T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN YAKLAŞIMLARI: SAKARYA ÖRNEĞİ

Sebahattin KURTKAYA

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN YAKLAŞIMLARI: SAKARYA ÖRNEĞİ

TEACHER APPROACHES IN GEOGRAPHY EDUCATION:
THE EXAMPLE OF SAKARYA

Sebahattin KURTKAYA

(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2022

ONAY

Sebahattin KURTKAYA tarafından hazırlanan "Coğrafya Eğitiminde Öğretmen Yaklaşımları: Sakarya Örneği" konulu bu çalışma, 10/10/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. İsmet AKOVA**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Mesut DOĞAN**	
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Vedat ŞAHİN**	
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Ali Osman KOCALAR**	

ÖZGEÇMİŞ

1999	Aksaray Anadolu Öğretmen Lisesi mezun olma
2004	MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya öğretmenliği Lisans mezun olma
2005-2008	Sivriler Çok Programlı Lisesi
2008-2010	Cide Çok Programlı Lisesi
2010	MÜ Eğitim Bilimleri Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans mezun olma
2010-2017	Tosya Anadolu Öğretmen Lisesi
2018- …..	Adapazarı Yenikent Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

…./…./….

….

Sebahattin KURTKAYA

ÖNSÖZ

Coğrafya eğitim ve öğretimine katkı sunmak amacıyla yola çıktığımız araştırmamızda coğrafyanın ana konularının neler olması gerektiğine odaklanılmıştır. Öğretmenlik meslek hayatında pek karşılaşmadığımız ancak lisansüstü eğitimde tanıştığımız coğrafyada paradigmalara öğretmenlerimizin dikkatini çekip kendi kavramsal çerçevelerini oluşturabilmelerini ümit ettiğim bu çalışmada katkısı ve emeği bulunan;

Başta Sayın Prof. Dr. Ramazan ÖZEY olmak üzere, tez danışmanlığını kabul eden Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ' ye, tez izlememde katkısı bulunan Doç. Dr. Vedat ŞAHİN' e, lisansüstü eğitim sürecinde desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ali BALCI' ya, Doç. Dr. Münür BİLGİLİ' ye, Doç. Dr. Ali Osman KOCALAR' a, Öğretim Görevlisi Dr. Salih YILDIRIM' a, ayrıca tez savunmamda yapıcı eleştirileri ile katkı sağlayan sayın Prof. Dr. İsmet AKOVA ve Prof. Dr. Mesut DOĞAN'a

Araştırma için yaptığımız görüşmede göstermiş oldukları samimiyet ile katkılarını esirgemeyen Sakarya ilinde görevli bulunan değerli coğrafya öğretmeni katılımcılarımıza ve de çalışmamı tamamlama sürecinde bana sabır gösteren kızlarım ve eşime teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

Bilimlerde zaman içerisinde inceleme sahası ve odaklanılan konular ve bu konulara yaklaşım bakımından değişim ve dönüşümün yaşanması olağandır. Coğrafya biliminin gelişim sürecinde ve öğretiminde yüzyıllar içerisinde coğrafyadan anlaşılanlar, beklentiler ve paradigmalar açısından farklılıkların yaşanması da olağandır. Ortaya çıkan yeni paradigmaların yanında eskileri de bir yerlerde var olmaya devam etmektedir. Geçmişte fen bilimleri arasında kaybolan coğrafya bugün hangi sosyal meselelerin içinde kendini buluyor.

Çalışmamız ile günümüz dünyasında coğrafya ve eğitiminin geldiği noktayı anlamak, coğrafya öğretmenlerimizin coğrafya bilimine bakışlarını ortaya koymak amacındayız. Değişen dünyada coğrafya eğitiminde istikametin de ne yönde olması gerektiği sorununa katkıda bulunmayı hedefliyoruz. Öğretmenlerimizin coğrafya bilimine ve eğitimine yönelik algılarını keşfetmeye çalışacağız. Coğrafya öğretmenlerimiz günümüz dünyasında şekillenen yaklaşımlar ile coğrafya biliminin neresindedir?

Pozitivizmin mutlak anlayışına karşı konumlanmış eleştirel teoriden beslenen çalışmamız sosyal bilimlerde tek bir doğru veya gerçeklik olmayışından destek alan postyapısal bakış açısıyla nitel bir araştırma modeli sunmaktadır. Yapılandırılmış görüşme formu ile çalışılmış görüşmelerin betimsel analizi yapılmıştır

Sakarya ili merkez ilçelerinden Adapazarı, Serdivan, Erenler ilçeleri ve Arifiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görevli ağırlıkla tecrübeli 13'ü bayan 23'ü erkek olmak üzere toplam 36 coğrafya öğretmenimiz ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerimize coğrafyada paradigmalar hakkında sorular yöneltilmiş, kendilerinin hangi yaklaşımı benimsedikleri sorulmuştur. Paradigmanın kelime olarak pek çok öğretmenimiz açısından fazla bir şey ifade etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılarımız, coğrafyada bazı konuları fen bilimlerindeki farklı disiplinler de ele alabilir ancak insana etkisi bakımından eksik kalır görüşündedir. Katılımcılarımız coğrafya eğitiminin odağında yer alması gerektiğini düşündüğü konuları Çevre Sorunları, Atıklar ve Geri Dönüşüm, Küresel İklim Değişikliği, Doğal Afetler, Kaynakların Sürdürülebilir Kullanımı, Nüfus ve Göç Sorunları, Arazi Kullanımı ve Şehirleşme, Jeopolitik ve

Uluslararası İlişkiler, Yerel Yönetimlerin Coğrafya Eğitimi, Küreselleşme, Yenilenebilir Enerji Kaynakları olarak sıralamışlardır.

Bu sonuçlar doğrultusunda veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi, öğretmenlerimizin lisans üstü eğitime katılımı, coğrafya eğitiminde paradigma, coğrafya biliminin sosyal kimliği ile çevre ve sürdürülebilirlik konularının ağırlığı hususlarında araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal coğrafya, eğitim, öğretim, paradigma, çevre, sürdürülebilirlik

ABSTRACT

It is common for there to be a change and transformation in the sciences in terms of the field of study and the topics focused on over time and the approach to these issues. It is also normal to experience differences in terms of understandings, expectations and paradigms from geography over the centuries in the development process and teaching of the science of geography. In addition to the new paradigms that have emerged, the old ones continue to exist somewhere. What social issues does geography find itself in today, which was lost among the sciences in the past?

With our study, we aim to understand the point of geography and its education in today's world, and to reveal the perspectives of our geography teachers on the science of geography. We aim to contribute to the problem of which direction the direction should be in geography education in a changing world. We will try to explore the perceptions of our teachers towards geography science and education. Where are our geography teachers in the science of geography with the approaches shaped in today's world? Where are our geography teachers in science of geography with the approaches that are taking shape in today's world?

Our study, fed by critical theory positioned against the absolute understanding of positivism, presents a qualitative research model with a poststructural point of view, which is supported by the absence of a single truth or reality in social sciences. The structured interview form was used and a descriptive analysis of the interviews was conducted

A total of 36 geography teachers, 13 of whom are female and 23 of whom are male, with experience in working in official and private secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Adapazarı, Serdivan, Erenler districts and Arifiye districts of the central districts of Sakarya province, were interviewed.

Our teachers were asked questions about paradigms in geography and which approach they adopted. It has been concluded that paradigm does not mean much for many of our teachers as a word. Our participants believe that some subjects in geography can also be covered by different disciplines in the sciences, but it remains incomplete in terms of its impact on humans. The subjects that our participants think should be at the center of geography education are Environmental Problems, Wastes and Recycling, Global Climate Change, Natural Disasters, Sustainable Use of Resources, Population and Migration Problems, Land Use and Urbanization, Geopolitics and International Relations, Geography

Education of Local Governments, Globalization, They are listed as Renewable Energy Sources.

In line with these results, suggestions were made for researchers and practitioners on the interview method as a data collection tool, the participation of our teachers in postgraduate education, paradigms in geography education, the social identity of geography, and the weight of environmental and sustainability issues.

Keywords: Social geography, education, training, paradigm, environment, sustainability

İÇİNDEKİLER

ONAY i
ÖZGEÇMİŞ ii
ETİK BEYANI iii
ÖNSÖZ iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
KISALTMALAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
TABLOLAR LİSTESİ xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 2
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 3
1.5. Araştırmanın Varsayımları 3
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar 4
BÖLÜM II: ALANYAZIN 5
2.1. Paradigma 5
2.2. Coğrafyada Düşünce Gelişimi ve Paradigmalar 8
2.2.1. Çevresel Determinizm 13
2.2.2. Possibilizm 14
2.2.3. Coğrafyada Bölgeselcilik 14
2.2.4. Pozitivizm ve Kantitatif Devrim 16

2.2.5. Coğrafyada Davranışçılık 17
2.2.6. Hümanist Coğrafya 17
2.2.7. Marksist Coğrafya 18
2.2.8. Coğrafyada Realizm 19
2.2.9. Feminist Coğrafya 19
2.2.10. Postmodern / Postyapısal Coğrafya 19
2.2.11. Coğrafyada Peyzaj (landscape) 20
2.2.12. Coğrafyada Yeni Paradigma: Sürdürülebilirlik ve Çevre Eğitimi 21
2.3. Türk Coğrafyasının Gelişimi 25
2.4. Coğrafyanın Kimliği ve Konumu 29
2.5. Coğrafyada Mekân 29
2.6. Sosyal Coğrafya ve Kuantum Mekaniğinin Etkileri 31
2.7. Bugünün Dünyasında Coğrafya ve Eğitimi 33
2.8. Türkiye'de Coğrafya ve Eğitimi 38
2.8.1. Temel Eğitimde Coğrafya 39
2.8.1.1. Okul öncesinde coğrafya 39
2.8.1.2. İlk ve ortaokulda coğrafya 45
2.8.2. Ortaöğretimde Coğrafya Eğitimi 52
2.8.3. Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi 67
BÖLÜM III: YÖNTEM 70
3.1. Araştırma Modeli 70
3.2. Çalışma Grubu 71
3.3. Veri Toplama Aracı 73
3.4. Verilerin Toplanması 73
3.5. Verilerin Analizi 73
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR 75
4.1. Öğretmenlerimizin paradigmalar hakkında görüşleri ve benimsenen yaklaşımlar .. 75

4.1.1. Çevresel Determinizm 77
4.1.2. Possibilizm 77
4.1.3. Bölgesel Coğrafya 77
4.1.4. Pozitivist Coğrafya 78
4.1.5. Davranışçı Coğrafya 79
4.1.6. Hümanist Coğrafya 79
4.1.7. Marksist coğrafya 80
4.1.8. Realist coğrafya 81
4.1.9. Feminist coğrafya 82
4.1.10. Postyapısal /postmodern coğrafya 82
4.2. Coğrafyanın bilimsel kimliğine olan öğretmen yaklaşımları 83
4.3. Günümüz dünyasında coğrafya bilimi ve coğrafya eğitiminin odağı 93
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 99
5.1. Sonuçlar ve Tartışma 99
5.2. Öneriler 104
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler 104
5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler 104
KAYNAKÇA 106
EKLER 113

KISALTMALAR LİSTESİ

CBS : Coğrafi Bilgi Sistemleri

CDÖP : Coğrafya Dersi Öğretim Programı

K : Katılımcı Coğrafya Öğretmeni

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

SKA : Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

ttkb : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TYYÇ : Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UNDESD : Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınmada Eğitimin On Yılı

UNDP : Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

UYÇ : Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

UZAL : Uzaktan Algılama

vb. : Ve benzeri

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Coğrafi düşüncenin gelişimi..... 13
Şekil 2: BM Sürdürülebilir kalkınma hedefleri..... 23
Şekil 3: Okul öncesinde mevsimler etkinliği..... 43
Şekil 4: İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi..... 46

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Kuantum ve Newton kuramının çeşitli özelliklere göre karşılaştırılması 32
Tablo 2: Eski ve yeni coğrafya müfredat programlarını kuramsal çerçevede bazı değişkenler açısından karşılaştırılması 57
Tablo 3: 9. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu..... 63
Tablo 4: 10. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu..... 63
Tablo 5: 11. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu..... 64
Tablo 6: 11. sınıf (4 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu..... 64
Tablo 7: 12. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu..... 64
Tablo 8: 12. sınıf (4 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu..... 65
Tablo 9: Coğrafya öğretmenlerimizin mezun oldukları üniversiteler 72
Tablo 10 : Öğretmenlerimizin paradigmaları cevaplama sıklığı ve benimsedikleri yaklaşımlar..... 76
Tablo 11: Öğretmen görüşlerine göre günümüz dünyasında olması gereken coğrafya biliminin ve coğrafya eğitiminin odağı: 94
Tablo 12: Öğretmen görüşlerine göre coğrafya müfredatının dışında kalması gereken konular..... 97

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Coğrafya yüzyıllar içerisinde farklı farklı algılanıp yorumlanmış ve dönüşerek coğrafyanın yöntem ve içeriğinde de farklılaşmalar olmuştur. Coğrafya biliminde konu içeriği, daha çok olayların mekânına, yerine ve de çevre boyutlarına odaklanmış olmakla beraber özellikle 20. yy. daki yaşanan süreç içerisinde bahsedilen boyutlar farklı şekillerde incelenerek yorumlanmıştır (Öztürk M. , 2007, s. 4).

Coğrafi düşünce ilk önce birtakım basit harita denemeleri ile başlamıştır. Bu denemeler, dünyanın hayal edilen biçimi ve bunun çok kaba tasvirlerle çizimi esasına dayanmaktadır (Doğanay, 1999, s. 91). 1800lere kadar bu açıdan coğrafyanın gelişimi kartoğrafyanın gelişimi ile aynı ölçüde eşdeğer kabul edilirdi. 1800lerden sonra yerlerin doğru konumlandırılabiliyor olmasıyla bu sefer coğrafya çalışmaları yerlerin nasıl olduğunun betimlenmesi ve bu yerlerin benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde odaklanmaya başlamıştır (Öztürk M. , 2007, s. 4). Günümüzde ise coğrafyacılar sağlıktan eğitime, kutup araştırmalarından okyanus çalışmalarına, fakirlikten kapitalizme ve küreselleşmeye insanın dünya üzerindeki yaşamını etkileyen tüm faktörleri mekân, yer ve çevre bağlamında ele almakta ve incelemektedir (Öztürk M. , 2007, s. 15).

Bilimlerde zaman içerisinde inceleme sahası ve odaklanılan konularda değişim ve dönüşümün yaşanması olağandır. Yüzyıllar içerisinde coğrafya biliminden anlaşılan ile günümüz dünyasının farklı sorunları arasında coğrafyadan anlaşılanlar ve beklentiler açısından farklılıkların yaşanması da olağandır. Geçmişte fen bilimleri arasında kaybolan coğrafya bugün hangi sosyal meselelerin içinde kendini buluyor. Mekân ile insan arasındaki ilişki boyutunda ele aldığımız coğrafya bugün Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri açısından değinilen yoksulluk, sağlık, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, erişilebilir temiz enerji, su ve karadaki yaşam, iklim değişiklikleri, şehir ve yaşam alanları, sorumlu tüketim ve üretim, barış ve adalet gibi konulardan hangisinin dışında tutulabilir.

Coğrafi düşünce gelişimi sürecinde 1940ların sonunda Harvard Üniversitesinde Coğrafya bölümünün kapatılması ile sonuçlanan tecrübenin yaşanmasına götüren sebeplerin iyi analiz edilmesi, coğrafya bilimine yaklaşımların hassasiyetle gözden

geçirilmesi gerekir. Coğrafya gelişim sürecinde ve öğretiminde de dünya üzerinde elbette farklılıklar vardır. Ortaya çıkan yeni paradigmaların yanında eskileri de bir yerlerde var olmaya devam etmektedir.

Eğitim boyutunda bilimlerin temelinde ve merkezinde olan coğrafya dersleri bazı ülke ve dönemlerde sıralaması değişmekle birlikte insanlık tarihi boyunca hep eğitim ve öğretimin içinde vazgeçilmez bir bilim olmuştur (Ünlü M. , 2014, s. 47).

Basit harita çizimleri ile başlayan coğrafya yolculuğunun sonunda nereye varmıştır? 21. yüzyılda değişen paradigmalar ile coğrafya sosyal bilimler ve fen bilimleri arasında nerede konumlanmıştır? Antroposen çağı denilen günümüz dünyasında coğrafya hangi ana konular etrafında dönmekte, neye odaklanmaktadır ve neye odaklanmalıdır? Fiziki ve beşerî ayrımı, coğrafi bölge kavramı gibi tartışmalar ve tüm bu sorular ile yolculuğunu nasıl sürdürmektedir? Coğrafya bilimi açısından gelinen noktanın coğrafya eğitim-öğretimine yansımaları nasıl olmaktadır? Farklılaşan değişen dünyada coğrafya biliminin istikamet yönü sorunuyla karşı karşıyayız.

Toparlamak gerekirse problem cümlelerimizi şu şekilde sıralayabiliriz:

Ana problem: Coğrafya öğretmenlerimiz günümüz dünyasında şekillenen yaklaşımlar ile coğrafya biliminin neresindedir?

Alt problemler:

1. Öğretmenlerimiz coğrafi düşünce gelişimi açısından değişen paradigmalar hakkında ne düşünüyor ve coğrafya eğitiminde hangi yaklaşımı benimsiyorlar?

2. Öğretmen görüşlerine göre coğrafyanın bilimsel kimliği açısından fen ve sosyal bilimler arasında coğrafya bilimi bugün nerede konumlanmaktadır?

3. Öğretmen görüşlerine göre günümüz dünyasının hangi sorunları üzerine özellikle coğrafya bilimi çözüm arayışına girmelidir? Coğrafya eğitiminin odağında hangi konular yer almalıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile dünyada coğrafya ve eğitiminin geldiği noktayı anlamak, Türkiye'deki durumu ile karşılaştırmak, coğrafya öğretmenlerimizin coğrafya bilimine bakışlarını ortaya

koymak amacındayız. 1940ların sonunda Harvard Üniversitesinde coğrafya bölümünün kapatılması ile sonuçlanan acı tecrübeyi tekrar yaşamamak adına değişen dünyada coğrafya biliminin istikametinin de ne yönde olması gerektiği sorununa katkıda bulunmayı hedefliyoruz.

Coğrafya öğretmenlerimiz günümüz dünyasında şekillenen yaklaşımlar ile coğrafya biliminin neresindedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Evrensel nitelik taşıması beklenen bilimler içerisinde coğrafyanın yeri ülkeler arasında hem kendine edindiği araştırma konuları hem de eğitiminde odaklandığı konular bakımından farklılıklar gösterebiliyor. Bu açıdan Türkiye'de coğrafya biliminin geldiği nokta ile dünyada gelinen nokta arasında paralellik hususu önem arz ediyor.

Çalışmamız ile bilimin ortaöğretimdeki temsilcileri öğretmenlerimizin konuya yaklaşımları değerlendirilecek yükseköğretimdeki değişimlerin ortaöğretimdeki yansımalarının boyutu araştırılacak ve de coğrafya öğretmenlerimizin yaşanan değişimlere olan ilgisi görüşme yoluyla belirlenmeye çalışılacaktır.

Çalışmamızın, coğrafya biliminin gelişimi ile ulaştığı noktayı görmek, öğretmenlerimizin coğrafya biliminin ortaöğretim öğrencilerine kazandırılacak beceri ve içeriğinin ne olması gerektiği hususundaki düşüncelerini ortaya koymak bakımından önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Burada bilim sürecinde coğrafyanın gelişim tarihine bakarak ortaya çıkan yeni paradigmalar ile günümüzdeki gelinen nokta görülmeye ve bazı ülkelere göre gelinen noktadaki farklılıklar ele alınmaya çalışılmıştır. Böylelikle gelecekte öğretimin de ne yönde olması gerektiği hususuna ışık tutabilecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Sakarya ilinde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile 2021'i içine alan eğitim-öğretim yılı dönemleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada görüşme yapılacak katılımcıların sorulara samimi cevaplar vereceği varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Eğitim: Davranışlarda planlı ve hedefli olarak pozitif yönde değişiklik oluşturma ve değiştirme süreci.

Coğrafya Eğitimi: Coğrafyada amaç ve hedef doğrultusunda öğrenene bilgi ve beceri kazanımı ve öğrencinin çevresiyle uyumuna yönelik uygulanan disiplin.

Öğretim: Öğrencide öğrenmeyi sağlamak amacıyla plan ve program dahilinde uygulanan öğretme sürecidir.

Paradigma: Bilim ve felsefede bakış açısı, olay ve olgulara yönelik kavramsal çerçeve

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Paradigma

Thomas Samuel Kuhn tarafından kavramlaştırılan paradigma bilim ve felsefede bakış açısı, olay ve olgulara yönelik kavramsal çerçeve olarak tanımlanır. Değer, inanç ve düşüncelerin bir bütünü olarak bilime ve günlük hayatta olaylara bakılan penceredir https://www.iienstitu.com/blog/paradigma-nedir (Paradigma Nedir, 2020).

