. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

9. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımının öğrencilerin haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme becerilerine etkisi nasıldır?

Tablo 23

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritalardan Faydalanarak Hesaplama Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Öncesi Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Öncesi									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
S8	18	90.0	2	10.0	-	-	-	-	-	-

Tablo 23’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “ haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme becerisi” konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapılmadan önce öğrencilerin %90’ı çok kötü, %10’u kötü seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerden hiçbiri normal, iyi ve çok iyi seçeneklerini işaretlememişlerdir. Öğrencilerin harita becerilerinin alt basamaklarından en fazla haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme becerilerinde bilişsel olarak eksik ve yetersiz oldukları görülmüştür.

Tablo 24.

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Yönelik Öğrencilerin Haritalardan Faydalanarak Hesaplama Yapabilme Becerilerine Yönelik Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S8	15	75.0	5	25.0	-	-	-	-	-	-

Tablo 24’de de görüldüğü gibi harita becerilerinin alt basamaklarından olan “ haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme becerisi” konusunda hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları yapıldıktan sonra öğrencilerin %75’i çok kötü, %25’i kötü seçeneklerini işaretlemiştir. Hiçbir öğrenci normal, iyi ve çok iyi seçeneklerini işaretlememiştir.

Uygulamalar sonrası ölçekten elde edilen bilgiler ve öğrencilerin her ders sonrasında yazdıkları günlüklerden yola çıkarak hikâye haritası uygulamalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin haritalardan faydalanarak hesaplama yapabilme becerileri konusunda bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin bilişsel düzeyde bilgi ve başarı artışı sağlamadığı anlaşılmıştır.

5.14. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

10. Alt Problem Cümlesi: Hikâye haritaları kullanımı sonrasında öğrencilerin hikâye haritalarına yönelik genel değerlendirmesi nasıldır?

Tablo 25

Bilişsel Harita Becerileri Ölçeğine İlişkin Uygulama Sonrası Betimsel Sonuçları

Maddeler	Uygulama Sonrası									
	Çok kötü		Kötü		Normal		İyi		Çok iyi	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
S1	-	-	-	-	2	10.0	5	25.0	13	65.0
S2	-	-	-	-	1	5.0	7	35.0	12	60.0
S3	-	-	-	-	7	35.0	9	45.0	4	20.0
S4	-	-	-	-	5	25.0	11	55.0	4	20.0
S5	-	-	-	-	5	25.0	12	60.0	3	15.0
S6	-	-	-	-	5	25.0	12	60.0	3	15.0
S7	-	-	-	-	2	10.0	3	15.0	15	75.0
S8	15	75.0	5	25.0	-	-	-	-	-	-

Tablo 25’de ve öğrencilerin her ders ve etkinlik sonucunda yazdıkları günlüklerden yola çıkarak öğrencilerin harita becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan hikâye haritası etkinlikleri ve uygulamaları sonucunda harita becerileri ve alt basamaklarından haritalardan faydalananarak hesaplama yapma becerisi dışında tüm becerilerde öğrencilerin hepsinin en fazla çok iyi ve iyi seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmiştir. Buradan da anlaşıldığı üzere hikaye haritaları uygulamaları öğrencilerin harita becerilerini geliştirmede olumlu yönde etki yapmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, 9.sınıf öğrencilerinin harita becerilerini geliştirmesine yönelik hikâye haritaları etkinliklerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada CBS temelli hikâye haritaları ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmaları desteklemektedir. Yapılan bu çalışmalar, coğrafya derslerinde CBS temelli hikâye haritalarının, öğretimin zenginleştirilmesi, daha etkili ve anlaşılır bir sınıf içi coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması bakımından önemli olduğunu göstermektedir. Hikâye haritalarının etkinlik odaklı öğrenmeyi desteklemesi ve uygulamaya dönük olması, coğrafya öğretimini daha kolay ve etkili hale getirdiği gibi, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte hikâye haritaları yardımıyla öğrenciler çok yönlü bir öğrenme sağlayabilmekte ve öğrendikleri bilgiler arasında nedensellik ilişkisi kurabilmektedirler.

Araştırma sürecinde öğrencilerin hikâye haritası temelli etkinliklerle işlenen coğrafya dersinde daha istekli oldukları izlenmiştir. Öğrencilerin coğrafya dersindeki konuları uygulamalı olarak yapması, derslerin eğlenceli ve zevkli geçmesini ve derse olan ilgilerinin artmasında etkili olmuştur. Hikâye haritaları ile öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamaları, uygulama sonucunda ürün ortaya koymaları öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Böylece hikâye haritalarının coğrafya derslerinde kullanılması ile öğrenciler daha etkin bir öğretim sürecinin içerisinde yer almışlardır.

Öğrenciler hikâye haritaları sayesinde veri tabanındaki bilgilerle kendi haritalarını oluşturabilecek, neden-sonuç ve dağılış prensibini esas alarak yeni bilgi oluşumunu sağlayabileceklerdir. Coğrafi bilgi sistemleri destekli hikâye haritaları öğretiminde öğrenci kendi haritalarını analiz ettiği için araştıran, eleştirel düşünen, yorum yapan bireyler olarak yetişirler. Dolayısıyla öğrenmeleri anlamlı ve kalıcı olur.

Düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerin kullandığı coğrafya derslerinde öğrenciler niçin öğrendiklerini, edindikleri bilgileri nerede kullanacaklarını bilemeyecek ve öğrenilen bilgiler öğrenciler için fazla anlam taşımayacaktır. Bu nedenle öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin rehber durumda olduğu öğretim yöntemleri uygulanmalıdır. Böylece öğrenciler pasif durumdan etkin duruma geçecek ve öğrendiklerini daha fazla akılda tutabileceklerdir. Etkili ve verimli öğrenme sağlanacaktır.

Hikaye haritaları ile öğrenciler aktif öğrenme ortamı içerisinde bulundukları için öğrenme kalıcı olur. Öğrenciler, yeryüzüne ait fiziki ve beşeri özelliklerin mekânsal dağılımını ve bu özelliklerin etkileşimlerini daha kolay öğrenir. Ayrıca derslerde hikâye haritalarının kullanılması ile öğrenciler, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini de kazanacaklardır. Bu öğrenme sürecinde problem çözme, eleştirel düşünme, grupla çalışma, iletişim gibi becerilerini de geliştirirler.

Uygulama sürecinde hikâye haritalarının eğitimde uygulanmasının önünde bir takım engellerin olduğu görülmüştür. Bu engeller; okulun fiziki ve teknik koşullarındaki yetersizlik, ders saatlerinin az olması olarak tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda (Cameron, 2005; Demirci, 2006; Tiyecli, 2007) öğretmenlerin bu konuda yeteri kadar hizmet içi eğitim almaması ve CBS temelli eğitim için gerekli olan planlamanın zaman alması gibi engelleri de belirtmişlerdir. Bilgi teknolojilerinin eğitimde faydaları olduğu kadar, sınırlılıkları da mevcuttur. Gerekli donanım ve yazılımlara erişim bazen zor ve pahalı bir süreç olabilmektedir. Bazen de bilgisayarlara ek olarak özel yazılımlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin teknoloji kullanımına bakış açıları da önemli olmaktadır. Geleneksel yöntemlerle ders işleyen öğretmenler bilgi teknolojilerine olumsuz tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, mekânsal sentez yapma, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Hikâye haritaları ile yapılan uygulamalar, öğrencilerin konuları görsel bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olurken, onların aktif bir şekilde eğitim öğretim ortamına katılmasına ve yaparak-yaşayarak öğrenmesine yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada hikâye haritalarının coğrafya dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve merakını artırdığı, dersi daha eğlenceli ve zevkli hale getirdiği görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin harita becerileri düzeylerinin zayıf ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin harita becerilerini artırmaya yönelik derslerde harita etkinliklerine sıklıkla başvurulmalı, amaca uygun haritalar kullanılmalıdır. Ayrıca okullarda harita odaları oluşturulabilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin haritalarla ilgili yapılan uygulamalara katılma sıklığı düşüktür. Bu nedenle öğrencilerin haritayla ilgili yapılan uygulamalara katılma isteklerini artıracak etkinlikler şeklinde harita uygulamaları yapılmalı ve öğrencilerin bu uygulamalara katılmaları sağlanmalıdır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada, 9.sınıf öğrencilerinin harita becerilerini geliştirmesine yönelik hikaye haritaları etkinliklerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır;