Thomas Samuel Kuhn ilk olarak 1962 yılında yayımlanan bilim tarihi ve felsefesinde önemli bir eser olarak kabul görmüş Bilimsel Devrimlerin Yapısı isimli kitabında paradigmaları bir süreliğine bilim çevresine bir model sağlayarak örnek soru ve çözümler getiren, evrensel kabul görmüş bilimsel başarılar olarak tanımlıyor (Kuhn, 2019, s. 65). Aynı zamanda bilimsel devrimleri eskiden yapılan bilim geleneğinin bir diğeriyle değiştirilmesi olarak da düşünüyor. Bilimde karşıt görüşler arasındaki seçim bilgiyi üreten kişilerin inanç ve tercihlerinden soyutlanamayacağı için bu sosyal ve psikolojik bir süreçtir. Temelinde bilginin evrensel niteliği ile bir ilgisinin bulunmadığı görüşünü savunuyor. Karşıt görüşler ortaya çıktığında bilginin üretimi ve bilimsel ilerleyiş artık bir güç mücadelesine dönüşür. Birbirleri ile yarışan bilimsel yaklaşımlara Thomas S. Kuhn paradigma demiştir (Kuhn, 2019, s. 16).

Thomas Kuhn'a göre bir yaklaşıma kavuşmuş bilim dalının kısmen dogmatik bir yapısı vardır ve bilim yaparken kendi kuram ve yöntemlerinin dışında kalan bilgiye kapalı olduklarını düşünmektedir. Yeniliklerin yüzeye çıkarak eski paradigmayı salladıkları kavramsal devrimler ile yeniliğe kapalı olan bilim arasındaki diyalektik çekişmenin bilimsel ilerlemeyi sağlayan ana unsur olduğunu söylemektedir. Bilime yön veren paradigma ile gözlem ve olguların örtüştürülmesindeki zorluklar ile ancak yenilikler ortaya çıkmaktadır. Aykırılıklar ve aksaklıkların uzun sürmesi var olan paradigmada toplumsal buhranlar gibi bunalımlar ortaya çıkarmakta, bu krizden çıkmak için ortaya atılan farklı yaklaşımlar devrimci bir çatışma sonucu öne çıkarak farklı bir paradigmanın yerleşmesine sebep olmaktadır. Bu değişikliklerin gerçekleşmesi için bilim yapan kişilerin inançlarından vaz geçerek yeni paradigmaya bağlılık hissetmeleri, en azından ikna edilmeleri gereklidir.

Farklı paradigmalar, dünyayı birbirleriyle bağdaşmayan farklı tarzlarda görüp açıkladıklarından paradigmaların dışına çıkarak bunun üstünde tamamen geçerli kurallar tespit etmek neredeyse imkansızdır. Newton yasalarının egemen olduğu bir dünyayla Einstein yasalarının egemen olduğu bir fiziksel dünyanın aynı olamayacağı gibi (Kuhn, 2019, s. 17).

Kuhn'a göre bilimin ilerlemesini açıklamak ve bilimin nasıl bir çalışma alanı olduğunu tasvir etmek açısından, bilim adamlarının paradigmalara duydukları bağlılığın mantıksal bir önceliği ve zorunluluğu vardır (Kuhn, 2019, s. 29).

Bilimsel inanç ve yöntemler ile incelediğimiz fenomenlerde, benzer yöntemler ve inanç ile açıklanamayan bir kısım tezatlıklar ortaya çıktığında, bu tezatlıklar hal yoluna girmediği zaman paradigma değişimi zorunlu hale gelir.

Karşıt görüşleri tartışarak ilerlemek gelenek içindeyken mümkün değildir. Karşıt görüş ile beraber farklı bir sistem ve geleneğe geçmek geçişin kurallara değil, inanç değiştirmeye bağlı olmasıyla ancak mümkündür.

Kuhn'a göre herhangi bir paradigmaya bağlı bilim insanları elindeki kuramı aykırılıklara karşı uyarlamak ve savunmak için çalışırlar. Bağlılıklarını terk etmek hemen olmaz. Tezatlıklar herhangi bir yöntem ile paradigmanın içinde çözümlenemeyecek derecede zor olduğu ve derin bir kriz yarattığı durumlarda yeni arayışlara yönelim başlar ve bilimsel devrimler gerçekleşir. (Kuhn, 2019, s. 32,34). Bilimsel gelişmedeki devrimin ön şartı, mevcut düzenin kriz ortaya çıkaracak derecede işlerliğini kaybettiğini gösteren belirtilerin anlaşılmasıdır (Kuhn, 2019, s. 184).

Biliminin gelişmesinde bir topluluk veya birey, sonraki kuşak bilim insanlarının çoğunu kendisine çekecek kadar sentez yapabildikleri zaman, bunların dışında kalan ekoller zamanla kaybolurlar. Bu kayboluş nispeten üyelerinin yeni paradigmaya yönelişi sebebiyledir. Eskisine bağlılar hep olacaktır ancak bir süre sonra yitip giderler ve mesleki çevrelerinde çalışmalarına itibar edilmez olur. Paradigmanın yenisi bilim alanında yeni ve katı bir tanım getirdiğinden çalışmaları bu yeni tanıma uymayanlar başka yere bağlanmak veya tek başlarına devam etmek durumundadır (Kuhn, 2019, s. 92).

Paradigma, olgun bir bilim dalında dönemsel olarak yöntem problemlerinin çözüme yönelik ölçütlerini içeren aynı zamanda kendisini üreten bilime de yönelik bir yapıdır.

Dolayısı ile yeni paradigmanın kabul görmesi, ilgili bilim dalının yeniden tanımlanmasını gerektirir. Eski sorunlardan bazıları bilim dışı kabul edilebilir ya da başka bilim dallarına aktarılabilir. Önceden olmayan veya önemsiz görülen sorunlar yeni paradigmayla bilimsel başarıların temeli olabilir (Kuhn, 2019, s. 196).

Bir kısım bilim insanlarının özellikle de yaşı kemale ermiş olanların ve tecrübelilerin direnebilmelerine rağmen, pek çoğuyla iyi kötü bir diyalog olur. Değişim ilk başta çok az olurken direniş gösteren yaşlılar bütünüyle bilim alanından ayrıldıktan sonra tüm mesleki çevre artık bu yeni ve farklı bir paradigmada çalışır hale gelir. Sonunda dışarıda kalmış az sayıda eskilerin haricinde yeni yaklaşımın verimli olduğuna inanmaya başlamış pek çok kişi bilimde bu yeni tarzı benimseyecektir (Kuhn, 2019, s. 252). Yeni bilimsel kabuller bazen de eskilerin çekilmesiyle gerçekleşir. Yeni jenerasyon zaten bu yeni doğruların ve bilim yapma tarzının içinde doğmuştur.

Sonuç olarak kendisi fizikçi olan Kuhn, Bilimsel Devrimlerin Yapısı adlı eseri ile sosyal bilimlere de yön vererek bütün bilimlerin kendi tarihine bakmasını sağladı. Bilimin sosyal biliş olduğunu ortaya çıkardı. Bu durum aynı zamanda bilimin sosyalliğine de işaret olarak görülebilir.

Özetle Thomas Kuhn' a göre her disiplinde bir olayı ele alış şeklidir paradigma. Olayları görüş şekli aynı zamanda bakış açılarıdır. Paradigma, üzerinde uzlaştığımızdır. Newton'un bakışı paradigma, Einstein 'in bakışı başka bir paradigma. Bu şekilde anlaşılınca hangi açıdan bakıyoruz sorgulanıyor. Bunun bir ilerleyiş olduğunu söylüyor. Bu çalışmalarda, bilim kümülatif ilerler düşüncesi yanılgıdır. Bilim yanlışları atar doğrularla ilerler mantığı var.

Bir disiplinde işleyen dönem vardır. Buna normal dönem der. İlgili paradigma yeni çıkan durumu çözemeyince buna anomali diyor ve bu bir kriz dönemidir. Daha ilerleyen dönemde krizin derinleştiğini söylüyor. Bulmaca dediği paradigma krizdedir, bulmaca çözülemediğinde paradigma bitmiştir.

Genç beyinler yeni bakış açıları kazandırır ve yeni paradigmalar ortaya çıkar. Gençler yeni paradigmalarla yeni çözümler sunar. Yaşlıların paradigması çok değişmez katı iken gençler yön verebilir. Bazı sert yapılar yeni paradigmaların ortaya çıkışı ve değişime karşı dururken yeni paradigma oluşturanlar ortak bir bakış, çözümleme, terminoloji birlikteliğine

de sahip olurlar. Paradigmaların kullandıkları dil, terminolojileri ve bakışları farklı iken kıyaslanmaları zordur.

Pozitivist bakış Kuhn' un bu çalışmalarının çok göreceliliğe yol açtığını söylüyor. Bilimin evrenselliğine uymuyor. Eskisi olduğu gibi yıkılır yerine yenisi inşa edilir fikrine katılmıyor. Bilimin birikimselliğine işaret ederken bilimi, bilim insanının iradesine bırakmış olması ve çok fazla sosyal yapılandırma içermesi bakımından eleştiriyor. Birçok bilim tek paradigmayla gitmez. Birden çok paradigma ile ilerler. Paradigmalarda hiç uzlaşamazlık mutlak değil. Belli ölçülerde iletişim olur. Kriz döneminde birçok paradigma ortaya çıkar, galip olan yerleşir, diğerleri yok olur anlayışı doğru değil. Sosyal yapılandırmayı çok ön plana çıkartıyor. Paradigma terimini çok geniş kullanıyor, anlam genişlemesi var. Tabanı olmayan zorlayıcı paradigmalar üretilmesine yol açtığına yönelik eleştiriler de sürüyor.

Paradigmayı değiştirmek devrim gibi. Coğrafyacılar da bunu böyle kullandı. Paradigma değiştirme arayışı bilim insanlarının amacı haline gelmemeli. Günümüzde birçok disiplinde çoklu paradigmalar dönemi yaşanıyor. Bazı paradigmalar gözden düşmüş olsa da coğrafya da tek bir paradigma ile sınırlanamaz.

2.2. Coğrafyada Düşünce Gelişimi ve Paradigmalar

Bilim olarak coğrafya, insanoğlunun uzak veya yakın çevresini tanıma ve gereksinimlerini karşılama ihtiyacıyla ortaya çıkmıştır. Yunanca geo (yer) ve graphie (çizilerek betimleme) kelimelerinin birleşmesinden oluşan geographie (dünyanın tasviri) ismini ilk olarak MÖ 3. yy.da Eratosthenes kullanmıştır ve bu alanda Eratosthenes Geographika adlı bir eser yayınlamıştır. Adını koymadan önceki dönemlerde de coğrafyada ilk eserler yazının icadı ile başlar. Bu dönemdeki çalışmalar çevrenin tanınması, ölçümü ve tasviri şeklindedir. Babiller' in kil tabletler üzerinde haritalarda göçebe toplulukların mevsimlik otlakları ve su kaynaklarını gösteren haritalar yaptıkları bilinir. Yine Amerika yerlilerinin yaşam alanlarının haritaları ve açıklamaları olduğu bilinir (Ünlü M. , 2014, s. 2,3).

Eratosthenes' in dünyanın çevresine yönelik yapmış olduğu İskenderiye ve Asvan şehirleri arasındaki hesaplamalar muazzamdır. O zamana kadar bilinen büyüklüğüne göre daha büyük bir dünya mevcut olduğunu belirlemiştir (Doğanay, 1999).

Milattan öncesi ilkçağda bugünkü coğrafya biliminin ve coğrafi düşünce temellerinin atılmasında Tales, Heredotos, Aristo, Batlamyus ve Strabon (MÖ 64-MS 21) gibi düşünürlerin katkısı büyüktür. Bunlardan Heredotos Doğu Avrupa'dan Hindistan'a kadar olan geniş sahanın tarihi ve coğrafyasını tasvir ettiği "Herodot Tarihi" adlı eseri, Strabon "Geographika", Batlamyus Dünya haritası çizimleri ile meşhurdur. İnsanlık tarihinin bu erken dönemlerinde denizcilik ve ulaştırmanın, tekniğin gelişmediği; araç-gereçlerin, eğitim öğretimin sınırlı olduğu bu ilkel dönemlerde bilimsel alanda yeterli gelişmeler kaydedilememiştir. Büyük ölçüde yerel kısmen küresel çalışmalar, özünde astronomi, tarih ve bilimlerin gövdesini oluşturan felsefeyle ilgiliydi. Coğrafyadaki çalışmalar ise yakın çevrenin tasvir edilmesinden öteye geçilememiştir (Özgen N. , 2010).

Orta çağda coğrafi düşünce büyük ölçüde İslam dünyasındaki çalışma yapanlar tarafından temsil edilmiştir. Daha çok matematikçi ve düşünürlerdir. Orta çağ İslam dünyasında coğrafyacılar, genelde Batlamyus' un etkisinde kalmakla beraber, coğrafya bilimi alanında da dikkat çeken çalışmalar yapmışlardır. Mesudi 9. yüzyılda Bağdat'ta yaşamış seyahatname niteliğindeki "Altın Çayırlar" adlı eserinde geniş tarihi ve coğrafi tasvirlere yer vermiştir. Biruni (978-1048) Gazne kentinde yaşamış ve kendi devrinin önemli matematik coğrafyacısıdır. El Kanun El Maksudi adlı eserinde dünyanın büyüklük, yarıçap ve çevre uzunluğu ile 1^0 lik meridyen yayını hesaplamıştır. Ufuk derinliği teorisi ile meşhurdur. Orta çağın tanınmış Arap coğrafyacısı İdrisi Septe' de doğmuş (1099) uzun yıllar Palermo'da yaşamıştır. Akdeniz'i ve İngiltere'yi gezmiş, coğrafyaya karşı ilgili Sicilya kralı II. Ruggiero'nun Palermo'daki sarayında Kral Ruggiero'nun Kitabı eserini yazmış, Almanya, Rusya, İskandinav yarımadası, Hint okyanusu kıyıları ve Afrika ile ilgili tasvire dayalı geniş açıklamalara yer vermiştir. Tanca'da doğmuş İbn Batuta (1303-1384) devrinin en ünlü gezginidir. Uzun süreli seyahatleri ve gözlemlerinin sonuçlarını yazıya dökerek İbn Batuta Seyahatnamesi adlı eserini oluşturmuştur. Seyahatnamesinde gezip gördüğü bölge toplumlarının zenginlik kaynakları, din, dil, gelenek gibi toplumsal yapılarını temsil etmiştir. İbn Haldun(1332-1406) Orta çağ İslam dünyasında bir gezgin, tarihçi, sosyolog ve de coğrafyacıdır. "İbret verici kitap" anlamına gelen eserinde İslamiyet öncesi Berberiler ve sosyal yaşantıları ile İslam devletlerinin sosyoekonomik yapıları ele alınmıştır. Eserinde beşerî coğrafya ve özellikle jeopolitik ve siyasi coğrafya görüşlerinin de ağırlığı dikkat çeker. Orta çağ İslam dünyasında coğrafyacılar, Eskiçağ fikir ve düşünce adamlarının eserlerindeki gözlemlerden faydalanmışlardır. Edinmiş oldukları izlenimlerine fikirlerini de ekleyerek eserleriyle coğrafya biliminin gelişimine hizmet vermişlerdir.

Matematik coğrafya, kartografya, bölgesel coğrafya ile beşerî coğrafya alanlarında katkıları oldukça fazladır. Orta çağda coğrafi düşünce gelişimini desteklemiş, İslam dünyasında tüccarların sürdürdüğü ticari faaliyetler, insanların su, otlak arayışları gibi dolaylı başka faktörlerin de gelişimde katkısı vardır (Doğanay, 1999).

1453'te Fatih'in İstanbul'u fethi ile yeni bir çağı, Yeniçağı da başlatmış oluyordu. Avrupa, İstanbul'dan Avrupa'ya göç eden Bizanslı bilim insanlarının da etkisiyle yepyeni gelişmelere gebe idi. Güçlü krallar ve devletlerinin genişlemeci siyasetleri ile coğrafi keşifler (1492-1522) dönemin coğrafyadaki önemli gelişmeleridir. Kristof Kolomb'un 1492'de Amerika Kıtasını keşfetmesi ve Portekizli gemici Bartolomeu Dias'ın (1450-1500) Ümit Burnu'nu keşfi (1488), Vasko da Gama' nın Afrika'nın bu en güney ucunu geçerek Hint Okyanusundan Hindistan' a ulaşması (1498) coğrafya alanında büyük adımlardır. Portekizli denizciler Macellan ve Del Kano 1519-1522 yılları arasında dünyanın yuvarlak olduğunu ispatlamaları coğrafya biliminin gelişiminde katkı sağlamasının yanında batının sömürgeciliğinin yayılmasını da hızlandırmıştır. Kopernik (1473-1543) ve Galileo'nun (1564-1642) astronomik çalışmaları oldukça önemlidir. Tazmanya keşifleri ile Hollandalı kâşif Abel Tasman (1603-1659) Avustralya ve Yeni Zelanda keşifleri ile James Cook (1729-1779) İngiltere'nin buralarda yeni koloniler kurmasında etkili isimlerdir. İslam dünyasının Orta çağdaki bilimsel başarı ve coğrafya bilimine katkıları sonraki dönemlerde azalma göstermiştir (Özgen N. , 2010). Ancak şu şahsiyet ve eserlere değinmeden olmaz. Akdeniz'i adeta karış karış tanıyan Piri Reis (1470-1554), bir yandan pratik bilgi ve gözlemlerinden öbür yandan da devrinin coğrafi eserlerinden yararlanarak ilk basımı 1512 yılında yapılan Kitab-ı Bahriye adlı denizlerdeki konumların kataloğu niteliğinde olan ünlü eserini hazırlamıştır. Eserde dünya denizleri ile ilgili gerçekçi bilgiler vermiştir. Özellikle Akdeniz, Kızıldeniz ve Umman Denizi hakkında bugün de bütünüyle doğru kabul edilen ve bizzat yerinde gözlemlerinin sonuçlarına dayanan haritalar hazırlamış ve açıklamalar yapmıştır. Ada, yarımada, kayalık, burun ve koy gibi coğrafi yerler koordinatları bakımından bugünkü kadar gerçekçi belirlenmiştir. Yine bu dönemde Kâtip Çelebi (1609-1657) astronomi ve coğrafya bilgilerinin yoğunluk kazandığı Cihannüma (Dünyanın Aynası) adlı eseriyle ünlüdür. Eserde anakaralara ilişkin ayrıntılı tasvirler de yer alır. Seyahatnamesi ile bilinen tükenmek bilmeyen seyahat etme arzusu olmakla tanınan Evliya Çelebi, hiç şüphe yok ki 17. yüzyılın en büyük Türk gezgini olarak tanınır (Doğanay, 1999).

Konusu yeryüzünde olay ve nesnelerin tasviri ile başlamış iken coğrafya, bugün yeri ve üzerindeki tüm nesneleri, arasındaki ilişkiyi bütünleştirici bir yaklaşımla ele alan bilim haline gelmiştir. Coğrafya, mekânı tanımlarken ve arasındaki ilişkiyi açıklarken aynı zamanda insanlara onun verimliliği, sürdürülebilir kullanımı ve korunması gereğini de öğretir (Ünlü M. , 2014, s. 5).

Yakınçağ coğrafyasına bakacak olursak günümüzün coğrafi görüşünün temelini 19. yüzyılda Alman coğrafyacılar atmıştır. Bu kurucular Alexander Von Humboldt, Carl Ritter ve Frideric Ratzel gibi büyük bilim adamlarıdır. Bunlardan Humboldt (1769-1859) fiziki coğrafya ilminin kurucusudur. Avrupa, Asya ve Amerika'da birçok bilimsel amaçlı gezi-gözlemler yapmıştır. Bu tanıma ve inceleme gezileri önemli bilimsel sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Yeryüzü şekilleri, iklim ve doğal bitki örtüsü arasındaki korelasyonu bu gözlemleri sonucu farkına varmıştır. Ayrıca Güney Amerika'nın kuzeybatı kıyılarındaki Humboldt soğuk su akıntısı gibi bazı deniz akıntılarını keşfetmiştir. Araştırma sonuçlarını cosmos adlı eserinde toplamıştır. Coğrafya bilimine; bağlantı, dağılış, sebep-sonuç ilkeleri gibi felsefi düşünce ilkeleri Humboldt tarafından kazandırılmıştır. Coğrafi anlatımı güçlendiren izohips, izobat, izoterm eğrileri profil ve kesitlerin coğrafyada kullanılması onun eseridir. Beşerî coğrafyanın kurucusu kabul edilen Carl Ritter (1779-1859) aynı zamanda da tarihçi ve filozoftur. Yazdığı Coğrafya İlminde Tarihi Esaslar isimli eserinde bugün yine geçerli coğrafi anlayış olarak ‘’beşerî coğrafya, çevre ve insan arasındaki bağlantıyı inceler’’ tezini öne sürmüştür. Ritter de Humboldt gibi coğrafi olayların incelenmesinde gezi-gözlem metodunu esas kabul etmekle birlikte olayları insan-çevre arasında ilgi kuracak şekilde incelemek gerektiğini savunmuştur. Bu bakış açısı coğrafya ilminin bugün de temel felsefesi hatta pratikteki özüdür de denilebilir. Ritter, araştırma ve gözlemlerinin sonuçlarını tamamlamaya ömrü yetmediği Mukayeseli Genel Coğrafya adlı eserinde toplamıştır. İnsan ve çevre diyerek beşerî coğrafyanın konusunu belirlemiştir. Çevre ve insan etkileşiminde bunlardan biri ağırlıklı değildir. Mutlak determinizm de coğrafya değildir mutlak possibilizm de görüşündedir. Tarihi olaylar coğrafi çevre ve jeopolitik özellikleri dikkate almadan yeterince açıklanamaz olduğu görüşünü savunur. Beşerî coğrafya bilim dalının kurucusu olarak Ritter tanınırsa da bu adı taşıyan ilk eseri yine bir Alman coğrafyacı olan Frideric Ratzel (1844-1904) vermiştir. Eseri Antropocoğrafya yani İnsan Coğrafyası başka bir deyişle Beşerî Coğrafya adını taşır. Ratzel aynı zamanda jeopolitik ilmi ve siyasi coğrafya bilim alanının da kurucusudur. Bölgesel Coğrafya metodu yaklaşımının kurucusu aslında bir beşeri coğrafyacı olan

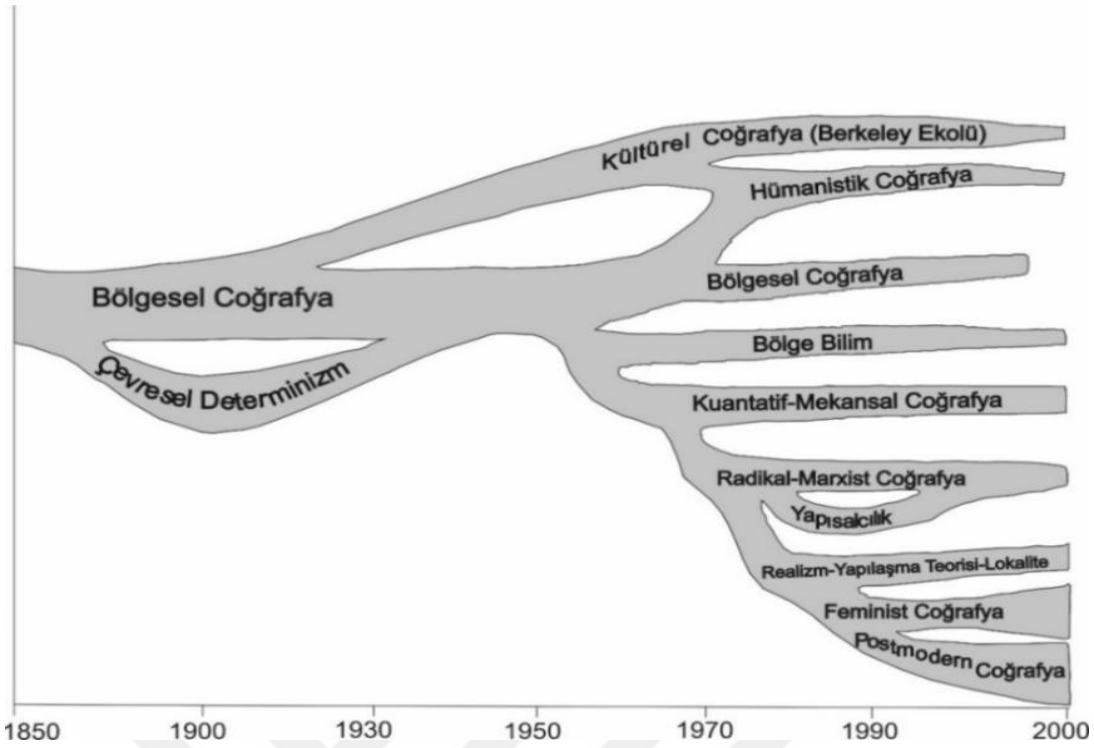
Fransız bilim adamı Paul Vidal de la Blache(1845-1918)dir. Araştırmalarını daha çok monografi şeklinde ve sınırlandırılmış bölgeler bazında yapmıştır. Coğrafya etüdü diyebileceğimiz bölgesel coğrafi yöntemde uygulanış biçimi yönünden bugün bile bazı bilimsel güçlükler vardır (Doğanay, 1999).

Coğrafyaya bilim dalı olarak resmiyet kazandıran ilk ülkeler Almanya ve Fransa'dır. Başlangıçta fiziki tarafı ağırlıklı olan coğrafya daha sonra insan ve çevre odaklı bir disiplin olarak kurumsallaşmıştır. Coğrafyanın akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasında Özellikle Alexander Von Humboldt, Thomas Henry Huxley, Halford John Mackinder'in çalışmaları etkili olmuştur. 19.yy. da üniversitelerde ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Coğrafya, ABD'de formel disiplin olarak ortaya çıktı ve modern disiplinin yirminci yüzyılın başlarında kendi departmanı duruyordu (Murphy, 2007).

Coğrafyanın akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasından, kimlik, siyaset, beden, sembol ve güç ilişkilerinin tartışması yapıldığı postmodern döneme kadar pek çok farklı paradigma ortaya çıkmış ve coğrafya biliminin dönüşümünü sağlamıştır (Kaya, 2014, s. 22).

Coğrafi düşüncedeki paradigma değişimlerinin süreci ve dönemi bakımından bazen iç içe geçtiği görülür. Dönemler arasında keskin geçişler gözlenemeyebilir (Ünlü M. , 2014, s. 7).

Teorik yaklaşımlar günümüze kadar çeşitlenmeye devam ederek gelmiştir. Sosyal bilimlerde ortaya çıkan her bir teori ile ilgilenen bir coğrafyacı bulmak mümkündür. Ayrıca bu yaklaşımları farklı şekil ve farklı başlıklar altında görmek de mümkündür (Öztürk M. , 2007, s. 9). Buradan itibaren coğrafyada kendisine en fazla yer bulan başlıca paradigmalardan açıklamalar yapılmaya çalışılacaktır.



Şekil 1: Coğrafi düşüncenin gelişimi

Kaynak: (Peet, 1998)

2.2.1. Çevresel Determinizm

Determinizmde insan doğaya bağımlıdır. Determinizm, bir halkın, fiziken, zihnen ve ahlaki alışkanlıklarında direkt olarak doğal çevrenin etkisi altında olduğunu, insanların davranışının doğal faktörlerin etkisi altında gerçekleştiğini öngören teoridir. Determinizmin temelinde farklı iklim bölgelerinin fiziki şartları altında hayvan ve bitki türlerinin yayılımı ve de insan topluluklarının farklı coğrafyalarda farklı biçimde etkilenmeleri çevre şartlarının egemenliğini ortaya koyar düşüncesi vardır.

"Sıcak, insanları tembel yapar. Tropikal bölge insanları tembeldir. Ilıman bölgelerdeki mevsimsel geçişler insanları daha entelektüel ve çevik insanlar yapar" çevresel determinizmin temel argümanlarındandır (Ünlü M. , 2014, s. 7).

İbn-i Haldun mukkaddime adlı eserinde benzer nitelikteki görüşlerine yer vermiştir. Kendisi ile özdeşleştirilen meşhur "Coğrafya Kaderdir" sözü de çevresel determinizmin izlerini taşımaktadır.

Doğa şartlarının kültürü ve insan davranışlarını etkileyen temel etmen olduğu ve olguları anlamada ilk başvurulması gereken şeyin bir yerin veya bölgenin doğa şartları

olduğu varsayılmakta idi (Öztürk M. , 2007, s. 5). Çevresel determinist bakış açısına göre birbirine benzeyen fiziksel çevreler birbirine benzeyen kültürler ortaya çıkarır. Kültür doğa tarafından şekillendirilir. Çevresel determinist düşünce dağda yaşayan insanların bayağı, gerici, tutucu, yaratıcılığı olmayan, özgürlüğüne de düşkün yapıda olmasını çok eğimli sarp yeryüzü şekillerinin belirlediğine inanır ve bu düşünce kadercidir. Çevresel faktörlerin toplumların kaderini belirlediği, insanın bu kaderi değiştiremeyeceği düşüncesindedir. Bu düşüncenin sıkıntılı tarafı avantajlı şartlara sahip olmayan toplumların ve bireylerin gelişmesi, kalkınması imkânının da olamayacağını bilinçaltına işlemesidir (Arı, 2017).

Darwin' in evrim teorisinden de hayli etkilenmiş görünen bu yaklaşıma göre sömürülen ülkelerin geri kalmışlığı o ülkelerin doğal ve beşeri kaynaklarının doğal bir sonucu olduğu varsayılmış, böylece ülkeler arasında da bir hiyerarşi kurulmuş ve bunun sonucu olarak da bu ülkelerin sömürülmesi ve insanlarının köleleştirilmesi meşrulaştırılmıştır (Öztürk M. , 2007, s. 6).

Benzer doğal çevre şartlarının benzer beşeri olaylara yol açacağı genellemesinin her zaman doğru çıkmaması bakımından eleştirilmiştir. İnsan iradesi göz ardı edilemez. İnsan çevreden etkilenmekle beraber aynı zamanda çevreyi etkilemekte ve değiştirmektedir.

2.2.2. Possibilizm

Determinizm, 1920lerden sonra yerini possibilizme bırakmıştır. Fırsatlar ve zorluklar arasında irade gösteren insana dikkat çeken possibilizm, çevresel determinizmin mutlak yargılarını terk eder. Doğal faktörlerin insan faaliyetlerinde toptan bir belirleyici etkisi olamayacağını öne sürer. İnsan ile çevre arasındaki ilişkide insanı edilgen bir varlık değil, yaşadığı çevreyi etkileyen, bu çevreyle ilgili irade gösteren ve sonuçta onu dönüştüren doğada faal bir özne olarak görür (Öztürk M. , 2007, s. 6). Doğa insanın eylem sahasıdır (Ünlü M. , 2014, s. 6). Determinizmin 'gerekirci' görüşüne karşıdır. Benzer fiziki çevreler benzer beşeri sonuçları, aynı iklim koşulları aynı uygarlıkları doğurmuyor (Tümertekin & Özgüç, 2009, s. 25).

2.2.3. Coğrafyada Bölgeselcilik

Fransa ve İngiltere possibilist coğrafyacıları tarafından ortaya atılmış bu görüş fiziki ve beşeri öğeleri birleştirerek incelemeyi esas alan bir coğrafya algısıdır. Fiziki ve beşeri öğelerin birbiriyle etkileşimde olmasına bağlı, birbirlerinden farklı biçimde etkilenerek mekanda başkasına benzemeyen, yegane, kendine has olması durumu ortaya çıkar

düşüncesindedir. Coğrafyacıların görevi de dünyada var olan bu farklılıklara açıklık getirmek ve tasvir etmektir. Mekanın bu kendine has özelliğinin baz alınarak yürütüldüğü coğrafi yaklaşımdır. Fransa'da Paul Vidal de la Blache, Richard Hartshorne Almanya' da Alfred Hettner bu görüşün tanınmış coğrafyacılarındandır (Ünlü M. , 2014, s. 9,10).

Coğrafyada yaşanan kimlik bunalımının çıkış süreci olan bu dönem, coğrafya kimliğinin tanımının yapılması, mekânın kendine has karaktere sahip olduğunun kabulü ve bölgesel farklılıkların betimlenmesi gibi temaların kullanılmasıyla şekillendirilmiş idi (Tüysüz & Yavan, 2012).

Deterministler gibi possibilistler de "alansal ya da mekânsal birlikten ve yeryüzündeki tüm elemanların birbirleriyle ilişkisinden yola çıkıyorlardı. Ancak tüm dünyanın yani bütünün çalışılması, anlaşılması imkansız olduğundan bütün daha küçük parçalara ayrılmalıydı. Dünyanın birbirleriyle ilişkili bölgeler mozaiğinden oluştuğu, dünyayı anlamlandırmanın bölgeleri anlamaktan geçeceği fikri coğrafyada özellikle 1930lardan itibaren baskın görüş haline geldi. 1939'da Amerikalı coğrafyacı Richard Hartshorne Coğrafyanın doğası adlı eserinde coğrafyayı hem fen hem de sosyal bir bilim olarak tanımlamış ve coğrafyanın çalışma konusunu, birbirinden farklı fiziki ve beşeri özellikler gösteren bölgelerin fiziki ve beşeri dokularını betimlemek ve böylece bölgelerin birbirinden farklarını objektif olarak ortaya çıkarmak şeklinde belirtmiştir. Dünyayı farklı ölçeklerde bölgeler mozaiği olarak incelemenin bütünü temsil etmenin en doğal yolu olarak görülmekteydi. Böylelikle 1950lere kadar coğrafya biliminde bölgeler tasvir edilerek bunlar arasında farklılıkların neler olduğuna yönelik çalışmalar ağırlık kazanmıştır (Öztürk M. , 2007, s. 7).

Sınırları dahilinde ülkeler farklı gerekçelerle, kendi ihtiyaçları doğrultusunda bazı bölgeler oluşturmaktadır. 1941'de Türk Coğrafya Kongresi'nin çalışması sonucu Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölge ve 21 bölüme ayrılması şeklinde olmuştur. Ancak bu ayrımda kongre raporlarında da belirtildiği gibi; bölge isimleri ve bölge sınırlarında kesinlik olmadığına vurgu yapılmasına rağmen sonradan bu kriterler yeterince sorgulanmamış ve değişen koşullara göre de revize edilmemiştir (Balcı, 2016).

Türkiye'nin coğrafi bölgeleri günümüze kadar coğrafi bölgelerin sınırlarından, varlığının sorgulanmasına kadar geniş bir alanda bilim insanları tarafından tartışmaya konu olmuş ve öneriler sunulmuştur (Avcı, 2012). Örneğin, Bilgili (2016) ye göre çözüm

'bölgeleri kaldırmak' tır. Özey (2006) ise coğrafi bölgelerin siyasi bölgeler olarak algılanmasına yol açtığını ifade etmiştir. Ayrıca Balcı'nın araştırması hava durumunun bölgelere göre sunulması bu bölgelerin iklim bölgesi olarak algılanmasına neden olduğunu ortaya koymakta, Akdeniz bölgesinin tamamında Akdeniz ikliminin, Karadeniz bölgesi sınırları içinde gösterilen yerlerin tamamında ise Karadeniz ikliminin yaşandığı gibi bir algıya sebep olmaktadır (Balcı, 2016).

Bölgesel yaklaşıma getirilen ciddi eleştiriler ve sınırlandırılmış alanlarda betimlemeye dayalı çalışmalar coğrafyanın bilimselliğinin sorgulanmasına neden olmuş ve süreç coğrafyanın akademik bir disiplin olamayacağı gerekçesiyle 1948'de Harvard Üniversitesi'nde bölümün kapatılmasıyla coğrafya bilimi adına vahim bir şekilde sonuçlanmıştır.

2.2.4. Pozitivizm ve Kantitatif Devrim

Mekanı ölçülebilenden ibaret gören bir yaklaşımdır (Ünlü M. , 2014, s. 6) Augusto Comte tarafından 1830lu yıllarda ortaya atılan pozitivist görüş, Comte' nin bilim kabul ettiğini, gözlemlenemeyen, din temelli, metafizik, ona göre bilimsel olmayan teorilerden ayırma çabasıyla ortaya çıkmıştır. Peter Haggett, Richard Chorley, David Harvey gibi isimlerin öncülüğündeki Kantitatif Devrim coğrafyanın da bilimsel olabilmesi için tümevarım ve tümdengelimi uygulaması gerektiği fikrindedir (Ünlü M. , 2014, s. 11). Genellikle betimlemeye dayalı çalışmalar coğrafyanın kendi başına bir bilim olup olmadığının ciddi şekilde sorgulanmasına neden olmuştur. 1940'lı yılların sonunda Harvard Üniversitesindeki coğrafya bölümünün kapatılması bu bağlamda kritik bir eşiği temsil etmiştir. Bu duruma bir tepki olarak 1950'lerden sonra coğrafyada bir nicel devrim yaşanmasına neden olmuştur. Nicel devrim fikri olarak coğrafyanın bilimsel olabilmesi için tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini uygulaması gerektiğine dayanıyor ve objektif olabilmek ancak sayıların kullanılması ile mümkündür. Bu dönemin bir özelliği olarak coğrafya çalışmalarında bilimsel çalışma olarak nitelendirilebilecek pozitivist metodolojinin kullanılmasıdır. Pozitivist bilim felsefesinde göre bilimsel çalışma metodu, bilim adamı ön yargılarından arınır, objektif gözlem yapar, değerlendirir, sonuçta bir teoriye genellemeye ulaşılır (Öztürk M. , 2007, s. 8)

1970'lerden itibaren sosyal bilimlerde hakim bilim felsefesine karşıt görüşler ortaya çıktı. Özellikle Kuhn (1962) pozitivist yöntemin sadece bir paradigma olduğunu ve zaman içinde farklı paradigmaların ön plana çıkabileceğini belirtmiştir. Coğrafyada pozitivist

yaklaşımın 1960larda yaşanan değişimle sosyal olayları açıklamadaki yetersizliği ile sosyal bilimler ve de beşeri coğrafya eleştirel düşünceler ışığında yeniden tanımlanmaya başlamıştır. 1970lerden sonra yaşanan değişimleri eleştirel coğrafya kavramı içinde ele almak mümkündür (Öztürk M. , 2007, s. 9).

2.2.5. Coğrafyada Davranışçılık

Pozitivist coğrafyada kendisine yeterince yer bulamamış insan, çevresiyle ilişki kurma şeklinin nasıl olduğunu açıklamaya çalışan davranışçı coğrafyada kendini arayacaktı. Bu yaklaşımın coğrafyaya kazandırdığı en önemli mantığı mekânın bireyler tamamınca aynı algılanan ve deneyimlenen gerçek bir fenomen olmadığı düşüncesidir. Bireyler çevreleriyle ilgili olarak kendine göre bir anlayışa sahiptir. Böylelikle algı ve zihin kavramlarının coğrafya çalışmalarına sıklıkla girmesine neden olmuştur. İnsanın öznel niteliğine vurgu yapmasına rağmen davranışçı coğrafyada çalışmalar nicel ve bilimsel analiz geleneğini sürdürmüştür (Ünlü M. , 2014, s. 12). Davranışçılar için psikolojik testler önemli veri toplama araçlarıdır. Ulaşım, turizm, ticaret, göç, doğal olaylara verilen tepkiler gibi konularda mekânsal davranışların incelenmesi gerekir. Yoksulluğun ortaya çıkışı, insanların alışveriş, yer seçimleri, doğal afetlerden korunmada sergiledikleri mekânsal davranışlar, davranışçılar için önemli araştırma alanlarıdır. Davranışçılar da eleştirdikleri pozitivistlere benzemeleri, oldukça mekanik ve determinist yaklaşımları, aşırı ampirik olmaları, insan davranışlarının iç zihinsel duruma indirgenerek içinde bulunulan sosyal ve kültürel çevreden bağımsız bir biçimde ele alınması bakımından eleştirilmiştir (Kaya, 2014, s. 30).

2.2.6. Hümanist Coğrafya

Pozitivist görüşlere tepki olarak 1950'lerden sonra merkezinde insan olan bakış açıları önem kazandı. Bunlardan birisi de hümanistik coğrafya yaklaşımı idi. Pozitivizm insan duygularına yer vermiyor, kantitatif devrim konteksti kaçırıyor, mekânsal kalıpları oluşturan nedenleri görmüyor görüşündedir.

Coğrafya biliminin etkin paradigması olarak coğrafi faaliyetlerin ve olguların insanın niteliğini ne şekilde etkilediğini anlamaya çalışır. Bu yaklaşımın temel amacı, insan ve insanın yaşam şartlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve coğrafi özelliklere yönelik fenomenleri ortaya çıkartmaktır. Bir yer bilimi olarak görülemeyecek hümanist coğrafya beşeri dünya bakış açısıyla bir bütün olarak inceleyen sosyal ve beşeri bilimler kapsamındadır (Özgen N. , 2010).