1. Bu araştırmanın uygulaması, sadece anadolu imam hatip lisesi türünde olan ortaöğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili, farklı okul türleri ve farklı sınıf düzeylerinde yeni araştırmaların yapılması, öğretimde hikâye haritalarının kullanımıyla ilgili daha detaylı verilerin elde edilmesini sağlayabilir,
2. Bu araştırmanın uygulaması sadece 9. Sınıf düzeyinde bir sınıfta yapılmıştır. Hikâye haritası uygulamaları ile ilgili farklı kademelerdeki sınıflara, farklı konularda ve daha uzun sürede gerçekleştirilen deneysel çalışmalar yapılabilir,
3. Coğrafya öğretiminde hikâye haritalarının kullanımı konusunda, Türkiye’deki literatürde bir çalışma yoktur. Bu nedenle coğrafyanın diğer konularının öğretiminde, hikâye haritalarının öğrenci başarısına etkisini tespit etmeye yönelik yeni araştırmaların çeşitli yönleriyle yapılması yararlı olabilir,

4. Bu araştırmada hikâye haritaları uygulamalarına coğrafya öğretiminde yer verilmiştir. Ancak hikâye haritaları farklı derslerde de etkili bir şekilde kullanılacak öğretim materyalidir. Hikâye haritalarının öğrenci başarısı ve derslere etkisi farklı alanlarda ve konularda da araştırılmalıdır,
5. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi olan eylem araştırması kullanılarak yapılmıştır. Coğrafya öğretiminde hikâye haritalarının öğrenci başarısına etkisi, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak da araştırılabilir,
6. Bu araştırmada kullanılan eylem araştırması yönteminin coğrafya araştırmalarında çok fazla kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bundan sonra yapılacak coğrafya çalışmalarında eylem araştırması yönteminin daha fazla kullanılmalıdır,
7. Hikâye haritaları tüm dersler için çok çeşitli dijital içeriklere ve özelliklere sahiptir. Hikâye haritalarının uygulamaları öğretmen rehberliğinde yapılmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin hikâye haritalarını etkin olarak kullanımını sağlayabilmek için; eğitim fakültelerindeki alan eğitimi konusundaki derslerde, (Özel öğretim yöntem ve teknikleri, Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme v.b.) hikâye haritaları içeriklerinin tanıtımı, kullanımı ve özellikleri konusunda uygulamalara yer verilmelidir,
8. Hikâye haritaları ölkemizde eğitimde daha önce hiç kullanılmamıştır. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin hikâye haritalarının kullanımı, yapımı, derslerde öğrencilere kullandırılması, etkili bir materyal olarak tasarlanması konusunda eksiklikleri vardır. Bu yüzden öğretmenlere hizmet içi eğitimler vasıtasıyla hikâye haritaları konusunda bilgiler verilmeli, öğretmenlere ücretsiz yazılımlar temin edilmeli ve yapılacak çalışmalar neticesinde belirlenecek örnek uygulamalara ders kitaplarında yer verilerek öğretmenlere yol gösterici olunmalıdır.
9. Hikâye haritaları bilgisayar destekli eğitime uygun bir öğrenme aracıdır. Buna bağlı olarak okullarda hikâye haritası uygulamalarının etkin bir şekilde yapılabilmesi ve derslerde kullanılabilmesi için okulların akıllı tahta ve internet erişimi imkânlarının oluşturulması ve altyapı hizmetlerindeki aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir,
10. Hikâye haritaları artan bilgi birikimi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin bu gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve yeni çıkan teknolojilerden etkili şekilde faydalanabilmeleri için teknolojiyi, eğitimde teknolojinin kullanımını takip etmeleri gerekmektedir,

11. Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında, öğretmenlere ihtiyaçları halinde derslerde hikâye haritalarının kullanımı sırasında yardım edebilecek bilgisayar destekli öğretim uzmanları yer almalıdır,

12. Hikâye haritaları uygulamaları bilgisayar destekli eğitime uygun olarak hazırlanmıştır. Derslerde öğretmenlerin bu uygulamaları yapabilmeleri ve öğrencilere de yaptırabilmeleri için bilgisayar eğitimini iyi bir şekilde almış olmaları gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen bilgisayar eğitimlerinin ortalama bir Windows kullanımından çok, öğretmenlerin kendilerine materyal hazırlamada yetebilecek düzeyde bir eğitim verilmesi sağlanmalıdır,

13. Bilgisayar destekli öğretim sosyal bilimler için henüz çok sınırlı düzeydedir. Bu çalışmayla birlikte geliştirilen coğrafi bilgi sistemlerine dayalı hikaye haritaları programı, özelde coğrafya dersi, genelde ise sosyal bilimler için bir uygulama modeli oluşturulması umut edilmektedir,

14. Ortaöğretim düzeyinde yapılan bu araştırmada Coğrafi Bilgi Sistemleri tabanlı geliştirilen bir programla işlenen ders ile bu program uygulanmadan önceki öğrenci başarısı karşılaştırılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda diğer öğrenme kuramlarına dayalı hikâye haritaları dışında bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkileri ölçülebilir,

15. Hikâye haritaları bilgisayar destekli bir uygulama oldukları için bilgisayar laboratuvarında yeterli sayıda bilgisayar olması sağlanmalıdır. Bu araştırmada öğretmen rehberliğinde her öğrenciye uygulama yaptırılmıştır. Buna bağlı olarak da mevcut bilgisayarlar sayısınca öğrencinin uygulamaya katılması sağlanmalıdır. Böylece daha verimli bir uygulama gerçekleştirilecektir,

16. Hikâye haritası uygulamaları ülkemizde yeni ve ilk olan bir uygulamadır. Öğretmenlerin nasıl bu konuda bilgi ve destek alması sağlanıyorsa çalışma öncesinde öğrencilere program hakkında teorik ve uygulamalı bilgiler verilmelidir. Öğrenciler uygulama konusunda cesaretlendirilerek motive edilmelidir. Böylece öğrenciler çalışmaya olumlu yaklaşacaklardır,

17. Bu araştırmada hikâye haritaları etkinlikleri ve uygulamaları öğretmen rehberliğinde her öğrenciye adım adım yaptırılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda da

öğrencilere uygulama sürecinde mutlaka rehberlik yapılmalıdır. Öğretmen sınıfta dolaşarak mutlaka öğrencilere yardımcı olmalıdır.

18.Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri öğrencilerin coğrafya dersindeki etkinliğini azaltmakta ve başarıya engel olmaktadır. Bu nedenle, coğrafya derslerinde öğrenciyi aktif kılan hikâye haritaları gibi öğretim materyallerine ağırlık verilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır,