Mekanın insanın niteliği üzerindeki etkisi olarak görülen hümanist coğrafya çevresel algının da içine katıldığı coğrafi mekanın kültürel görünüm açısından yorumudur. Bu yorum roman yazarları veya ressam gibi sanatçıyı coğrafyacılaştırıyor coğrafyacıyı da sanatçılaştırıyor. Hümanist coğrafyacılar çevre konusunda duyarlıdır, çevresel değişimde bireysel etkiyi sorgular. Bireysel davranışların çevre ile insan arasındaki etkileşimini kanıtlaması zordur (Ünlü M. , 2014, s. 14). Hümanist coğrafya yaklaşımı hem mekânsal analizcileri hem de genellemeyi çok yapan Marksistleri eleştirerek kendi dünyalarını organize etmeye çalışan bireyler ile ilgili sosyal çıktıların üzerinde durulması gerektiğini vurgular (Karabulut, 2012, s. 360).

2.2.7. Marksist Coğrafya

Yapısalcılık; toplumların ya da insan zihninin belli yapılardan oluştuğunu ve bu yapıların insan düşünce ve davranışlarını etkilediğinden hareketle insan kültür, düşünce ve davranışlarını biçimlendiren temel yapıyı açıklamaya çalışır. Bu Barthes için dil gibi işaretler sistemi, Freud için bilinçaltı iken Marks için ekonomidir. Marks'a göre her toplumda kültür altyapı tarafından belirlenir. Marksizm'de altyapıyı toplumun üretim ilişkileri belirler. Sosyal dünyanın fiziksel dünya gibi bilinemeyeceğini, belli bir açıdan açıklanabileceğini bu açıların da gözlemi yapan kişinin içinde bulunduğu sınıf tarafından belirleneceğini savunmuştur. Dolayısıyla tüm sosyal bilimler göreceli ve ideolojiktir. Sosyal bilimlerin ve de beşerî coğrafyanın amacı toplumu sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması için dönüştürmektir (Öztürk M. , 2007, s. 10). Dolayısıyla da toplumu, mekanı ve iktidarı kuşatan Marksist coğrafya mekânsal ilişki analizlerinde Marksist teori araçlarıyla coğrafi olayları açıklamaya çalışan paradigmadır. Mekânsal algıyı değerlendirmesi coğrafi şartlar ve süreçlerin sosyoekonomik sistemler bağlamında toplumu işin içine katması yoluyla gerçekleşir. Marksist coğrafyacılar açısından mekânın değişimi ve dönüşümü, toplumsal eşitsizlik sorununun giderilmesi, mekânsal düzenlemeler yolu ile yapılabilir. Örnek olarak şehirlerde gecekondu mahalleleri ve merkez arasında toplumsal sınıf farklılıkları sorunu mekânsal düzenlemeler ile aşılabilir. Kapitalist sistemin sosyal yapıları; habitatların yok edilmesi, eşitsiz gelişmeler gibi mekân ve çevre problemlerinin ana kaynağıdır (Ünlü M. , 2014, s. 14,15).

Toplumun dinamik yapısını göz ardı ettiği, çevresel determinizmi kapitalizme karşı kullandığına yönelik eleştiriler gelmiştir. Marksist coğrafya paradigmasında düşünce

üretimiyle topluma yapılan temel vurgusuna rağmen birey, kültürel etkiler ve değerlere yönelik yaklaşımları görmemesi bakımından eleştirilmiştir (Özgen N. , 2010).

2.2.8. Coğrafyada Realizm

Realizm, gözlemcinin bilincinden bağımsız bir gerçekliğin varlığı üzerine temellenmiştir. Örneğin güneş sistemindeki gezegen sayısı gözlemcinin isteğine ve araştırmasına bağlı değildir. Realizme göre gerçeğe tam olarak ulaşılamaz, gerçeğin kendisine göründüğü şekline vakıf olunabilir (Ünlü M. , 2014, s. 17). Duyu organlarımızla algıladığımız ve ikincil kaynaklardan öğrendiğimiz tüm nesne ve olaylar bilgi ve gözlemlerimizden bağımsızdır. Bir şeyin varlığının nasıl olduğuna dair kanıtlar aslında o şey hakkında başkalarından öğrendiklerimiz, bizim gözlem ve inançlarımızdan ibarettir. Yani gerçeğin bizim bilişimiz ile bir ilgisi yoktur (Kaya, 2014, s. 38)

2.2.9. Feminist Coğrafya

1960-70'li yıllarda coğrafyaya girdi. Feminist yaklaşım eleştirel bir bakışla cinsiyetleri sosyal yapılandırma olarak görür. Cinsiyete dayalı hiyerarşik yapı sorunludur. Dikotomilerde biri merkeze yerleşir ve diğerini ezer görüşündedir.

Feminist düşünceye göre bilgi üretim sistemi erkek egemendir. Bilimin yapılma şekli erkek düşünce dünyası ve varsayımları üzerinedir. Oysaki kadınların da kendilerine göre deneyimleri, bilim anlayışları, dünyaya bakış açıları olduğundan erkeklerin tecrübeleri evrensel kabul edilemez. Bu açıdan örnekle coğrafyacılar yoksulluk ile ilgili araştırmalarında yoksulluğun genel dağılımı veya sosyal sınıflar yönü açılarından bakarlar. Ancak yoksulluk ve açlığa kimlerin daha çok maruz kaldığına bakılırsa görülecektir ki cinsiyet önemli bir rol oynamaktadır. Feministler yaptıkları çalışmalar ile coğrafyanın yapılma biçimini de etkilemiştir. Feminist bakış açısının geliştirdiği konumlu bilgi yaklaşımı, empati, deneyim, alan araştırması ve yereli önemser. Coğrafyadaki bu yaklaşım feminist metotlar alanının gelişmesini sağlamıştır (Kaya, 2014, s. 43) Feminist yaklaşıma göre coğrafyanın önemli kavramlarından mekân cinsiyetçi bir yaklaşımla dizayn ediliyor. Kamusal mekanlar, caddeler, meydanlar hep masküler ve kadın gözüyle inşa edilmemiştir.

2.2.10. Postmodern / Postyapısal Coğrafya

Her iki kelime de bazen eş anlamlı olarak kullanılsa da postmodernizm kavramının kullanımı daha çok sanatta, mimaride yaygındır. Genel olarak post yapısalcılar açısından tek doğru ve gerçek yoktur. Liberalizm, Marksizm gibi tüm üst anlatılar tam doğru

değildir. Bilimde çok sesliliğe önem verir. Postyapısalcı biraz da şüphecidir. Bilimin her zaman tarafsız olduğunu söylemez. Çoğu bilimsel dediğimiz şeyler söylemden ibarettir. Gerçek önemli oranda bağlamsaldır. Bilgi belli bir konumdan üretilmiştir. Üreten kişinin kimliğinden, kültürel çevresinden etkilenebilir. Bilgi ile güç ilişkileri birbirini besleyebilir. Güç ağ gibi yayılmıştır, tek elde toplanmayabilir. Postyapısal görüş açısından ırklar yoktur, ırk olmanın fikri vardır. Bunun altında da güç ilişkileri yatar. Kavramlar zamanla değişebilir, yapı söküm olabilir. Kavramlar yeniden anlamlandırılabilir. Lineer düşünce sistemine karşı duruş sergiler. Bizden öncekiler daha özgürlükçü olabilir. Yüzyılımıza gelinceye kadar savaşlar, sosyal sorunlar bitmediğine göre insanoğlu sürekli aydınlanıyor fikri ve sürekli ilerlediğimiz düşüncesi mittir.

Postmodern coğrafyada insanlar tarafından oluşturulan mülkler ve buradaki süreçler hakkındaki açıklamalarında genel teoriler değil, o yer için geliştirilmiş teoriler önem arz eder. Çözümlemelerde yere yüklenen duygusal ve öznel anlamlar değerlidir. Ancak bu sayede çevremizde gözlemlediğimiz davranışlara anlam vermek mümkündür (Öztürk M. , 2012).

Postyapısalcı yaklaşım genel olarak tanımlama ve sınıflandırma hususunda temkinlidir. Onlara göre, sınıflamalar ve tanımlamalar farklı anlamların silinmesi ya da geri plana atılması demektir. Tanımlar belli bağlamlarda belirli anlamlar içerir. Yani her tanım bir açıyı öne çıkarırken diğer açıları gölgelemektedir (Özey, Bilgili, & Kocalar, 2018).

Postyapısalcılara göre dil güç ilişkilerini yansıtır ve bundan dolayı bilim güç ilişkilerinden bağımsız düşünülemez. Kavramlar ideolojilerden bağımsız değerlendirilemeyeceği için, nesnel bilgiye de ulaşım söz konusu değildir. Dil masum bir iletişim aracı olarak görülmediğinden ideolojik kirli bir dil ile gerçek bilgiye de ulaşılamaz (Kotlu, 2007, s. 123).

2.2.11. Coğrafyada Peyzaj (landscape)

Peyzaj, özellikle kültürel coğrafyada yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Kavram olarak ortaya çıktığı 15.yydan bugüne kadar farklı disiplinlerde farklı bağlam ve şekillerde kullanılagelmiştir. Kavram olarak peyzaj bilinen anlamıyla artık kullanılmazken farklı bir anlam kazanıp dönüştüğü de olmuştur.

Yer, bölge, mekân ve doğa gibi peyzaj da coğrafyanın en önemli analiz ve sentez araçlarından biridir. Özellikle kültürel coğrafyada yaygın kullanılan peyzaj kavramı doğal güzelliği yansıtır ve bahçe düzenlemesi anlamında da kullanılır (Özey, Bilgili, & Kocalar, 2018).

Fiziki unsurların oluşturduğu doğal peyzajı insanların kendi faaliyetleri sonucunda değiştirmesi ve kendi karakterini yansıtarak biçimlendirmesiyle kültürel peyzaj ortaya çıkar. Peyzajı kendi çalışmalarının merkezine yerleştiren coğrafyacılar, temelde coğrafya biliminin çevre ve insan ilişkisini incelediğini söyler. Dolayısıyla da insanların doğal peyzajdan kültürel peyzaja ne şekilde dönüştürdüğünü araştırarak coğrafya yaptıklarını ifade etmektedirler. Bundan dolayı peyzaj temelli çalışmalar, doğal şartların beşeri faaliyetleri etkilemesiyle değil, insanların doğayı ne şekilde değiştirip kendilerine uygun biçime getirdiklerini inceler. Beşeri coğrafya içinden kültürel coğrafya çalışmaları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar Karl Ortwin Sauer tarafından başlatılmıştır.

ABD'de Carl O. Sauer'e göre coğrafyada asli inceleme sahası peyzaj olmalıdır. Bunu dile getiren coğrafyacıların ilkidir. Çevresel determinizm karşıtı bir tepki olarak Sauer' in ortaya koyduğu kültürel coğrafyası, zaman içerisinde farklılaşmış olsa da fiziki coğrafyanın ağırlığı azalmış ve coğrafya çalışmalarının merkezine yerleşmiştir (Arı, 2005).

2.2.12. Coğrafyada Yeni Paradigma: Sürdürülebilirlik ve Çevre Eğitimi

Günümüzde daha çok önemli görülen çevre, coğrafyada modern bir versiyon olarak karşımızda duruyor. Çevre, bazı biyoloji ve kimya yaklaşımlarındaki kadar dar manada değilken, mekânda tüm unsurlarıyla beraber ve etkileşim halinde geniş manada incelenmesi göz önüne alındığında bu kesinlikle coğrafyadır. Çevre, bugün çoğunlukla çevre sorunları ve çevre koruma başlıklarıyla gündemdedir. Çevrenin tanınması ve çevresel unsurlar arasında dengenin sağlanması coğrafi bilgiyi gerektirir. Çevre korumaya yönelik mevzuatta düzenlemeler yapılırken gereken coğrafi bilgi yoksunluğu uygulamada tutarsız ve hatalı sonuçlara sebep olmaktadır (Kayan, 2000).

Dünya Kalkınma ve Çevre Komisyonu'nun 1987 tarihli raporuna göre sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınmadır. Çevre, enerji ve ekonominin tam merkezinde duran sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma konusu, çevresel bozunumun artarak devam ettiği dünyada son yıllarda çokça ele alınan konularındandır ve

devletler ile uluslararası örgütlerin yanında, sosyal bilimci, fen ve doğa bilimcileri, politikacı, yerel ve küresel çevre örgütleri de dahil geniş bir alanda tartışılmaktadır (Yeni, 2014). Sürdürülebilir kalkınmada bazı konular fen veya sosyal bilimler ile vatandaşlık gibi değişik disiplinlerde de incelenebilir. Ancak coğrafya kalkınmada sürdürülebilirlik konusunun disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşım ile ele alınabileceği en iyi alandır (Alkış, 2007).

İnsanoğlu binlerce yıl temel ihtiyaç maddelerini içinde yaşadığı ekosistemden yani doğal çevreden temin etmek için yollar aramıştır. Doğal çevre, canlılığın devamı için uygun, iklim ve atmosferik koşullar sağlamıştır. İnsanlar dahil dünyada canlı türlerinin tek başlarına var olmaları düşünülemez. Bütün canlılar, canlı cansız tüm varlıklarla etkileşim halinde oldukları ekosistemin birer parçasıdır. En büyük ekosistem olarak dünya düşünülürse, bunun alt ekosistemlerindeki bir yok oluş veya tahribat diğer parçalarda da bağlantılı sonuçlar ortaya çıkaracaktır. İnsanlar, geçmişte ve bugün de boyutları değişmekle beraber içerisinde yaşanılan ekosisteme geri döndürülemeyecek boyutta zarar veriyor. Büyük Okyanustaki Paskalya adası örneğinde olduğu gibi ormanların aşırı tüketimiyle gelen tahribat bir medeniyetin burada son bulmasıyla sonuçlandığı da olmuştur. Bütün bunlar insanoğlunun yaptığı tahribatının, doğal çevrenin kendini yenileme hızını aşabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla ekonomik etkinliklerin sürdürülebilir olması için ekonomilerin dayandığı ekosistemlerin mutlak korunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Yeni, 2014)

Ders kitapları ile süreç olarak eğitimde çevre sorunlarıyla ilgili sınıflandırmaların yapılmadığını görüyoruz. Günümüz dünya sorunlarında olduğu gibi temel neden beşeri olmasına rağmen genelde fiziki nedenler ve sonuçlar ele alınmaktadır (Bilgili & Kocalar, 2014).

Dünyayı anlamlandırma şeklimiz insan merkezli iken artan çevre sorunları ve ekosistem hakkındaki duyarlılık ile bu insan merkezli yaklaşım, çevre merkezli yaklaşımlar tarafından artık sorgulanıyor (Turan, 2018). Sanayi devriminin başlarında atmosfer, hidrosfer gibi temel doğal ortamlar sınırsızmış gibi düşünülüyor bilinçli, bilinçsiz veya umursamaz şekilde tüketiliyordu. Fosil yakıtların aşırı kullanımı ile atmosfere artan karbon salınımı bugün karşımızda küresel ısınma sorunu olarak duruyor. Mucidine ödül verilen ddt ilaçlarının böcek öldürücü olarak 1939'dan itibaren zirai üretimde kullanımı ile litosfer, hidrosfer ve biyosferdeki tahribatı pek akıllara gelmezken Antarktika'da yaşayan

penguenlerin yağ dokusunun arasında bu ilaç kalıntılarına rastlanılması, dünyada ne atmosferin ne de hidrosferin sanıldığı kadar sınırsız olmadığı ve korunması gerçeği ile bizi yüz yüze bırakıyordu. Sürdürülebilirlik kavramı tam da burada karşımıza çıkıyor. Zirai üretim devam ederken çevreyi de aynı ölçüde koruyarak gelecek nesillere teslim edebilmek.

Doğanın sürdürülebilir gelişimi, kaynakların yenilenebileceğinden daha hızlı tüketilmemesi anlamına gelir. Gelecek nesiller için doğal kaynakları koruma görevimiz var. Tüketim oranı yenilenme oranını aşmamalıdır. Dünya sisteminin bütünlüğünü geri kazanmak ve korumak için çevreye zarar veren faaliyetler kontrol altında olmalıdır. Ekonominin sürdürülebilir kalkınması, aynı zamanda doğanın sürdürülebilir kalkınmasını da içerir (Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development, 2007).

Aşağıdaki sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden her birinin coğrafya ile ilgili bir yönünden bahsedebiliriz.



Şekil 2: BM Sürdürülebilir kalkınma hedefleri

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), yani Küresel Amaçlar, yoksulluğun ortadan kaldırılması, gezegenimizin korunması ve bütün insanların barış içinde ve refah ile yaşamalarını sağlamak için geniş çapta bir eylem çağrısıdır. Bu 17 amaç, Binyıl

Kalkınma Hedefleri başarısı üzerine inşa edilmekteyken diğer bir yandan da önceliklerin yanında iklim değişiklikleri, ekonomik eşitsizlikler, yenilikçilik, sürdürülebilir tüketim, barış ve adalet gibi yeni alanları da içermektedir. Amaçlar birbirleri ile ilişkilidir. Bir amacın başarısının anahtarı, birbirleriyle ortak yönü olan sorunları hep birlikte ele almaktır.

SKA' lar, gelecek nesillerin yaşamını sürdürülebilir bir şekilde iyileştirebilmek için, şimdiden doğru tercihleri yapabilecek biçimde ortaklık ve pragmatist bir ruh ile yürür. Bütün ülkelere, ülkelerin kendi önceliklerine ve tüm dünyanın karşılaştığı çevre sorunlarına yönelik benimseyebilecekleri açık rehberlik ve amaçlar sağlar. Yoksulluğun ana nedenlerine iner. İnsanlar ve de gezegenimiz için olumlu değişiklikler yapmak üzere bizi birleştirir. UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) Başkanı Helen Clark "2030 Gündemi' ni desteklemek UNDP' nin birinci önceliğidir" diyor. "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları; yoksulluk, iklim değişikliği ve çatışmalar gibi, dünyamızın karşı karşıya olduğu ağır zorlukların bazılarını çözümlememiz için bize ortak bir plan ve gündem sağlıyor. UNDP, ilerlemeyi sağlayacak ve ülkeleri sürdürülebilir kalkınma yolunda destekleyecek deneyim ve uzmanlığa sahiptir. 2016 yılı ocak ayında yürürlüğe giren Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları gelecek 15 yıl süresince UNDP politikaları ve finansman konusunda yol gösterecektir. UNDP Birleşmiş Milletler' in öncü kalkınma ajansıdır ve amaçların hayata geçirilmesi için çalışmaktadır.

Stratejik planı yoksulluk, demokratik yönetim ve barış, iklim değişiklikleri ve afetler ile ekonomik eşitsizlikler konularını içeren ana alanlar odağındadır. UNDP, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nı kendi ulusal kalkınma plan ve politikalarına dahil etmede hükümetlere destek olur. Binyıl Kalkınma Hedeflerinde kaydedilen ilerlemelerin hızlanabilmesi için ülkelere destek sağladığı çalışmaları devam ediyor. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları' nda belirlenen amaçlara 2030 yılına kadar ulaşmayı sağlayacak deneyim ve politikada uzmanlık sağlıyor. Bizden sonrakilere daha iyi bir dünya bırakabilmek amacı ile Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları' nın gerçekleştirilebilmesi için hükümetlerin, özel sektörün, sivil toplum kuruluşları ve vatandaşların ortak olduğu bir katılıma ihtiyaç var (https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html, 2020).

21. yüzyıl için bir paradigma olarak “İnsan-Dünya” ekosisteminin sürdürülebilir gelişimi hususunda 1992 Rio Dünya Zirvesi'nde dünyanın neredeyse tüm ülkeleri sürdürülebilir kalkınmayı bir hedef olarak almayı kabul etti. Gündem 21'in 36. maddesi sürdürülebilir kalkınma için eğitimin önemini açıklamaktadır. Johannesburg Zirvesi 2002 ile bu paradigma genişletilerek yeniden ele alındı. Komisyonun sürdürülebilir kalkınma eğitimi vizyonu “İnsan-Dünya” ekosistemi kavramına dayanmaktadır. “Eko” Yunanca, “hane” anlamındaki “oikos” kelimesinden gelir. İnsanların hayatta kalması açısından bir hane halkı, kazandığından daha fazla harcamamalıdır. Ekoloji temizlik bilimi olarak görülebilir; doğa, kültür, toplum ve ekonomiyi içeren “İnsan-Dünya” ekosisteminin hane halkının sürdürülmesi gerekiyor.

Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafi Eğitim Komisyonu, sürdürülebilir kalkınma için BM Sürdürülebilir Kalkınmada Eğitimin On Yılı (UNDESD) 2005-2014 eğitim vizyonunu paylaşmıştır. Herkesin kaliteli eğitimden yararlanma ve gerekli değerleri, davranışları ve yaşam tarzlarını öğrenme fırsatı bulduğu bir dünyada sürdürülebilir bir gelecek ve olumlu toplumsal dönüşüm için UNDESD' de vurgulanan çevre, su, kırsal kalkınma, sürdürülebilir tüketim, sürdürülebilir turizm, kültürlerarası anlayış, kültürel çeşitlilik, iklim değişikliği, afetlerin azaltılması, biyolojik çeşitlilik ve piyasa ekonomisi dahil olmak üzere neredeyse tüm “eylem temaları” nın coğrafi bir boyuta sahip olduğunu belirtmektedir. Bu Deklarasyon, sürdürülebilir kalkınma paradigmasının, tüm seviyelerde ve dünyanın tüm bölgelerinde coğrafya öğretimine entegre edilmesi gerektiğini öneriyor (Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development, 2007).