19. Hikâye haritaları ile geliştirilen öğretim materyallerinin sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri ile bütünleşebilmesini için hikaye haritalarının eğitim-öğretim sürecinde aktif olarak kullanılmasını engelleyen faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Coğrafya ve sosyal bilgiler derslerine Coğrafi Bilgi Sistemleri ile geliştirilen öğretim materyallerinin kullanılmasının etkilerini belirlemeye yönelik betimsel ve deneysel araştırmalar yapılabileceği gibi, özellikle nitel araştırma yöntemleriyle desenlenmiş çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbulut, H., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: ilköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 78-80.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Alkan C. (2002). Eğitim teknolojisinin ikibinli yıllarda yapılandırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 9-13.
<http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/11231/134097> sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi* (8.baskı). Ankara: Anı.
- Altınbilek, M.S. & Sanalan, V.A. (2005). Coğrafya okuryazarlığı I: genel bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 341-358.
- Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlama yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altun, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenleri bilgisayar kullanma becerileri ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin tutumları üzerine bir araştırma (Bartın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Anderson, J. (1986). *Teaching map skills: An inductive approach published by the national counsil for geographic education*. Indiana: PA.
- Arslan, Ş. (2017). *Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası. yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Artvinli, E. ve Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve Türkiye’deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1, 93-127
- Artvinli, E. & Kaya, N. (2010). Ortaöğretim coğrafya 11 ders kitabının coğrafi becerileri gerçekleştirebilme düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 305-320
- Aytuna, H.A. (1963). *Metodika*. İstanbul: Devlet.
- Baker, T.R. (2002). *The effects of geographic information system (GIS) Technologies on students’ attitudes, Self- Efficacy and Achievement in Middle School Science Classrooms*. (Unpublished PhD Thesis), Kansas, USA
- Baştuğ, M., Keskin, K. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. Web sitesi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jcer/article/view/5000039223>. Erişim tarihi: 14.07.2017.
- Bilgin, T. (1996). *Genel kartoğrafya*. İstanbul: Filiz.
- Borgia, E. T. & Schuler, D.(1996). Action Research in Early Childhood Education. ERIC Digest. (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana II, No:401047). Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1992). *Qualitative reseach for education. an introduction to theory and methods* (2th Ed). Allyn and Bacon.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ

- Cleary, A. (1976). *Education technology: Implications for early and special education*. New York: John Wiley.
- Çalışkan, V. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretimdeki coğrafya konuları ve kitaplarındaki sorunlar ve öneriler. 9–12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler kitabı*. Ankara: Gazi.
- Cameron, T. (2005). *Geographic Information System Technologies As An Educational Tool İn Ontario Secondary Schools* (Phd, Quenn's University), Proquest Digital Dissertations, Umi Number: Mr05003.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2002'de yayımlanmıştır.)
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Gül.
- Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11, 12. Sınıflar) (2006). Ankara: Gazi.
- Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) (2011). <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=59> sayfasından erişilmiştir.
- Dash, D.P.(1999). Current debates in action research. *Systemic Practice and Action Research*, 12(5), 457-492.
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya eğitiminde harita ve küre kullanım becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 323-343.
- Demiralp, N. (2006). *Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla öğrenme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 955-973
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 521-545
- Demirci, A. & Karakuyu, M. (2002). *Orta ve yüksek öğretimde coğrafya eğitimi için ders kitapları*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Demirci, (2006). *Coğrafi bilgi sistemlerinin Türkiye'deki yeni coğrafya dersi öğretim programına göre coğrafya derslerinde uygulanabilirliği*. 4. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri, İstanbul.
- Demirci, A. (2007). Coğrafi bilgi sistemlerinin yükseköğretim coğrafya eğitimi ile entegrasyonu: başarılı uygulamalar için bir yol haritası. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 209-210.
- Demirel, Ö. (2002). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı* (4.Basım), Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. & Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirkaya, H. (2003). *Sosyal bilgilerde veri toplama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Doğanay Aydemir, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji. genel ve özel öğretim metodları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafyada metodoloji*. İstanbul: MEB.
- Doğanay, H. (2012). *Coğrafyaya giriş*. İstanbul: Aktif.
- Doğanay, H. (2003). *Coğrafya'ya giriş genel ve fiziki coğrafya*. Erzurum: Aktif.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. İstanbul: Aktif
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University.
- Ergin, A. (1991). Eğitim teknolojisinin kısa tarihçesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 371-385.

- Erinç, S. (1997). *İlköğretim milli coğrafya 6*. İstanbul: Altın.
- Erol, H. (2017).Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Ajesı - Anadolu Journal of Educational Sciences International*,7(3), 425-457
- Ertürk, S. (1980). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Geography Education Standards Project (GESP).(1994). Geography for life national Geography standards. Washington, D.C. National Geography Society.
- Girgin, M., Koca, H. & Sever, R. (2002). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde harita kullanımı ve sorunlar. 09-12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrator. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(5), 301-304.
- Gökçe, B., & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "hikâye haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6, 3-12.
- Gömleksiz, M., & Buzpolat, E. (2014). Hikâye haritası ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science*, 24(1), 73-82.
- Gündeşli, P. (2017). *İlkokullarda öğrencilere önerilen gülten dayıoğlu hikâye kitaplarının hikâye haritası elementleri ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngördü, E. (2008). *Eğitim fakülteleri için harita bilgisi ve uygulamaları*. Ankara: Asil.
- Gürses, A. (2010). *Geleneksel öğretim nedir, ne değildir?*. <http://maycalistaylari.comu.edu.tr/calistaykimya/sunumlar/danisman//AhmetGurses.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. (2008).*Öğretim ilke ve yöntemleri. eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel.

- Işıkdogan, N. (2009). *Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- İbret, B.Ü., Aydın, F. & Turgut, T. (2018). Coğrafya eğitiminin birey yetiştirilmesindeki rolü. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 38, 1-19
- İncekara, S., Karatepe, A., & Karabun, A. (2008). Ortaöğretim coğrafya derslerinde Cbs yoluyla harita okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 97-110.
- Karabağ, S. (1998). Coğrafya öğretiminde anahtar sorular ve kavramlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 18(2), 25-41.
- Karabağ, S. (2001). Sosyal bilgiler programlarında coğrafya konularının içeriği, L. Küçükahmet ve C.Şahin (Eds.). *Ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.
- Karabağ, S. & Şahin, S. (Ed.). (2007). *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi*. Ankara: Gazi.
- Karabulut, E. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretim programları. 9-12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler kitabı*. Ankara: Gazi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatepe, A. (2007). *Coğrafi bilgi teknolojilerinin coğrafya öğretiminde kullanılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karatepe, A. (2008). Coğrafya öğretiminde mekânsal teknolojiler. R. Özey, ve A. Demirci (Eds.). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. (s.193- 216). İstanbul: Aktif.
- Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 1(11), 7-22.
- Kırcal, H. (2003). *Coğrafya kullanılan teknolojik materyallerin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocalar, A.O. & Demirkaya, H. (2014). Coğrafya öğrenmek niçin önemlidir? Lise öğrencilerinin algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 123-144

- Kock, N. F. (1997). Myths in organizational action research: reflections on a study of computer-supported process redesign groups. *Organizations & Society*, 4(9), 65-91
- Koç, H. (2010). Coğrafya eğitiminde harita algısı ve kullanımı. *Millî Eğitim Dergisi*, 1(187), 146-158.
- Liu, S. & Zhu, X. (2008). Designing a structured and interactive learning environment based on GIS for secondary geography education. *Journal of Geography*, 107(1), 12-19
- Lordoğlu, K. (1995). İnsan toplum bilimi. 4. ulusal sosyal bilimler kongresi bildirileri. İstanbul: Kavram.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005a). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: Gazi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2011). *Coğrafya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. <http://www.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher (2nd ed.)*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- O'Brien, R. (2003). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. (On-line). <http://www.wb.nevrobrien/papers/artinal.htm>, sayfasından erişilmiştir.
- Orhan, D., Kurt, A., Ozan, Ş., Vural, S.S. & Tükan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-79
- Ortaöğretim Kavramı, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Özçağlar, A.(2006) *Coğrafya 'ya giriş*. Ankara.
- Özgen, N. & Çakıcıoğlu, R.O. (2008). Coğrafi bilgi sistemlerinin coğrafya eğitiminde kullanımı ve dersin hedeflerine ulaşma düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 81-90
- Özgüç, N. (1984). *Beşeri coğrafya'da veri toplama ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Öztürk, M. (2007). *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi*. Ankara: Gazi.