2.3. Türk Coğrafyasının Gelişimi

Sırrı Erinç Türk coğrafyasının şu dört dönemden geçtiğini söylüyor:

1. Modern coğrafyadan öncesi: 1915'ten önceleri

2. Modern coğrafyanın öncüleri ve ilk adımlar: 1915-1941

3. Türk coğrafyasının kuruluş ve teşkilatlanması: 1933-1941

4. Türk coğrafyasının yükselişi: 1942'den bu yana (Erinç, 1973)

Modern Coğrafya Öncesi: 19. yüzyılda Türkiye'de coğrafya isim sıralamak, istatistiki sayılar vermek, ezberden harita çizmek ve çizdirmekten öteye gidememiş, ülke genelinde pek araştırma yapılamadığı gibi yabancıların yaptığı araştırmaları layıkıyla

değerlendirebilen Türk coğrafyacıları yetişmemiştir. Coğrafya derslerinin varlığı ağırlıkla çeşitli kademelerdeki askeri okullarda ancak hissedilmektedir. Türk coğrafyası Uluslararası ölçüye vurulunca özellikle Almanya ve Fransa karşısında kavram ve metot bakımından geri kaldığı görülür. Türkiye'de coğrafyanın, iyi haritaların yokluğundan dolayı bir kısmına yanlış diyebileceğimiz yer isimlerinin öğretilmesinden, dağ ve nehir adlarının sıralanmasından, bazı tasvirlerle yetinmekten ibaret sanıldığı, haritacılık ile coğrafyanın birbirine karıştırıldığı, en iyi harita çizenin en büyük coğrafyacı olarak kabul edildiği bir dönemdir.

Modern Coğrafyanın Öncülleri ve İlk Adımlar: Bu dönem için 1915 tarihi modern Darülfünunun kurulması bakımından önemlidir. Hukuk, Tıp, Fen ve Edebiyat fakültelerinden oluşan bilim kurumunun Edebiyat Fakültesi içinde dört şubesinden (edebiyat, tarih, felsefe, coğrafya) biri de Coğrafya idi. Öğretim kadrosunu Almanya'dan davet edilmiş yabancı hocalar ile Fransa'da eğitim almış yerli hocaların oluşturduğu akademik kadrolarla ağırlıkla bölge coğrafyası, fiziki ve beşeri coğrafya, İslam ve Türk coğrafyası dersleriyle öğretimin yürütüldüğü anlaşılıyor. Fransız kaynaklardan esinlenmiş okul kitapları yine bu dönemde dikkati çeker.

Türk Coğrafyasının Kuruluş ve Teşkilatlanması: Türkiye'de modern coğrafya öğretimi yapan iki coğrafya enstitünün (İstanbul ve Ankara) kuruluşu ve bilimsel coğrafi yayınların hızla artması bu döneme rastlar. Üniversite Reformu sırasında Reform Komisyonu bir ara Coğrafya bölümünü ikiye ayırarak Fiziki Coğrafya'yı Fen Fakültesine, Beşeri İktisadi Coğrafya'yı da Edebiyat Fakültesine bağlamayı düşünmüş, bölümün Coğrafya'nın bütünselliğine çektiği dikkat ile komisyon düşündüğü bu ayrımdan vazgeçmiş, eskiden olduğu gibi coğrafya Edebiyat Fakültesi içinde bırakılmıştır. Bölümün Edebiyat Fakültesi içerisinde bırakılması coğrafyayı fenden çok tarihe yakınlaştırmış ve coğrafyanın tarih ile olan münasebeti bugüne kadar gelmiştir. Türkiye'nin ikinci coğrafya bölümü Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Bölümü açılmıştır.

Dönemin önemli gelişmelerinden biri de Birinci Coğrafya Kongresinin toplanmış olmasıdır. Açılış konuşmasını yaptığı Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel diğer bilimler gibi coğrafyanın da zeka oyunları olmaktan çıkıp hayata yönelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kongre kararlarından bazıları uzun sürelidir ve çok etkili olmuştur. Coğrafya terimleri listesi hazırlanmıştır. Modern coğrafya anlayışına göre müfredatta değişiklik yapılmış ve bu yönde ders kitaplarının yayınlanması sağlanmıştır. Öğretimdeki karışıklık

ve tutarsızlıklara son vermek gibi bir gerekçe ile coğrafi bölgeler oluşturulmuştur. Fakat bölgelerin bu sınırları ile ilgili kayıtların sağladığı esnekliğe rağmen bazı çevrelerce bu hususun dikkate alınmadığını ve hatta bir süre sonra sınırların adeta dokunulmaz bir karakter kazandığı görülüyor.

Türk Coğrafyasının Yükselişi: Bu dönemde üniversitelerde yetişmiş insan gücünün ve araştırma faaliyetlerinin artmasıyla yerli ve yabancı pek çok dergide bilimsel yayınlar yapılmıştır. Kadroların birbirine hoca-öğrenci ilişkisiyle bağlı olmasına rağmen Almanya ve Fransa ekolleri gibi farklı okullardan etkilendikleri görülmektedir. Örneğin Ali Tanoğlu Alman okulunu fazlaca çevresel determinist bulurken, aynı kuşaktan İsmail Yalçınlar'ın Fransız coğrafya ekolünden etkilendiğini söyleyebiliriz.

Dönemin çalışmaları özellikle fiziki coğrafya ağırlıklıdır. Jeoloji ve jeomorfoloji konuları çalışmalarda ağırlıkla ele alınmıştır. Üniversitede bölümlerin kuruluş yıllarında bir dönem görev alan Chaput ve Louis'in özellikle fiziki çalışmalarının etkisi devam ettiği görülüyor. Beşeri ve İktisadi Coğrafyada da aynı ölçüde olmamakla beraber özellikle 1960'lı yıllardan itibaren önemli gelişmeler olmuştur. Uzun yıllar boyunca Türkiye'de beşeri ve iktisadi coğrafya çalışmaları istatistik verilerinin tablolar halinde dizilerek veya haritaya dökülerek sonuçlar çıkarmak şeklinde yürütülmüştür (Erinç, 1973).

Tekeli, 1930'lu yılların Türkiye'de coğrafya konusunda alt yapının gelişim yılları olduğunu söylüyor. 1933'te üniversite reformu ile İstanbul Üniversitesi'nde Coğrafya Enstitüsü kurulması, Edebiyat Fakültesi bünyesindeki coğrafya kadrosunun zenginleştirilmeye başlaması, 1935'te Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulması gelişimin öncüleridir. Almanya'da eğitim görmüş öğretim üyeleri atandı. Herbet Louis coğrafya bölümüne getirildi. İstanbul ve Ankara'da coğrafya doktora mezunları verildi. Ayrıca İstatistik kurumu, Meteoroloji kurumu, Maden Tetkik Arama gibi kurumlar coğrafyacıların gereksinim duyduğu bilgileri ve istatistikleri sağladı. Türkiye 1940'lı yıllarda artık değişim dönüşüm yapabilecek aşamadaydı. 1941 yılında toplanan Birinci Coğrafya Kongresi ile uzun yıllardan beri uygulanan coğrafya müfredatı değiştirildi. 1942 yılında Türk Coğrafya Kurumu kuruldu ve ilk dergisini 1943'te çıkarmaya başladı.

1940larda hem İstanbul hem de Ankara'daki gruplarda beşeri coğrafyada hakim yaklaşım neokantist coğrafyaydı. Erol Tümertekin, Sırrı Erinç vb. önemli coğrafyacılar ile

akademi dünyasında coğrafyanın gelişimi diğer alanlardaki gibiydi. Türkiye'deki coğrafya ile dünyadaki coğrafya arasında paradigma açısından önemli fark yoktu.

Tekeli'ye göre Coğrafya'nın kopuşu ve içe kapanma süreci 1960'lardan itibarendir. Dünyada coğrafyada başlayan nicel devrim Türkiye'de bir yankı bulmadı. Türk coğrafyacılar neokantist çizgilerini korudular. Muhafazakar çizgideki coğrafyacılar, 1968 sonrası çok paradigmalı coğrafya oluşumunda da bulunmadılar. Bir diğer husus sosyal bilim alanında çalışmalar talebi doğuran İmar ve İskan Bakanlığı Bölge Planlama Dairesi ve Devlet Planlama Teşkilatının kurulmasıdır. Bu durum sosyal bilim alanlarının canlanmasını sağlamıştır. Başlangıçta planlama alanında yer alan coğrafyacılar zamanla planlamadan kayboldular. Örneğin İngiltere'de coğrafyacılar planlamada aktif yer alıp, mesleklerine saygınlık kazandırmıştır. Bu gelişmelerle Türkiye'de coğrafya neokantist duruş ile coğrafya öğretmeni yetiştirme alanına kendini hapsetti (Tekeli, 2012).

Türk coğrafyasındaki temel sorun, hâkim paradigmaların çevresel determinizm ile bölge yaklaşımına ve hep merkeze aldığı okul coğrafyasına odaklanmasıdır. Bu durum, uzmanlaşmaya ve bilimsel derinleşmeye engeldir.

Türkiye'de toplumsal taleplere cevap vermede coğrafyanın yetersiz kalışı, fen, mühendislik ve sosyal bilimlerin coğrafya konularında akademide ve uygulama alanında baskın olması sonucunu doğurmuştur. Özel sektör veya kamuda kendine istihdam alanı oluşturamamış ve değişen piyasa koşullarına uyum sağlayamamıştır. Sonrasında ise coğrafyadan mezunlar, okulda veya dershanelerde öğretmenliğe razı olmuştur (Özgür & Yavan, 2013).

Bugüne kadar gelecek olursak Batıda coğrafya, paradigma krizlerini yaşamaya başlarken, yeni paradigmalar geliştirirken Türkiye'de coğrafyanın paradigmada eskisiyle tanışması yeni olmuştur (Özgür & Yavan, 2013). Karabulut ise, Türk coğrafyasının Kuhn felsefesi açısından tam bir kriz döneminde olduğunu söylüyor. Türk coğrafyası bazı mekânsal analiz ve paradigmalar ile tanışmada çok geç kalmıştır ve hatta Türk coğrafyasında paradigma değişimleri hiç yaşanmamıştır. Çok paradigmalı bakışa yöneliş başlamış olsa da tasvire dayalı coğrafyanın direnişi ile karşılaşmaktadır. Özelikle beşeri ve ekonomik coğrafya çalışmalarında bölgesel coğrafya bakışı, tasvire dayalı anlayış devam etmektedir (Karabulut, 2012).

2.4. Coğrafyanın Kimliği ve Konumu

Kantitatif devrimin coğrafya üzerindeki etkilerinden bahsetmiştik. Bu etkiden ötürü daha bilimsel görünme kaygısı coğrafyayı geçmişinde uzun süre sosyal ilgililikten uzak bıraktı. Kantitatif devrim döneminde sosyal yaşamdan kopuk olmasına rağmen formüller, yasalar ve teoriler pozitivist algı nedeniyle oldukça bilimsel görülüyordu (Öztürk M. , 2007)

Coğrafyanın ikili yapısı da sürüp gitmektedir. Fiziki ve beşeri ayrımı Erinç'in ifadesine göre Türk coğrafyasının kuruluş ve teşkilatlanması sürecinde dahi karşımıza fakültelerin bölünme tartışmaları ile çıkmıştı. Bilgili' ye (2017) göre asıl sorun coğrafyanın kimliğindeki bu parçalı yapıdan ziyade iki alt ana disiplin arasındaki bilimsel iletişimsizliğin artmasıdır. Fiziki ve beşeri yapıyı en çok birleştiren özellikle çevre konularıdır.

Bir bilim dalının fiziki faktörleri incelemesi, fen bilimlerinden yararlanması, fen bilimlerinin teori ve metotlarını uygulaması, o bilim dalını fen bilimi yapmaz. Sosyal bilimler içinde coğrafya, ekonomi, psikoloji çoğu zaman fen bilimlerine başvurmaktadır. Beşeri bir bilim olan iktisat formüller ve yasalarla doludur. Coğrafyada fen bilimleri ile sosyal bilimler arasındaki köprü ifadesi fiziki ile beşeri faktörlerin etkileşimi açısından düşünülürse sorun teşkil etmez. Ancak coğrafyanın, fen bilimleri ile sosyal bilimler arasında nerede konumlanıyor sorusunun cevabı kesinlikle sosyal bilimlerdir. Fen bilimlerine yakın gösterme çabası nicel devrimin devam eden etkisi, pozitivist algı sebebiyledir. Buna karşın coğrafya giderek sosyal bilimler yönü daha görünür ve baskın bir disiplindir. Coğrafyada asıl vurgu insana yapılmalıdır. İnsan ile anlam kazanan mekan kavramı yakın dönemde disiplinde verilen eserlerle oldukça uyumlu ve günümüz coğrafi anlayışında merkezi bir konuma sahiptir (Bilgili, 2017)

Coğrafya, her bir toplumsal grup için yoksulluk, eşitsizlik, dışlanma, çevresel bozulma sorunlarıyla mücadele edip çözüm üretmek ve çözümlerini toplumla paylaşmak durumundadır (Özgür & Yavan, 2013).

2.5. Coğrafyada Mekân

Mekân, yalnızca fiziksel bir anlam taşımaktan öte içerisine psikolojik, sosyolojik, ekonomik anlamların da yüklenmesiyle beraber, insanın yer düzleminde, derinlikte ve uzaya doğru çevresini üç boyutlu kaplayan, bazen çevre ile eş anlamlı kullanılsa da ondan

çok daha geniş anlam ifade eden, yaşayanlar tarafından algılanıp değerlendirilen bir düzlemdir (Özgüç & Tümertekin, 2014, s. 266). Mutlak bir fiziksel gerçeklik veya konum olarak düşünülemeyecek mekan iktisadi, siyasi, ideolojik ve toplumsal gerçekliklerden de bağımsız değildir (Köşker, 2018). Günümüzde mekan; yenilenen, canlı ve çatışmalı bir süreç, oluş olarak nitelenir ve coğrafyanın baş çalışma sahasıdır (Bilgili, 2016).

20. yy başından bugüne mekân algısında değişmeler söz konusudur. Sanayileşme ile nüfus artışı, mekânın neliğinden ziyade mekandan daha fazla nasıl faydalanılabileceği algısını beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla coğrafi mekan algısı, inceleme boyutundan analiz, sentez ve uygulama boyutlarına taşınmış oldu. Doğanın ve çevrenin mekanın kullanımında etkisi belirtildi. Günümüzde mekânsal analizler, sentez ve uygulamaların gelişmiş teknoloji kullanımı ile yapıldığı yeni bir dönemdeyiz ve artık mekan, çevre, sürdürülebilirlik algısı ile beraber ilgi görmektedir (Ünlü & Yıldırım, 2017).

Değişken de olan mekansal dinamizm mekanı üretir, dönüştürür ve yeniden üretir. Hem soyut hem de somut bir kavram olan mekan, düşündürür, hissettirir, aynı bağlam ve süreçte sınırsız bir üretimsel gerçekliği yaşatır (Özgen N. , 2018).

Mekan kullanılır, tüketilir bir ürün ve aynı zamanda da bir üretim aracıdır. Mekân tarafından belirlenen değişim ağları, enerji akışı ile hammadde aynı zamanda mekanı şekillendirmektedir. Üretilmiş olan mekan üretici güç, teknik ve bilgiden ayrılamadığı gibi onu şekillendiren üst yapı ve toplumsal iş bölümünden de bağımsız değildir. Böylelikle kavram olarak toplumsal mekan genişler. Gelişir ve üretime dahil olur. Toplumsal mekânlar iç içedir. Üst üste de binerler. Birbirini sınırlandırma veya birbirlerine çarpma söz konusu değildir.

Büyüyüp gelişirken mekanlar yok olmaz. Küresel olan yerel olanı ortadan kaldırmaz. Doğada zaman mekanın içinde yer edinir. Zaman mekandan ayırt edilebilir fakat ayrılmaz (Lefebvre, 2014).

Yeryüzünü insansız olarak düşündüğümüzde, geriye kalan tüm mekânsal algılar, türler ve anlamlar sosyal yapılandırma, yani insan ürünüdür. Bunun yanında varlığımız mekâna dahil olduğundan mekân dışı bir noktadan objektif bir şekilde görmemiz olanaksızdır. Tanrısal bir göze sahip olamadığımızdan mekân ötesinden bir yorum mümkün değildir. Mekanın parçası ve mekan içindeyiz. Nicel devrime yöneltilen eleştirilerden birisi de mekânda insanı görmemekti. Bugünkü düşünceye göre mekân

mutlak değildir. Bağlamsal, tarihsel ve ilişkiseldir. Mekan diğer mekanlar ile akış ve ilişkileriyle anlam kazanır. Bundan dolayı insan mekana ait mekan ile ilişkili varlıklardır.

Düşünce gelişiminde yıllar boyu coğrafyada mekân boyutu merkezde yer alamamıştır. Ancak coğrafyacılar üstünde kafa yordukları fiziki ya da sosyal mekân açıklamaları önemli hususlardan biri ve coğrafyacıların var oluş nedenidir. Mekanın dinamik bir yapıda olma durumu bununla ilgili açıklamaların da bitmeyeceği anlamını taşır. Bu konuda son hedef noktası yoktur (Bilgili, 2020).

Boyut olarak zamanın önem kazanmasına karşılık mekan boyutunun arka plana itilmiş olması sosyal bilim çalışmalarında coğrafyanın karşılaştığı önemli sorunlardan biridir. Esasında bilgi felsefesi açısından zaman ve mekan simetriktir. Bundan dolayı çalışmalarda her iki boyuta da eşdeğer önemsenmesi beklenebilir. Böyle bir gelişme coğrafyanın da önem kazanmasını sağlayacaktır. Lefebvre'nin mekanın ürün olduğu anlayışını geliştirmesi önemli atılımdır. Sosyomekansal süreçlerin bütünlüğünü kavramayı sağlamıştır. Sosyal olan ile mekânsal olan iç içedir. Toplumsal olgular sosyomekansaldır. Bunun bilincinde olan bir coğrafyacı geliştireceği çözümlemeler ile sosyal bilimlerdeki önem ve saygınlığını da artıracaktır (Tekeli, 2012).

2.6. Sosyal Coğrafya ve Kuantum Mekaniğinin Etkileri

Thomas Young tarafından yapılan çift yarık deneyi atom ve atom altı parçacıkları için kullanılan kuantum kavramını anlamamıza yardımcı oluyor. Deney sonucuna göre özetle çift yarık üzerine gönderilen elektronların davranışı ortamda gözlemleyen olup olmadığına göre değişiyor. Parçacık veya dalga gibi hareket ediyor. Belirsizlik ilkesine göre elektronların konumu ve hızı da olasılıklar dahilindedir. Sonuç olarak makrodaki klasik fizik mikrodaki kuantum fiziği ile uyuşmuyor. Buradan hareketle Bilgili (2020) soruyor: ‘’Fen bilimlerinde ve bilim tarihinde gövde olmuş ve en gerçek bilim dedikleri fizikte tek gerçek yoksa sosyal alanlardaki gerçeklik nasıl tek olsun?

Uzun yıllar diğer sosyal bilimler gibi coğrafya da o dönem hakim olan doğa bilimleri ile konumlanmaya çalışılmıştır. Sosyal bilimlerde ve coğrafyada konuları ele alış şekli üzerinde etkili olan yaklaşım doğa bilimleri felsefesidir. 20. yy başları itibarıyla fizik bilimindeki gelişmeler kuantum mekaniğini gündeme getirmiş ve modern bilim eleştirilerine ve modern bilimin meşruiyetinin sarsılmasına yol açmıştır.

Diğer sosyal bilimler ve coğrafya, kuantum mekaniğinden etkilendi. Feminist coğrafya, postkoloniyal coğrafya, eleştirel beşeri coğrafya, postmodern coğrafya gibi yaklaşımların gerçeğe bakışında kuantum önemli bir etken oldu. Gerçekliğin temeli sorgulanırken mutlak gerçeklikten de bahsedilemez. Bunlar yaşanırken pozitivizm de gözlerden düştü. Kuantum mekaniği ile, insan faktörünün etkisi, katı yapısalcılık anlayışının terki, gerçekliğin bağlamsallığı merkeze oturdu. Kuantum mekaniğindeki gözlemcinin yaptığı etki de sosyal bilimlerin sağlam bir argümanı oldu.

Tablo 1: Kuantum ve Newton kuramının çeşitli özelliklere göre karşılaştırılması

Özellik	**Newton ve Pozitivist Felsefe**	**Kuantum Paradigması**
İncelenen olay, olgu ve madde	Süreklilik, kesinlik ve belirlilik	Kesikli, parçalı yapı ve süreksizlik
Bilim anlayışı	Deney ve gözleme dayalı, rasyonel, mutlak ve birikimsel	Deney, gözlem, hayal gücü ve sezgi Yorumsal ve yargısal
Bilimsel içerik	Kanıtlanmış, nesnel, durağan ve genellenebilir	Kanıtlanmış ve kanıtlanmamış içerik, öznel, durumsal ve bağlamsal
Zihin anlayışı	Doğanın gözlenmesi	Hayal ve sezgi gücü, yaratıcılık
İlişkili kuramlar	Davranışçılık, Pozitivizm ve Modernizm	Yapılandırmacılık, Postpozitivizm ve Postmodernizm
Gerçeklik kabulü	Tekli bakış açısı	Çoklu bakış açısı, zıtlıklar, çeşitlilik ve görecelilik
Gerçeklik anlayışı	Mevcuttan hareketle gelecek yordanabilir	Gelecek olasılıklı olarak yordanabilir

Kaynak: (Akpınar & Aydın, 2009, s. 303)

Kuantumun etkileri ile dönemde yaşanan olaylar bilim alanında paradigma değişimine neden olmuştur. Bu mekaniğin açıklamaları gerçekliğin maddesel olduğu ve her şeyin maddeyle açıklanabileceğine yönelik materyalist yaklaşımın da sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu gelişmeler doğa bilimlerinin epistemolojisini de etkilemiştir. Mevcut durum ile coğrafya ve sosyal bilim felsefelerinde değişiklikler yaşanmış ve çok paradigmalı bir döneme girmiştir (Bilgili & Toprak, 2020).

Sosyal bilimler açısından birey toplum tarafından belirlenmiş bir aktör değildir. Birey, kendisini de kapsayan sosyal yapının içindedir. Bireyin eylem sonuçları toplumsal yapı değişimine neden olur. Böylelikle birey ve toplumsal aktör eylemlerini açıklama gereği bizi temsil sorununun ilgilendiği nesne ile ilişkiden öznel alana getirmiş olur.

Böylece sosyal bilimlerde bilgi artık temsile değil öznellikler arası uzlaşmalara dayandırılmak durumundadır (Tekeli, 2012).

İnsan coğrafyasının bir dalı olarak sosyal coğrafya toplumsal yaşamın sorunlarına yönelik araştırmalar ile canlanmış kültürel coğrafyanın gelişimine paralel önemli gelişmeler kaydetmiştir (Aktaş & Yayla, 2018).

Beşeri coğrafya içinde kendine önemli yer edinen sosyal coğrafya, toplumsal sorunlara coğrafi bir boyutla açıklama getirmeye çalışırken aynı zamanda coğrafyanın daha çok insana dönük yapısının ağırlık kazanmasını da beraberinde getiriyor. 2. Dünya Savaşı sonrasında bilimin ilgisinin sosyal meselelere daha fazla artmasıyla özellikle 1960'lı yıllarda artan sosyal hareketlerle birlikte coğrafyanın sosyal yönü de önem kazandı.

Tek ve değişmez görülen doğruya karşı kuşkulu yaklaşım, sosyal olarak yapılandırılmış düzenin olumlu yönde değiştirilebileceğine olan inanç, eleştirel teori ile sosyal coğrafyanın temel dinamikleridir. Çözümün bir parçası olarak insana daha fazla dokunmak istemektedirler. Genel bilimsel yasalara öncelik veren realist ve pozitivist bakışa mesafeli ve şeyleştirme olarak adlandırılan insanı görmeden insanın oluşturduğu yapıları değiştirilemez gören anlayışa karşı konumlanmışlardır. Sosyal coğrafya toplumsal sorunlara coğrafi boyutla açıklama getirirken eleştirel teorinin önemli bileşenlerini coğrafyaya taşımıştır. Oldukça verimli görülen bu teorik beslenme coğrafyayı daha insana dönük bir yapıya taşımaya yardımcı olmuştur.

Sosyal coğrafya, bilimin insan refahı için olduğu görüşünden hareketle sosyal sorunları kendine konu edinir ve bu sorunlara mekânsal boyutlu açıklamalar ile çözüm önerileri getirir. Cinsiyet ve ırk temelli ayrımcılıklar, göç ve mülteciler sorunu, eşitsiz gelişmeler, gelir adaletsizlikleri, tüm dünyada yaşanan güvenlik sorunları, sosyal coğrafya bünyesinde daha verimli ele alınmaktadır. Bu mekânsal incelemeler sosyal coğrafyanın alt disiplin veya disiplinler arası olduğuna bakmaksızın ezilenlerin yanında, insan için ve insanın özgürlüğü için konumlandığını gösteriyor (Bilgili, 2018).

2.7. Bugünün Dünyasında Coğrafya ve Eğitimi

İçinde bulunulan zamanın etkileri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda dönüşen coğrafya zaman içerisinde farklı şekillerde algılanıp yorumlanmıştır. Bugün için coğrafyacılar eğitimden sağlığa, kutup araştırmalarından okyanus çalışmalarına, fakirlikten

kapitalizm ve küreselleşmeye insanın yaşamını etkileyen tüm faktörleri mekan, yer ve çevre bağlamında ele almakta ve incelemektedir.

1960'lı yılların sonlarından itibaren daha insan odaklı ve mikro ölçekli çalışmaların coğrafyaya girdiği görülmektedir. Genel anlamda yorumlayıcı (interpretative) gelenek olarak da adlandırılabilecek ve 1980'lerden sonra postmodernist ve postyapısalcı teorinin de etkisiyle sayıları gün geçtikçe artan ve genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanan birçok çalışmada pozitivist-realist görüşün aksine ulaşılacak tek bir doğru ya da gerçek yoktur (Öztürk M. , 2007, s. 15).

Bugün neyin coğrafya olup olmadığını tartışmanın anlamı yoktur. Bilgili'ye (2018) göre günümüzde disiplinler arası dönemden hatta postdisipliner dönemden bahsedilmektedir. Dolayısıyla farklı bilim dalları ya da bir bilim dalının alt disiplinleri arasındaki sınır tartışmaları oldukça demode, kısır ve yarardan uzak olarak görülmektedir.

Global ekoloji ve geliştirme, gıda ve çevre, su kaynakları ve çevre, küresel çevre sorunları, küresel çevre politikaları, doğa ve kültür, sosyal uygulama ve çevre gibi ana konular Berkeley Üniversitesi gibi pek çok ABD üniversitesinin programlarında önemli ölçüde yer almaktadır. Berkeley Üniversitesinin Coğrafya programı üç ana alana ayrılmıştır: Kalkınma ve Çevre, Yerel ve Küresel İlişkiler ve Küresel Çevre Değişimi. Fakültenin ilgi alanları arasında politik ekoloji, ekonomik coğrafya, kültürel coğrafya, modernite çalışmaları, kentsel çalışmalar, ırk ve cinsiyet coğrafyası, klimatoloji, biocoğrafya ve jeomorfoloji bulunmaktadır https://www.berkeley.edu/search?q=geography (Berkeley University of California, 2020).

İngiltere'de Oxford Üniversitesinde bölümün adı 'coğrafya ve çevre' dir. Bölüm genelinde araştırmalar çeşitli tematik kümeler halinde düzenlenmiştir. Araştırmalar biyoçeşitlilik, ekosistemler ve korunması, iklim sistemleri ve iklim politikaları, toplumsal dönüşümler ve adalet ile ekonomi ve toplum, çevresel etkileşimler, peyzaj dinamiği, mekan, iktidar, politika ışığında siyasi dünyalar, teknolojik yaşam gibi ana konulara odaklanmıştır https://www.geog.ox.ac.uk/about/ (University of Oxford, 2020).

Almanya'da Hannover Leibniz Üniversitesinde coğrafya bölümü doğa bilimleri fakültesi içerisinde yer almakta ve araştırma enstitüleri ekonomik ve kültürel coğrafya ile fiziki coğrafya ve peyzaj ekolojisi konularına odaklanmaktadır.

Kültürel coğrafya eğitimi, kültürel coğrafya ile ilgili temel bilgileri (ör. Nüfus ve sosyal coğrafya, kentsel coğrafya, kırsal coğrafya) vermenin yanı sıra, güncel ve sosyal olarak ilgili süreçlerin ve yapıların kültürel bir açıdan coğrafi analizine giriş içerir. Bunlar arasında örneğin;

- demografik ve sosyal değişimin mekânsal yönleri
- istihdamdaki değişim
- kentsel mekanlarda güncel süreç ve yapılar
- sosyal kentsel gelişme ve kentsel politika
- kırsal alanlarda yapısal değişim ve gelişme süreçleri

gibi konular derslerde, özellikle ilgili becerilerin öğretilmesi üzerinde durulmaktadır.

Ekonomik coğrafya öğretiminde ise içeriği, ekonomik coğrafya ile ilgili temel bilgileri ve ampirik bölgesel araştırma ve bilgisayar destekli temsil teknikleri hakkında bilgilerdir. Üç uzmanlık alanında yeterlilik sağlamayı amaç edinir:

- İçerik açısından yeterlilik: Mekânsal yapıyı ve ekonomi ve toplumdaki değişiklikleri açıklamak için teorik temeller sağlar. Farklı kalkınma düzeylerine sahip ülkeler ve bölgelerdeki mekânsal yapılar ve değişim süreçleri ile bölgesel politika seçeneklerinin uygulanması hakkında ampirik gerçekleri ortaya koymalıdır.
- Metodolojik yeterlilik: Farklı etkinlikler ile çalışma veya projeleri yürütmek için araçlar sağlar. Anket veya görüşme ile, sonuçların bilgisayar destekli değerlendirmesinden nihai rapor ve multimedya sunumuna kadar tüm temel çalışma adımlarını öğrenme fırsatı verir.
- Uluslararası yeterlilik: Giderek daha fazla ağa bağlanmış bir dünyada, yabancı dilleri öğrenmek ve diğer kültürleri tanımak önemli bir işe alım ölçütüdür (Leibniz Universität Hannover, 2020). https://www.wigeo.uni-hannover.de/studium.html

Fiziki coğrafya ve peyzaj Ekolojisi Enstitüsü'nün misyon beyanına göre; peyzajlardaki yapıları ve süreçleri tanımak, bütünsel olarak anlamak ve sistematik olarak analiz etmek fiziki coğrafya ve peyzaj-ekolojik araştırma ve öğretiminin içeriğidir. Fiziki coğrafyacıların çalışma alanları, sahadaki veri alımından laboratuvarda numune işlemeye, coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ve simülasyon modelleri ile veri değerlendirmesine kadar uzanmaktadır. Çevremizin fonksiyonlarını anlamak ve sürdürülebilir kullanım açısından korumak için coğrafi araştırma sonuçları ve yorumlanması gerekmektedir. Bu yol

ile doğayla mücadeleye, topluma sürdürülebilir hizmet sunma yeteneğine katkıda bulunur (Leibniz Universität Hannover, 2020). https://www.phygeo.uni-hannover.de/phygeo-leitbild.html

Berlin Üniversitesi, Yerbilimleri Bölümü, Coğrafi Bilimler Enstitüsünün dört bölümü ve araştırma profilleri enstitünün insan ve çevre arasındaki etkileşimi değerlendirmeye odaklandığını göstermektedir. Enstitü üyeleri dünya yüzeyini, dünyanın mekânsal farklılaşması, fiziksel doğası ile insan yaşamının ve eyleminin bir yeri olarak incelerler. Araştırmanın temeli, fiziki, ekonomik ve sosyal bilim modelleri ve yöntemleri tarafından oluşturulur. Fiziki Coğrafya, Antropocoğrafya, Uygulamalı Coğrafya, Uzaktan Algılama ve Jeoinformatik araştırma alanlarının araştırma profilleri, insan-çevre etkileşimlerinin değerlendirilmesine güçlü bir şekilde odaklanmaktadır.

Çevresel değişikliklerin yeniden yapılandırılması, mevcut süreçlerin daha iyi anlaşılması için anahtar kavram olarak incelenmektedir. Su gibi kıt kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve doğal afetlerin ortaya çıkması ve bu tür risklerin ele alınması gibi küresel öneme sahip araştırma konuları bu temel bilgiye dayanmaktadır.

Aynı zamanda, güncel siyasi, sosyokültürel ve ekonomik gelişmeler ve dönüşüm süreçleri, marjinalleşme süreçlerine ve yaşam koşullarına odaklanarak analiz edilmektedir(Freie Universität Berlin, 2020). https://www.fu-berlin.de/einrichtungen/fachbereiche/fb/geowiss/geog/index.html

Hamburg Üniversitesi, Yerbilimleri Anabilim Dalında kendine yer bulan coğrafyada ana araştırma alanları iklim ve kıyı araştırması, küreselleşme ve bölgeselleşme süreçleri, çevre ve toplumdur. Sürdürülebilirlik önemli kavramlardandır (Universität Hamburg, 2019)

Yukarıda dünyanın çeşitli batı ülkeleri üniversitelerinin kendi internet siteleri üzerinden yola çıkarak coğrafyaya yaklaşımlarını görmeye çalıştık. Aşağıda ise çevre ülkelerdeki durumu oradan gelen öğrenciler ile görüşerek anlamaya çalışıyoruz.

Irak, Suriye gibi siyasi istikrarın sağlanamadığı veya savaş bölgesi durumundaki ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye sığınmış ailelerin çocukları olan bir grup öğrenci ile zaman zaman yaptığımız görüşmelerden anlaşılanlar coğrafyanın kapsamı ve coğrafya öğretimi hususunda bu ülkelerdeki algıya yönelik olarak bize bilgiler veriyor.

Örneğin Musul'dan gelen öğrencimiz ülkesinde aldığı coğrafya öğretimine yönelik olarak Musul'un iklimi, Erbil'in iklimi ve özellikleri gibi parça parça betimlemelerden bahsetmiştir. "Basra bölgesinden gelenler esmer olur çünkü oralar daha sıcaktır" gibi çevresel determinizm kokan bir coğrafya ve bölgesel anlayışın sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Diğer örnekler de benzer şekildedir. Bağdat, Basra ve Halep'ten gelen diğer öğrencilerimiz coğrafya öğretiminde küresel çapta değerlendirilebilecek ülkeler coğrafyası dersleri gördüklerini ki bu da oldukça tasvir ve ezber bilgiden ibaret kalmaktadır, çevre konularının ise sınırlı da olsa var olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'deki durum ile karşılaştıracak olursak 2005 öğretim programı ile ortaöğretimde ülkeler coğrafyası dersi kaldırılmış daha bütüncül bir yaklaşım sergilenmiştir.

Ortaöğretimde öğretmenlik yaptığımız süreç içerisinde çok kez öğrenciler Türkiye coğrafyası özelinde kazanımları verirken başka ülkelerdeki öğrencilerin de kendi ülkelerini mi işlediklerini sorgulamışlardır. Burada bilimin evrensel niteliği düşünülmelidir. Şu örnek daha çarpıcıdır. Irak'tan Türkiye'ye göç etmiş öğrencimiz kendi ülkesinde öğrendiği coğrafyanın boşa gittiğini söylemiştir. Çünkü ezberlediği Musul'un iklimi gibi bölgeye özgü fiziki coğrafya özellikleri veya ülkesindeki belli bölgelerin tasvirleri kendisine artık Türkiye'de sorulmamaktadır. Daha önce öğrendiği fizik, matematik boşa gitmemiştir. Aksine, üzerine inşa edebiliyorken öğrendiği coğrafya(!) neden boşa gitmiştir? Coğrafya biliminin evrensel niteliği nerede kalmıştır? Ülkesine dönerse burada öğrendiği coğrafya da boşa mı gidecektir?

Bir ülkede coğrafi bilinçlenme sadece ülkenin kendisiyle alakalı bir konu değildir. Örneğin İsveç' te coğrafya dersleri okul öncesinden başlayarak öğrencilerin çevre dostu ve çevre bilinci ile yetişmeleri amaç edinerek planlanmaktadır. Coğrafya derslerinin içeriği yalnızca yerel değildir. Küresel bir bakış ile hem bölge hem de dünya coğrafyasını kapsar niteliktedir. Türkiye' de ise coğrafya derslerinin kazanımları genelde ülke özellikleri ve yer bilgisi şeklinde başlamaktadır (Sormaz, 2019).

Bir başka örnek Fransa dünyada coğrafya eğitimine başlayan en eski ülkelerden biridir. Coğrafya dersi okullardaki ana derslerden biridir ve ilkokuldan üniversiteye kadar her kademede öğretimi yapılır. Ders olarak okutulma süreci 1850li yıllara kadar geriye gider.

Ortaöğretimde öğrenci hangi bölümde olursa olsun coğrafya dersi görmek zorundadır. Sosyal alanda coğrafya derslerinin ağırlığı daha fazladır. Müfredatta bilginin uygulanmasına ve pratiğine önem verilir. Bu nedenle öğrencilere her programda örnek olay incelemeleri verilmekte ve ilgili yerleri analiz ederek bir sonuca ulaşmaları istenmektedir. Analiz, sentez, bilgiyi kullanma, değerlendirme yapabilme programın öncelikleri arasındadır. Müfredat programları ağır, kullanılmayan bilgilerin öğrencilere verilmesini öngörmez. Daha ziyade öğrencinin elde ettiği bilgiyi nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağını bilmesi beklenir. Bu nedenle tanımlayıcı bir anlatımdan kaçınılmıştır. Konular mümkün olduğu kadar güncel tutulmaktadır.

Müfredat programları içerisinde ezber konuları giderek azaltılmıştır. Aynı şekilde fiziki coğrafya ile ilgili öğrencilerin kullanmayacağı veya artık modern coğrafya içerisinde yeri olmayan terim ve konulara yer verilmemektedir. Fiziki coğrafya konularının çoğu insan ile ilişkilendirilerek ele alınır ve sonuçlara ulaşılır. Programın temel özelliklerinden biri haline gelmiş bulunan uygulama her konunun bir örnek olay incelemesiyle sonlanmasıdır (Bilgili, 2011).

Türkiye'deki yaklaşımları daha geniş ele alacağız ancak burada denilebilir ki coğrafya eğitimi açısından gelişmiş batı ile orta doğu ülkeleri arasında gidip gelmekteyiz. Uzun yıllar Türkiye' de coğrafya ve öğretimi hem yükseköğretim de hem de yükseköğretimin yansıması ile ortaöğretimde bölgeselciliğin, çevresel determinizmin, pozitivist geleneğin etkisinde kalmıştır. Bugün bu anlayışın tamamen terk edildiğini söylemek zordur.

2.8. Türkiye'de Coğrafya ve Eğitimi

Dünya siyasi coğrafyası ve Türkiye’nin jeopolitiğinin getirdiği zorunluluktan ötürü Türkiye’de coğrafya dersine olan vurgu çoktur ve bu konu üzerinde çokça durulur. Üç kıtanın kesişiminde bulunan Türkiye’nin, Ortadoğu, Sovyetler, Kafkaslar, Balkanlar gibi dünyanın istikrarsız ve Türkiye’yi derinden etkileyebilecek alanlara yakınlığı ve çevresindeki istikrarsızlıklar Türkiye’ yi de etkiliyor ve bu çevreler hakkında bilgilenmeyi de zorunlu kılıyor. Bu durum aynı zamanda eğitim sistemi içerisinde, bölge jeopolitiği ve siyasi yapı hakkında öğrencilerin daha fazla bilgi sahibi olmalarını da zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan ortaöğretimde coğrafyanın ihmal edildiği dönemler de dahil olmak üzere zorunlu coğrafya derslerine hep yer verilmiştir (Taş, 2005). Ancak coğrafyanın taşıdığı önemin anlaşılamaması ve uzun yıllar hangi alanda olması gerektiğinin kavranamaması

sebebiyle coğrafya eğitiminde bazı yıllar gelişme hızının yavaşlamasını hatta geçmiş yılları aratacak uygulamaların varlığını da görmekteyiz (Geçit, 2008).

Türk coğrafyasının gelişiminden bahsetmiştik. Türkiye'de öğretim basamaklarına göre coğrafya eğitimine bakalım:

2.8.1. Temel Eğitimde Coğrafya

Coğrafyayı öğrenmek hem bireyler hem de toplumlar açısından önemi çoktur. Bunun için akılcı ve çağdaş coğrafya eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gereklidir. Coğrafya öğrenmek, ülkede daha sonra yönetimde görev alacak bu kişilerin bu hususta şuurlu ve doğru karar verebilmelerine olanak sağlar (Ünlü M. , 2001).