- Öztürk, M., & Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online*, 8(3), 782-797.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Resmi Gazete (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Seferoğlu, S. S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sekin, S. & Ünlü, M. (2002). Coğrafya dersinin temel öğretim sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 49-51.
- Sevgi, C. (1984). Coğrafyanın günümüzdeki bilgi kuramsal görünümü nedir? *Ege Coğrafya Dergisi*, 2, 48-55.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Şahin, C. (2000). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Şahin, C. (2001). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin mesleki sorunları hakkında bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 61- 63.
- Şahin, C. (2001). *Türkiye’de coğrafya öğretimi. (Sorunlar-çözüm önerileri)*. Ankara: Gündüz.
- Şahin, C. (2011). *Ortaöğretim coğrafya 9 ders kitabı*. Ankara: Lider.
- Şahin, S. (2002). *Coğrafya öğretimi ve internet. 9-12.07.2002 Türk coğrafya kurumu coğrafya kurultayı bildiriler kitabı*. Ankara: Gazi.
- Şahin, S. & Gençtürk, E. (2007). Coğrafya Eğitimi ve Bilgi İletişim Teknolojileri. S.
- Karabağ, S. & Şahin, S. (2010) *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi içinde* (s. 175-221). Ankara: Gazi

- Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel.
- Tanoğlu, A. (1966). *Beşerî coğrafya: nüfus ve yerleşme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Taş, H.İ.(2003). Zihinsel haritalama ve öğrencilerin zihni haritalarını geliştirme yolları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 1-18.
- Taş,H.İ.(2008). Zihin haritaları, harita okuma ve görselleştirme. R. Özey, A.Demirci. (Eds.). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. (s.133- 169). İstanbul: Aktif.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Tiyekli, E. (2007). *Coğrafi bilgi sistemi aracılığıyla veri tabanı oluşturulması ve coğrafya dersinde kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Turoğlu, H.(2008). *Coğrafi bilgi sistemlerinin temel esasları*. İstanbul: Çantay.
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2000). *Coğrafya geçmiş kavramlar coğrafyacılar*. İstanbul: Çantay.
- Uğurlu, N.(2008). A new example fort he use of information Technologies in education: Geographic information systems. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 81-95
- Üçışık,S. & Demirci, A.(2002). 21. yüzyılda çağdaş coğrafya bilimi ve temel unsurları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5,118-132.
- Üker, H. (2009). *Coğrafya öğretiminde kazandırılması gereken becerilerin gerçekleşme düzeyinin, öğrenciler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, M. (2008). Coğrafya öğretiminde ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı? R. Özey, ve A. Demirci (Eds.). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. (s. 275-319).İstanbul: Aktif.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, M., & Aksoy, H. (2012). Coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamalarının öğrenci tutumlarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 16-41.

- Ünlü, M., & Güncegörü, H. (2013).Coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamaların öğretmen tutumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 269-288.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002).Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yalın, H. İ. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yıdırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M.(2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225.
- Zaman, S., Günal, H., & Zaman, N.(2011). Tarih öğretmenlerinin harita kullanımı ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma: Erzurum örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 205-218

EKLER

EK 1. Öğrenci Günlüğü Yönergesi

Hikaye Haritaları Uygulamaları Yoluyla Harita Becerilerinin Geliştirilmesi Etkinlikleri Araştırma Günlüğü

Değerli öğrencilerim,

Sizden araştırma günlüklerinize “Hikaye Haritaları ile Harita Becerilerinin Öğretimi” hakkında yapılan tüm etkinlik ve çalışmalar ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi, o günün tarihini atarak yazmanız beklenmektedir.

Günlüğünüze aşağıdaki konularda görüşlerinizi yazabilirsiniz.

- Etkinlikler sırasında neler düşündüğünüz ve ne hissettiğinizi
- Etkinliklerin öğrenmenize katkısı olup olmadığını
- Öğrendiklerinizin ne kadarını hatırladığınızı
- Etkinlikler sırasında zorlandığınız yerleri
- Etkinliklerin hoşunuza giden gitmeyen taraflarını
- Etkinlikler hakkında önerilerinizi

Günlüğünüze yazdığınız görüşler çalışmaya katkı sağlayacaktır.