Okul öncesi eğitiminden sonra dört eğitim-öğretim yılı ilkokul ve dört eğitim-öğretim yılı daha ortaokulu kapsayan temel eğitimde coğrafya, öğretim programlarını incelediğimizde ilkokulda daha çok hayat bilgisi, ortaokulda daha çok sosyal bilgiler dersleri içerisinde karşımıza çıkarken okul öncesinde ise direkt adı geçmemekle beraber daha çok fen etkinliklerinde kendine yer bulmaktadır.

2.8.1.1. Okul Öncesinde Coğrafya

Okul öncesinde eğitim, 0 ile 72 aylık çocukların ilkokula hazırlık aşamasında, gelişim seviyelerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanı sağlayan, çocukların ruhen, bedenen, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen, öğrencileri içinde bulundukları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Ünlü M. , 2001). İçinde bulunulan ortama bireyin dengeli şekilde uyumunun gerçekleştirilmesi eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bunun da temeli okul öncesi eğitim döneminde atılacaktır. Bu açıdan okul öncesi eğitimi ülkenin geleceği açısından da önemlidir. Çağdaş eğitimdeki uygulamalar ve yapılan çalışmalar göstermiştir ki istenilen davranışlara sahip, nitelikli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlamak gerekiyor. Böylelikle okul öncesi donemde temeller atılır ve çocuğun kişiliği şekillenir. Bu kritik dönemde çocukların alacağı okul öncesi eğitimi, çocukların gelişim seviyelerine uygun, bireysel farklılıklarını dikkate alan, çocukta kendine güven ve paylaşma duygusu geliştiren, çocuğun potansiyelini ve sosyal yeteneklerini ortaya çıkartan bir eğitimdir (Ünlü M. , 2001). Okul öncesinde eğitim, çocuk doğduğundan itibaren ilkokul birinci sınıfa başlayacağı güne kadar olan zaman dilimini içine alır ve eğitim sisteminin ilk ve en önemli basamağı olarak kabul edilir (Ünlü & Alkış, 2006).

Bu dönem çocuğun kendisini keşfettiği ve kendini ifade etmeyi öğrendiği dönemdir. Bu dönemde oyuncaklarıyla çocuk dünyayı, canlı ve cansız nesneleri, insanlar arası ilişkileri öğrendiği gibi kendisini bunların aracılığı ile de tanımaya başlar (Ünlü M. , 2001). Okul öncesi dönemde çocuklar çevrelerine karşı ilgili ve meraklıdır. Bu dönem çocuğunda çevrede gelişen olay, mekan ve çevre sorunlarına dair ilk fikirler oluşur. Meraklı yapıda olan okul öncesi çocuklarındaki bu duyarlılık onların coğrafyaya dair ilk ilginin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Ayaz, Güleç, & Arcagök, 2018). Okul öncesi dönemde çocuğun kişilik gelişimi ve şekillenmesi çocuğun sosyalleşmesinde önemli rol oynar. Sosyal içerikli bir ders olarak coğrafyanın gündelik yaşamda çok fazla kullanılmasıyla bu dönemde coğrafyadan çokça yararlanılır (Ünlü M. , 2014, s. 51).

Bu çocuklar, doğuştan gelen merak duygusu, keşfetme arzusuyla doğal coğrafyacılardır. Çocukların bu özelliklerinin okul öncesinden itibaren gelişimlerine uygun olarak planlanmış coğrafya eğitimi ile desteklenmesi gerekir. Coğrafyada kavramların bu yaşlardan itibaren doğru olarak öğrenilmesi, onların gelecekte akademik becerilerini de etkileyecektir (Yaşar, İnal, Uyanık, & Yazıcı, 2012).

Okul öncesinde coğrafya konuları çocuklar için soyutmuş gibi gelse de çocukların süregelen yaşamı coğrafyayla iç içedir. Çocuklar doğada oynarken coğrafyayı kullanmaktadır. Çocuklar gün içinde oynadıkları oyunlar, yaşadıkları deneyimler aracılığı ile farkında olmadan daha sonra öğrenecekleri coğrafya için de temel edinmiş olurlar. Dolayısı ile okul öncesi dönem çocuklarının coğrafyayı gündelik yaşamda daha çok kullanımının desteklenmesi ve coğrafyaya dair farkındalık oluşturulması gerekir. (Ayaz, Güleç, & Arcagök, 2018)

Bu dönem çocuklarının coğrafyayla ilgili deneyim ve bilgileri konum, hareket, yer, yön, bölge, yöre, insan ve çevre etkileşimi temaları üzerinde odaklanmaktadır (Tuğrul & Güler). Maalesef Türkiye'de coğrafya eğitimi okul öncesi eğitim programında sınırlı bir uygulama alanı olarak sadece fen etkinlikleri kapsamında olduğunu ve bu coğrafya eğitiminin işlevsel olmadığı, sadece belirli konular çerçevesinde yürütüldüğünü söyleyebiliriz (Ayaz, Güleç, & Arcagök, 2018). Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar zaman mekan ilişkisi kurma, mekan içinde nesnelerin konumunu algılama, mekana göre bedenini konumlandırma, benzerlik ve farklılıkları algılamada günlük yaşam deneyimleri içinde gelişim gösterirler. Çocukların yaşam deneyimlerinden hareket ederek hazırlanan etkinlikler ile yakın ve uzak çevreleri ile ilgili sorulara cevap bulabilir ve anlayış

geliştirebilirler. Odaklandıkları ilgilerini çeken faaliyetler farklı zaman ve mekan bilgilerini keşfetmeye yardımcıdır (Tuğrul & Güler).

Bu dönem eğitim programının amacı, mekânsal becerilerin kazanımı, doğal ve kültürel farkındalık ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi olarak görülebilir ve böylelikle coğrafi bilinç düzeyine ulaşılabilir. Bu sayede çocuklar yaşadıkları yerden itibaren doğal ve toplumsal boyutlarıyla dünyayı tanıyacak, mekânsal ilişkileri, etkileşimleri algılayarak dünyanın sorumlu ve duyarlı bir üyesi olacaklardır (Köşker, 2021).

Okul öncesi öğretim programını incelediğimizde bağımsız coğrafya etkinlikleri başlığını göremiyoruz. Ancak alan gezisi ve fen etkinlikleri içerisinde yer alan etkinliklerden bazılarının bir yönüyle coğrafyayı kapsadığını söyleyebiliriz. Bu etkinlikler ile yaşamın gerçekleri tanıtılırken çocuklarda aynı zamanda çevre farkındalığı sağlamak amaç edinilmiştir. Bu farkındalık aynı zamanda günümüz dünyasında coğrafyanın da önemli ilgi alanlarındandır. Okul öncesi eğitimin programında coğrafya etkinlikleri ayrı etkinlik alanı olarak yer almasa da coğrafya kavramları çocuklara farklı etkinliklerle verilebilir. Örneğin öğretim programı içerisinde pusula gibi araçları tanıyıp kullanabilme, doğal olan ve doğal olmayan malzemelerin incelenmesi, doğal ortamlarda yürüyüş ve gözlemler yapma, mevsim ve hava durumunu gösteren panoyu inceleme etkinlikleri fen eğitimine destek veren etkinlikler olarak görülmesine rağmen bu etkinliklerin pek çok sosyal yönü ve coğrafyayı da ilgilendiren hususları olduğunu da göz ardı etmemek gerekir.

Çocukların gelişimi dikkate alınarak fiziki coğrafyadaki yeryüzü şekilleri, canlılar, iklim, su kaynakları, toprak gibi konulara yer verilmektedir. Bunlar daha çok fen ve doğa etkinliklerinde ele alınıyor olsa da dil, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, müzik, oyun ve serbest zaman etkinlikleri gibi etkinlikler içinde de farklı bir boyutta ele alınmaktadır (Yaşar, İnal, Uyanık, & Yazıcı, 2012).

Okul öncesinde coğrafya ile ilişkilendirilebilecek etkinlikleri öğretim programında alan gezisi etkinlikleri içerisinde de görebiliyoruz. Bu da okul öncesi 2016 eğitim programında şöyle ifade edilmiştir:

Çocuklarda ilgi uyandırabilecek her mekân onlar için bir öğrenme alanıdır. Bulunduğumuz yerde tarihî mekanlar, parklar ve bağ bahçe gibi doğal alanlar, iş alanları ve üretim atölyeleri gibi yerlere gezi düzenlenebilir. Alan gezileri öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama amacını taşımaktadır. Geziler öğrencilerin farklı bir deneyim

kazanmasına, çevreyi tanımasına, kavramları öğrenmesine yardımcı olarak programdaki kazanımlara ulaşılmasını sağlar (MEB, 2016).

Okul öncesi öğretim programında gelişimsel amaç ve kazanımların tamamı mekan, uzay ve zaman, yerel coğrafya, fiziki coğrafya, beşeri coğrafya, çevre ve insan etkileşimi gibi temel bilim alanları ile uyumludur. Örneğin bilişsel gelişimde varlıkların özelliklerini gözlemleyebilme, dil gelişiminde görsel materyalleri okuyabilme, sosyal duygusal gelişimde yaşamın iyileştirilmesi ve korunmasında sorumluluk alabilme, psikomotor gelişimde belli hareketleri yapabilme amaçları ile araç olarak seçilmiş yağmur, toprak, fosiller gibi konular coğrafya ile ilgili temel bilim alanları olarak sıralanabilir (Yaşar, İnal, Uyanık, & Yazıcı, 2012).

Soyut olarak görülebilen bazı coğrafi konular alan gezisi, fen ve doğa etkinlikleri gibi farklı etkinlik başlıkları altında çocuğa en somut şekilde kavratılmaya çalışılıyor. Müfredatta mevcut etkinliklere eklenecek coğrafya etkinlik havuzu bu anlamda öğretmenlere yol gösterici olabilir. Coğrafyanın okul öncesi dönem çocukları için soyut kaldığı düşüncesinden sıyrılarak daha kapsamlı ve daha anlamlı bir öğrenme süreci oluşturulabilir (Kılıç, Güleç, & Ayaz, 2018).

Okul öncesi öğretmenlerimiz coğrafya ile ilgili en çok hangi kavramlar üzerinde durmaktadır? Bu sorunun cevabını Ünlü ve Çavak (2019) 'ın çalışmasında buluyoruz:

Beşeri coğrafya öğrenme alanında öğretmenler tarafından en çok tercih edilen kavram çevre kirliliği en az tercih edilen kavram ise nüfustur. Çünkü çocuklar çevre ve çevre kirliliğiyle ilgili konulara nüfustan daha fazla ilgi göstermektedirler. Fiziki coğrafya öğrenme alanında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri kavram yağmur, kar ve dolu, en az tercih ettikleri kavramlar ise plato ve ovalardır. İklim ile çocuklar günlük yaşamlarında da etkileşim halindedir. Bu tercihlerde ülkemizde dört mevsim koşulları yaşandığından bunları kendilerinin gözlemleyebiliyor olmaları da etkilidir. Bu kavramların daha kolay anlatılabilir ve oyunlaştırılabiliyor olması da tercih edilmelerinde etkilidir. Buna karşılık oyunlaştırılması nispeten zor olan yer şekilleri kavramları, iklim kavramlarına göre çevrede deneyimlenmesi daha sınırlı olduğundan daha az tercih edilmektedir.

Öğretimde çocuklara kazandırılabilecek coğrafya kavramları zaman öğrenme alanında mevsimler, gece ve gündüz, güneş, yıldız ve aylar olarak öğretmenlerimiz tarafından tercih edilmiştir. Yer ve konum alanı ile ilgili dünya, deniz toprak ve hayvanlar kavramlarını

öğretmen tercihlerinde görüyoruz. Aynı öğrenme alanıyla ilgili olarak ekvator kutuplara göre daha az tercih ediliyor. Çünkü kutup kavramı ekvatora göre daha somuttur. Çocuklar açısından kutba ait özellikler ekvatora göre daha belirgindir ve kutuplarda yaşayan canlılarla ilgili kavramlara çocuklar küçüklüklerinden beri aşinadır. Okyanus yaşam alanlarındaki çeşitlilik çocukların ilgisini çekiyor olacak ki bölge ile ilgili en çok kullanılan kavram kıtalardan ziyade okyanus olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünlü & Çavak, 2019).



Şekil 3: Okul öncesinde mevsimler etkinliği

Bakanlık ve üniversite bünyesinde kurulacak komisyonlarda okul öncesi eğitim programında eksikliği görülen coğrafyayla ilgili etkinlikler programı olması, planların yapılması için coğrafyacılar ile birlikte çalışılması elzem görünüyor. Ayrıca eğitim programında yer alacak olan çevreyle ilgili kazanımlar, yapılacak etkinlikler gibi

çocukların dikkatini çekebilecek düzeyde kazanımların çocukların ilgilerine ve kabiliyetlerine uygun seviyede olması, çocukların kendi yaşantıları ile deneyimleyebileceği seviyede olması gerekir. Çocuklarda yer, mekan, konum algılarının gelişmesi için harita kullanımı derslerde yaygınlaştırılmalıdır. Çocuklar ile birlikte ev ve okuldan başlayarak kroki çalışmaları yapılmalıdır. Sonrasında ileri aşamalara geçilerek yaşadığı şehir, ülke, kıta ile ilgili harita çalışmalarının ders etkinliklerinde daha fazla kullanılmalıdır. Öğretmenlerin Türkiye haritasında çocukların ilgilerini çekebilecek etkinliklere daha çok yer vermeleri gerekir (Ünlü & Çavak, 2019).

Bu hususta coğrafya ile ilgili kavramların kazandırılmasında okul öncesi öğretmenlerinin önemi büyüktür. Öncelikle öğretmenlerin farkındalık seviyelerinin arttırılması gereklidir. Coğrafya eğitimi hususunda yeterli ölçüde içerik bilgisi bulunan, çeşitli öğretim teknikleri kullanmada bilgi ve beceri sahibi, erken yaşlardaki coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmanın önemini bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir (Ayaz, Güleç, & Arcagök, 2018).

Burada okul öncesinde coğrafya eğitimi hususunda başka bir sorunu daha ele almak gerekir. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarına baktığımızda ne okul öncesi öğretmenliği programında ne de öngörülen taslak programda coğrafyayla ilgili bir ders görülüyor (Ünlü & Alkış, 2006). Bunun yanında Ünlü (2006) çalışmasında ortaya koyduğu üzere fakültelerde mezun olmak üzere bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınavlarındaki coğrafya sorularında başarı oranı da istenilen düzeyde değildir (Ünlü & Alkış, 2006). Görülüyor ki okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde coğrafya açısından hem ortaöğretim hem de lisans düzeyinde önemli eksiklikler mevcuttur.

Okul öncesi çocuklarına verilecek coğrafya eğitimi ve öğretimi açısından öğretmenlerin de coğrafya konularını özümsemiş kişiler olarak yetişmeleri önem arz etmektedir. Çünkü coğrafyanın birçok konusu yakın çevredeki doğal olayların meydana gelişleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarında sürekli faal olması gereken öğretmenlerin iyi bir coğrafya eğitimi almış olması da son derece önemlidir (Ünlü M. , 2001).

Küçük yaş çocuklarının gelişim ve öğrenme özelliklerini bilerek bu özelliklere uygun etkinlik hazırlayıp materyal geliştirebilen ve buna uygun kaynak taraması yapıp çocuklara sunabilen öğretmenler yetiştirilmesi önemli katkılar sağlayacaktır. Dolayısıyla eğitim

fakültelerinin okul öncesi öğretim programlarına coğrafya öğretimi dersinin eklenmesi gereklilik arz ediyor (Ayaz, Güleç, & Arcagök, 2018).

2.8.1.2. İlk ve ortaokulda coğrafya

İlkokul ve ortaokuldaki ders çizelgelerini incelediğimizde bağımsız bir coğrafya dersi olmadığını görüyoruz. Ancak coğrafya konu ve kavramları ilkokulda 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi dersi 4. sınıfta sosyal bilgiler dersi içerisinde; ortaokulda ise 5,6 ve 7. sınıf düzeylerinde yine sosyal bilgiler içerisinde yer almaktadır. Bunların yanında 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfların fen bilgisi dersi öğretim programında bazı ünitelerdeki konu alanları da coğrafya ile yakından ilişkilidir.

İlkokulda hayat bilgisinde doğa, insan ve toplum temel konulardır. Dersin temelindeki bu konular aynı zamanda coğrafyanın da konularıdır (Kızılçaoğlu, 2006). Sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimi Hayat Bilgisi eğitimi ile başlar. Çünkü büyüme ve gelişme döneminde bu yaştaki öğrenciler çevresindeki olayları deneyimleyerek topluca ve somut bir şekilde öğrenirler. Sosyal olaylar bu yaş grubuna parçalı değil kendi bütünlüğü içinde görünür. Böyle göründüğünden dolayı hayat bilgisi ders programından farklı olarak sosyal bilgiler dersi ile uluslararası ilişkiler, hukuk, vatandaşlık, sosyoloji, tarih ve coğrafya gibi ortaokul yaş grubundaki çocukların ilgisini çekebilecek pek çok bilim alanının bütünleşik öğretimi amaçlanmıştır (Ünlü M. , 2001).

İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) ders çizelgelerini incelediğimizde tüm okul kurumlarında 4, 5, 6, ve 7. sınıf seviyelerinde sosyal bilgiler ders saati haftada 3 saat olarak düzenlenmiştir. Uzun yıllar bu hususta değişikliğe gidilmemiş olup konu kapsamı bu kadar geniş bir alanda bu ders saatinin yeterli olup olamayacağı tartışmaya açıktır.

DERSLER			SINIFLAR							
			İLKOKUL				ORTAOKUL			
			1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi		4	4	3					
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler					3	3	3	3	
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük									2
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun		5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor						2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım								2	2
	Trafik Güvenliği					1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama									1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi					2				
ZORUNLU DERS TOPLAMI			**26**	**28**	**28**	**30**	**29**	**29**	**29**	**29**
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim **(4)**					2	2	2	2
		Peygamberimizin Hayatı **(4)**					2	2	2	2
		Temel Dinî Bilgiler **(2)**					2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri **(1)**					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri **(4)**					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler **(4)**					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri **(1)**							2	2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) **(4)**					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları **(4)**					2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları **(4)**					2	2	2	2
		Çevre Eğitimi **(1)**							2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım **(2)**							2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) **(4)**					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik **(4)**					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) **(4)**					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama **(2)**					2	2		
		Zekâ Oyunları **(4)**					2	2	2	2
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü **(4)**					2	2	2	2
		"Şehrimiz …" **(1)**					2	2	2	2
		Ortak Türk Tarihi **(1)**								2
		Medya Okuryazarlığı **(1)**							2	2
		Hukuk ve Adalet **(1)**						2	2	2
		Düşünme Eğitimi **(2)**							2	2
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı							**6**	**6**	**6**	**6**
SERBEST ETKİNLİKLER			**4**	**2**	**2**					
TOPLAM DERS			**30**	**30**	**30**	**30**	**35**	**35**	**35**	**35**

Şekil 4: İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi
Kaynak: ttkb, MEB,2018

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının özel amaçları başlığının altında programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda hayat bilgisi eğitim programının coğrafya ile de ilgili olduğunu düşündüğümüz genel amaçlarından bazıları sıralanmıştır:

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir
- Sosyal katılım becerisi kazanır
- Zamanı ve mekanı algılama becerisi kazanır
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir
- Temel düzeyde bilişsel süreç becerilerini kazanır
- Ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır (ttkb, MEB,2018).

Ünite temelli yaklaşım baz alınarak programda 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde her sınıf seviyesi için ayrı ayrı "okulumuzda hayat", "evimizde hayat", "sağlıklı hayat", "güvenli hayat", "ülkemizde hayat", "doğada hayat" adıyla 6 ünite başlığı belirlenmiş ve bu başlığın altında hedeflenen kazanımları numaralandırılmıştır. Sınıflar düzeyinde ünitelere göre kazanımlardan bazıları şöyledir:

<u>1. Sınıf</u>

Okulumuzda Hayat

- Sınıfının okul içindeki yerini bulur (konum), okulun bölümlerini tanır

Evimizde Hayat

- Evinin yerini tarif eder
- Evdeki kaynakları verimli şekilde kullanır

Ülkemizde Hayat

- Yaşadığı yeri bilir
- Yakın çevresindeki tarihi, doğal ve turistik yerleri fark eder
- Ülkenin genel özelliklerini tanır

- Ülkemizde farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder

Doğada Hayat

- Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler
- Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler
- Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir
- Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur
- Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder
- Güneş, ay, dünya ve yıldızları gözlemler
- Mevsimleri ve özelliklerini araştırır
- Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar

2.Sınıf

Okulumuzda Hayat

- Okulun yakın çevresini tanıtır

Evimizde Hayat

- Yaşadığı evin adresini bilir
- Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır

Sağlıklı Hayat

- Mevsimine uygun meyve ve sebze tüketiminin insan sağlığına etkilerini fark eder
- Mevsim şartlarına uygun kıyafet seçer

Güvenli Hayat

- Ulaşım türlerini ve araçlarını sınıflandırır

Ülkemizde Hayat

- Harita ve küre üzerinde ülkesini, başkentini ve yaşadığı yeri gösterir
- Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır
- Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar
- Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler

Doğada Hayat

- Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır

- Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder
- Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir
- Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur
- Doğa olaylarını tanır
- Doğal afetlere örnekler verir
- Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar
- Güneşi gözlemleyerek yönleri gösterir
- Dünyanın şekli ve hareketlerinin insan yaşamına etkilerini araştırır

3. Sınıf

Okulumuzda Hayat

- Sınıfın ve okulun krokisini çizer
- Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur

Evimizde Hayat

- Evin bulunduğu yerin krokisini çizer
- Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur
- Planlı olmanın kişisel yaşama olan katkılarına örnekler verir

Sağlıklı Hayat

- Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır
- Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir
- Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir

Ülkemizde Hayat

- Yakın çevresinde yer alan tarihi, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır
- Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır

Doğada Hayat

- İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar
- Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır
- Doğadan yararlanarak yönleri bulur
- İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevreden örnekler verir

- Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır
- Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkılarına örnekler verir (ttkb, MEB,2018).