EK 2. Araştırma İzni



**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.10641322
Konu : Meral KESKİN'in Araştırma İzni

30.05.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Meral KESKİN'in "Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu araştırma isteği Meral KESKİN'in 24/05/2019 tarihli ve 10252335 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Meral KESKİN'in "Öğrencilerin Harita Becerilerinin Hikâye Haritalarının Kullanımı Yoluyla Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu araştırmasını **İnegöl İMKB Osmangazi Anadolu İmam Hatip Lisesi** Öğrencilerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görüldükçe ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
30.05.2019

Sabahattin DÜLGER
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocaşahan Mh. Ilkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
AR-GE VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 51a8-87dc-34fa-895a-7c1d kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Anket Formu

HİKAYE HARİTALARININ ÖĞRENCİLERİN HARİTA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMESİNE YÖNELİK ETKİSİ ANKETİ

AÇIKLAMA:

Bu anketteki ifadeler sizin coğrafya dersi harita becerileri ile ilgili bilgilerinizin hikaye haritaları kullanmadan önce ve hikaye haritaları kullanıldıktan sonra ne derecede olduğunu belirlemek amaçlı yazılmıştır. Lütfen her cümleyi etkinlikler öncesi ve etkinlikler sonrası durumunuzu değerlendirerek cevaplayınız.

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaş:

Sınıf: 9 () 10 () 11 ()

ARAŞTIRMACI

Meral KESKİN

Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

DANIŞMAN

Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP

Gazi Üniversitesi Coğrafya Eğitimi

	HİKAYE HARİTALARI ETKİNLİKLERİ ÖNCESİ					HİKAYE HARİTALARI ETKİNLİKLERİ SONRASI				
BİLİŞSEL BECERİLER	Çok İyi	İyi	Normal	Kötü	Çok Kötü	Çok İyi	İyi	Normal	Kötü	Çok Kötü
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1)Haritalar üzerinde konum bulabilme										
3)Amacıma uygun olarak harita seçebilme										
4)Amacıma uygun olarak harita çizebilme										
5)Herhangi bir harita üzerine bilgi ekleyebilme										
6)Herhangi bir harita üzerinde değişiklik yapabilme										
7)Bir haritayı amacıma uygun olarak düzenleyebilme										
8)Bir haritayı sembollerden yararlanarak doğru şekilde yorumlayabilme										
9)Haritalardan faydalananarak hesaplama yapabilme										

	HİKAYE HARİTALARI ETKİNLİKLERİ ÖNCESİ					HİKAYE HARİTALARI ETKİNLİKLERİ SONRASI				
DUYUŞSAL BECERİLER	Çok Az (1)	Az (2)	Orta (3)	Fazla (4)	Çok Fazla (5)	Çok Az (1)	Az (2)	Orta (3)	Fazla (4)	Çok Fazla (5)
1)Haritalar üzerinde konum belirlemekten çekinme										
2)Amacıma uygun olarak harita çizmeye ilgi duyma										
3)Amacıma uygun olarak harita seçmekte zorlanma										
4)Haritalar üzerine bilgi ekleme konusuna ilgi duyma										
5)Haritalar üzerinde değişiklik yapmakta zorlanma										
6)Haritaları kullanarak coğrafya dersine çalışmayı sevme										
7)Haritaları doğru bir şekilde yorumlamakta zorlanma										
8)Haritalarla coğrafya dersine çalışma isteği										
9)Harita kullanılarak hazırlanan etkinliklerde coğrafya dersinde daha başarılı olma										
10)Haritalar yardımıyla işlenen bir dersin coğrafya dersine çalışma isteğini arttırması										
11)Coğrafya dersinde haritaları kullanmakta güçlük çekme										
12)Harita becerilerini günlük hayatta kullanma konusunda olumlu tutum duyma										

EK 4. Hikaye Haritası Örnekleri

<https://www.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=61a8fceb580c42428cf2bed09674e508>

<https://www.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=42f11b6b99cc4e18af7da5d6359179c4>

<https://www.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=9962ac386aef47f991c5e9cafa7cab43>

<https://www.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=2481fc24a2b54db1a0e53d387189a97c>



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...