Burada Hayat Bilgisi dersi öğretim programına (2018) göre ünitelendirilmiş kazanımlardan bir kısmı verilmiştir. Verilen kazanımların bir yönüyle coğrafya olduğunu söylemek mümkündür.

2018 Fen Bilimleri öğretim programındaki 3. sınıf gezegenimizi tanıyalım, canlılar dünyasına yolculuk üniteleri, 4. sınıf yerkabuğu ve dünyamızın hareketleri, çevre ve insan üniteleri, 5. sınıfta Güneş, Dünya. Ay; çevre ve insan üniteleri, 6.sınıfta Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi, 7. sınıfta Güneş sistemi ve ötesi ünitesi, 8. sınıf mevsimler ve iklim; enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitelerinin içinde coğrafya ile ilişkilendirilebilecek pek çok konu ve kazanımların bulunduğunu söyleyebiliriz.

2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarından öğrencilerin; kendi ülkeleri ve de bütün dünya ile ilişkili konularda gösterecekleri duyarlılık, toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde kullanacakları temel kavram ve yöntemler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımındaki bilinç, kalkınma ve küresel ekonomide Türkiye'nin yerini anlamaları, eleştirel düşünebilme ile sürdürülebilir çevre konusunda duyarlılık geliştirebilmeleri ve mekanı algılayabilme becerisi geliştirmeleri coğrafya ile yakından alakalı amaçlardır.

Sosyal Bilgiler öğretim programında çevre ile ilgili okuryazarlık, değişim ve sürekliliğin algılanması, dijital dünya, politik ve finansal alanda okuryazarlık, eleştirel düşünebilme, girişimcilik, gözlem yapma, harita okuryazarlık, kanıt kullanma, konum ve mekan algısı, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik çizme ve yorumlama konularında doğrudan coğrafya ile ilgili temel beceriler bulunmaktadır.

Öğrenme alanı, birbiriyle ilişkili bilgi, beceri ve değerler bütünü olarak görülebilen, öğrenmeyi organize eden interdisipliner bir yapı olarak ifade edilmiştir. Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırılmış yedi öğrenme alanıdır (MEB, 2018).

4.sınıf sosyal bilgilerde coğrafya ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlara baktığımızda İnsanlar, Yerler, Çevreler öğrenme alanında konum, mekan krokisi, doğal ve beşeri unsurların ayırt edilmesi, hava olaylarının gözlemlenmesi, yer şekilleri, nüfus özellikleri ve doğal afetler ile ilgili kazanımlar olduğunu görüyoruz.

Üretim, Dağıtım, Tüketim öğrenme alanında istek ve ihtiyaçlar arasında bilinçli seçim, ekonomik faaliyetler, bilinçli tüketici, kaynakların verimli kullanımı ile ilgili kazanımlar göze çarpmaktadır.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında Türkiye'nin komşuları ve Türk cumhuriyetleri, dünyada ve Türkiye'de kültürel unsurlar ile farklı kültürlere saygı ve ülkelerin tanıtılmasına yönelik kazanımların olduğunu görüyoruz.

5.sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile ilgili öğrenme alanları içindeki İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı dahilinde yakın çevresinin haritada yeryüzü şekilleri, bulunduğu yerde iklimin insan yaşamına etkisi, yine yakın çevresinin doğal ve beşeri özelliklerinin nüfus ve yerleşmeye etkisi, doğal afetler ve çevre sorunları ile ilgili kazanımlar doğrudan coğrafya ile ilgili kazanımlardır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yakın çevrede ekonomik faaliyetler ve buna bağlı gelişen meslekler ile bu faaliyetlerin sosyal hayata etkisi, üretim, dağıtım, tüketim ağı ve yeni fikirler ile bilinçli tüketicinin hakları konularında kazanımlar bulunmaktadır.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yakın coğrafya ile ekonomik ilişkiler, ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşımın etkisi, ortak miras kavramı, uluslararası ilişkilerde turizmin etkisi gibi coğrafya konularına yönelik kazanımlar yer almıştır.

6.sınıf sosyal bilgiler dersinde Kültür ve Miras öğrenme alanında Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletleri ile bu devletlerin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özellikleri, İslamiyet'in ortaya çıkışı ve Türklerin İslamiyet'i kabulü ile meydana gelen değişimler, Türklerin Anadolu'da yurt edinmesi ve tarihi ticaret yollarının dünyada etkisi konularında bulunan kazanımlar aynı zamanda bir yönüyle de coğrafyadır.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında coğrafyayı ilgilendiren kazanımlar en geniş manada konum özellikleri, temel fiziki ve beşeri coğrafya özelliklerinin

incelenmesinde harita kullanımı, dünyada iklim özellikleri ve insan yaşamına yönelik kazanımlardır.

Üretim, Dağıtım, Tüketim alanında ülke kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerin ilişkisi, kaynakların bilinçsiz tüketiminin canlılara etkisi, yatırım ve pazarlamada Türkiye'nin coğrafi özelliklerinin göz önünde bulundurularak sunulacak öneriler, nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki önemine yönelik kazanımlar mevcuttur.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında ise Türk cumhuriyetleri ve komşu devletler başta olmak üzere diğer devletler ile ilişkilerin analizi, Türkiye'nin sahip olduğu özelliklere bağlı uluslararası alandaki rolleri ve kültürümüz üzerinde popüler kültür etkileri hususlarındaki kazanımlar coğrafyanın konularındandır.

7. sınıf sosyal bilgilerde ise coğrafya ile ilgili öğrenme alanları ve kazanımlara bakacak olursak İnsanlar, Yerler, Çevreler alanı içerisinde yerleşme ve seyahat özgürlüğü, yerleşmenin ve nüfus dağılışının etkilendiği faktörler, nüfus yapımız, göçler konularında kazanımlar olduğunu görüyoruz.

Üretim, Dağıtım, Tüketim alanında toprağın önemi, üretim teknolojileri, kurumlar, kuruluşlar, yeni meslekler, dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağındaki değişim etkisi gibi konuların da coğrafya ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanında küresel sorunlara yönelik çözüm önerileri getirme, kültürlere yönelik kalıp yargılar, Türkiye'nin ilişki halinde olduğu ekonomik bölgeler ile kuruluşlar, Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası örgütler konularına değinilen kazanımların sosyal bilgiler dersi öğretim programında coğrafya ile doğrudan ilgili kazanımlar olduğunu söyleyebiliriz.

2.8.2. Ortaöğretimde Coğrafya Eğitimi

Ortaöğretimde coğrafya eğitiminin bugününü incelerken, geçmişten günümüze uygulanmış öğretim programlarına kısaca bakmakta yarar var. Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) Cumhuriyet tarihinde ilk kez 1924'te uygulanmaya başlamıştır. Bu tarihten sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa bağlı kalınarak CDÖP çok defa değişikliğe uğramıştır (Sözen, 2018). 80 yıldan fazla bir sürelik zaman diliminde müfredat programlarına baktığımızda ortaöğretimde farklı sınıf seviyelerinde uygulanmaya konmuş programların kapsamı bakımından ders saatleri sayısıyla orantısız olduğu görülmektedir.

Lise 1 programı üzerinde oldukça belirgindir. Programlarda eleştirilebilecek bir diğer yön 1971 yılındaki taslak programa kadar coğrafya dersi öğretim amaçları olmayışıdır. 1983ten sonra da coğrafya öğretiminin amaçları hususunda herhangi bir düzenleme yapılmazken 2005'e kadar 1980'li yılların bakışıyla coğrafya eğitimi sürdürülmüştür (Geçit, 2008).

Cumhuriyet tarihinde coğrafya eğitimi; ortaöğretim programlarında daimî bir parça olmasına rağmen sık sık değiştirilmiştir. 1980'lere kadar, müfredatta içerikler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı Tebliğler Dergisi'nde duyurulan içeriklerle sınırlı kalmış, 1982'den sonra coğrafya programında, her sınıf seviyesinde belirlenen içeriğe ek olarak genel amaçlar da belirlenmiş ve coğrafya ders kitapları da buna göre düzenlenmiştir. Mevcut durum uzun sürmüş, coğrafya öğretim programında köklü değişiklikler ancak 2005 yılında mümkün olmuştur (Taş & Kızılçaoğlu, 2007). Tanrıkulu'na (2014) göre ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında coğrafya eğitiminin önemi kavranamamış, yüksek öğrenimli coğrafyacıya ise yalnızca öğretmen olur bakış açısı değişmemiştir. Bunun ortaöğretimdeki temel nedeni uygulanan coğrafya müfredat programlarıdır.

Geçit (2008) coğrafya öğretimine yönelik yeni yaklaşımların varlığı, coğrafya dersine olan bakış açılarının değişmesiyle cumhuriyet tarihinde uygulanan coğrafya algı biçimlerinde farklılık, hedeflerde değişiklik ile kullanılan yöntem ve tekniklerde farklılaşmış coğrafya öğretim programlarının varlığından bahsediyor. Bunlara 1924 yılı müfredat programıyla başlayarak sırayla değinelim:

Lise 1 genel coğrafyada toplamda yirmi ana başlık ile hazırlanmıştır. Fiziki coğrafya ana başlığı sayısı on üç, beşerî coğrafya ana başlığı sayısı iki, beş ana başlığı ise ekonomik coğrafya ile ilgilidir. Buna göre program %65 fiziki coğrafya, %25 ekonomik coğrafya ve %10 ise diğer beşerî konulardan oluşmaktadır. Lise 2. sınıf Büyük ve Komşu Memleketler Coğrafyası içeriğinde ders işleme şekli ve hangi sistemle hangi bilgiler verilecek belirtilmiştir. Programda daha çok Avrupa ülkeleri olmak üzere toplam on yedi ülke yer almıştır. İran, Sovyetler Birliği, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Arjantin ülkelerine de yer verilmiştir. İngiltere ile Fransa'nın manda ve sömürgelerinin dahi bulunduğu programda hiçbir Afrika ülkesi yoktur (Geçit, 2008).

1937'ye gelindiğinde önemli sayılabilecek değişiklik olarak lise 3. Sınıf Türkiye Coğrafyası dersinde, haftalık ders saati edebiyat alanında bir saatlik süre korunmuş fen

alanında haftalık ders saati üçe çıkartılmıştır. On yıl sonra yine değiştirilmiş ders saati fen alanında üçten bire düşürülmüş edebiyat alanında ise ikiye çıkarılmıştır. Bu durum o dönemde coğrafyanın fen alanında mı yoksa edebiyat alanında mı olması gerektiğine yönelik tartışmaların bir sonucudur (Geçit, 2008).

1941 Türk Coğrafya Kongresi'nde alınan kararlar doğrultusunda hazırlanmış 1942 coğrafya dersi öğretim programı coğrafya öğretiminde planlı bir sürece geçiş sağlaması bakımından önemlidir. Askerî açıdan önemli topografya haritalarına da ayrıca değinilmiştir. Yeryüzünün şekillenmesinde iç ve dış kuvvetler konusu karalar üst başlığı ile ayrıntılı işlenmiştir. Bu özellikleri ile günümüze yakın programlara benzemektedir. Birçok Lise 1 coğrafya programında olduğu gibi fiziki coğrafya konularının geniş yer kaplaması bakımından eleştirilebilir. İnsan merkezli beşerî konular oldukça sınırlıdır. Oysa yeryüzü konusu insan ve insan faaliyetleri ile önem kazanıyor. Lise 2' de devletler coğrafyası, lise 3' te ağırlıkla Türkiye coğrafyası konuları üzerinde duruluyor. Türkiye'nin genel durumları, yüzölçümü ve sınırları belirtiliyor. Birinci ünitede Türkiye'nin fiziki coğrafyası konusu geliyor. İkinci ünitede coğrafi bölgeler sıralanmış, üçüncü ünitede Türkiye'nin beşerî coğrafyası üst başlığı altında Türkiye'de nüfus, milli oluşum ve Türk milleti, yerleşme şekilleri ve idari bölüm konularına yer verilmiştir Dördüncü ünite Türkiye'de ekonomidir. Dünya ekonomisinde Türkiye'nin yeri ile sonlanmaktadır. Bütün coğrafi bölgelerin fiziki, beşerî ve ekonomik açıdan ayrıntılı incelenmesi programın getirmiş olduğu önemli yeniliktir (Geçit, 2008).

1957 programında Lise 1 coğrafya ders içeriğinde on beş ana başlık vardır ki bunlardan on birini fiziki coğrafya, dördünü beşerî coğrafya konuları oluşturmaktadır. Ülkeler Coğrafyası dersi fen ve edebiyat her iki alanda da okutulmuştur. 1971 coğrafya taslak programında haritalar konusunun yer almayışı çok önemli bir eksikliktir. Buna rağmen işlenen konular ağırlıkla insan faaliyetleri ve çevre ilişkisini içermektedir. Bu durum coğrafyanın tanımına uygun olarak çağdaş coğrafya anlayışının nispeten benimsendiğini gösteriyor (Geçit, 2008).

Modern olarak kabul edilen 1973 öğretim programında lise 1 müfredatına yeni bölüm olarak harita bilgisi başlığı eklenmiştir. Lise 2'de yine ülkeler coğrafyası ağırlık kazanmıştır. Lise 3. Türkiye Coğrafyası oldukça ayrıntılı işlenmiştir. Türkiye'nin coğrafi konumu ve coğrafi bölgelerimiz ilk bölümleri oluşturmuş ardından Türkiye'de nüfus, yerleşme ve ekonomik sorunlar sıralanmıştır. Bu geniş müfredat için iki saatlik süre

yetersizdir. Önemli bir yenilik olarak programda ilk kez turizm konusu yer almıştır (Geçit, 2008). 1942 coğrafya öğretim programı 1957 ve 1971 yıllarında diğer programlarla birlikte tekrar ele alınmıştır. 1957'deki düzenlemeye göre lise 1 coğrafya programına plan, harita ve toprak başlıkları ile iki yeni bölüm eklenmiştir. Lise 2 ülkeler coğrafyasının içeriği aynı, uygulama olarak farklıdır. 1942 de doğrudan ülke tanıtımı yapılırken 1957 deki programda öncelikle ülkelerin bulunduğu kıtalar hakkında genel bilgi verilmekte daha sonra ülkelere geçilmektedir (Tanrıkulu, 2014).

1982 yılı coğrafya dersi taslak öğretim programı Lise 1. sınıf Genel Coğrafya dersinde konuların %86'sı fiziki coğrafya konularıdır. Fiziki coğrafya en fazla bu programda yer almıştır. 1973 programına göre daha sadedir. 1982 programında öncekine göre farklara baktığımızda ünitenin başında coğrafyanın konusu belirtilmiş, bölümleri açıklanmış ve coğrafyanın gelişimine dair bilgiler verilmiştir. Bir diğer açıdan 1982 programı ünite sonlarında mutlaka o konuyu Türkiye açısından değerlendirmeye tabi tutmuştur. Fakat bir sorun olarak konular farklı sınıf düzeylerinde tekrara düşmüştür. Bir yenilik olarak 1982 taslak coğrafya öğretim programında lise 2. sınıfta Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri adı ile bir ders gelmiştir. Eski programda lise 2 deki Ülkeler Coğrafyası ders konuları ikiye bölünerek Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri ile lise 3 teki Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası derslerine dağıtılmıştır. Ülkeler coğrafyası konularının bu ders isimlerinden bütünüyle bağımsız olduğu açıktır. Lise 3. sınıfta Türkiye Coğrafyası dersi artık Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası dersidir. Bu programdan Türkiye'nin coğrafi bölgeleri çıkarılmış ve bu konular lise 2. sınıfa eklenmiştir. İki bölümden oluşan dersin birinci bölümü ülkemizdeki başlıca ekonomik etkinliklerdir. Diğer bölüm ders ismiyle alakasız olarak başlıca dünya ülkeleri adı ile ülkeler coğrafyası konularını kapsıyor (Geçit, 2008).

1992 programının 1983 programı ile karşılaştırıldığında önemli değişikliklere uğramadığı görülüyor. Lise ortak dersler grubundaki Coğrafya 1 dersi bütünüyle fiziki coğrafya konularını içeriyor. Coğrafya 2 ders konuları lise 2 Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri ders konularını kapsarken Ders Geçme ve Kredili Sisteme göre seçmeli dersler grubundaki Ülkeler Coğrafyası ise artık ayrı bir ders olarak düzenlenmiştir (Geçit, 2008).

2005 yılına gelindiğinde, eğitim sistemindeki değişimle beraber, coğrafya öğretim programı da yenilenmiş ve 2005 CDÖP yayımlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıya sahip olan bu programın amacı;

öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmaları, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanıma sahip olmalarıdır (MEB, 2005). Bu program, coğrafya eğitiminde o güne kadar yapılmış olan en detaylı öğretim programıdır. Çalışma için dünyadaki birçok ülkenin programı incelenmiş, Türkiye şartlarına uyarlanarak program hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme ilkeleri doğrultusunda, hedef, amaç, öğrenme alanı, beceri ve değerlendirmeleri içeren program Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu adıyla basılmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılı ile ilk defa 9. sınıflarda uygulamaya koyulmuş, bu programı ile coğrafya eğitiminde yeni bir vizyon kazanılmaya çalışılmıştır. CDÖP nın amaçları güncelleştirilmeye çalışılmış, ilkeler ve vizyon belirlenmiştir. Kavram öğretimi, beceri, değer ve tutumlara değinilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yeni bir sürece gidilmiştir. Belirlenen temel öğrenme alanında kazanımlar tespit edilerek, etkinlik örnekleri ile desteklenmiş ve her kazanımın hangi beceri ile ilişkili olduğu çizelge halinde verilmiştir (Taş & Kızılçaoğlu, 2007).

Yeni program ile liselerde okutulan ülkeler coğrafyası, Türkiye fiziki coğrafyası, Türkiye'nin beşerî ve ekonomik coğrafyası, turizm, çevre ve insan gibi dersler Coğrafya 9, Coğrafya 10, Coğrafya 11, Coğrafya 12 adı altında toplanmıştır. Bu dersler için 13 tane genel amaç belirlenmiştir. Bütün lise türlerinde 9 ve 10. sınıfta zorunlu, 11. ve 12. Sınıf seviyesinde ise genel liselerin fen alanları ile, fen liselerinde seçmeli olarak okutulması planlanmıştır. 2005 yılı öğretim programı 10. sınıfta en fazla kazanım Türkiye alanındadır. 11. sınıf coğrafya öğretim programı 41 kazanım ile en fazla kazanıma sahip programdır. 14 kazanım çevre ve toplum öğrenme alanına aittir. 11. sınıfta çevre ve toplum konularına ağırlık verilmesi bu programının daha evrensel ve çevreci olduğunu göstermektedir (Geçit, 2008).

Programın çoklu zekâ kuramını dikkate alan ve öğrenci merkezli bir yapıda olması bakımından önemlidir. Programda vizyon ve ilkeler belirlenmiştir. Tüm sınıf seviyelerinde kazanımlarla ilgili etkinlik ve açıklamalara yer verilmiştir. Beceri temelli olarak yapılandırılmış her kazanım bilgi, beceri ve değer içeriyor. Değerlendirme sürece göre yapılıyor. Ölçme ve değerlendirmede öz değerlendirme formu, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası, proje, dereceleme ölçeği; açık uçlu, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme testleri gibi yeni uygulamalar var. Tüm bunlar programın getirdiği yeniliklerdir. Bilgiyi ezberlemek değil, sürece aktif katılım öğrenme ve öğretmede esastır.

Coğrafya öğretim programının yapılandırmacı bir yapıya sahip olması, değerlendirmelerin sonuca göre değil, sürece göre yapılması dolayısıyla bu program daha işlevseldir (Taş & Kızılçaoğlu, 2007). Bu yeni program eski coğrafi bakış tarzını değiştirmiştir. Bununla beraber konuların öğretim sürecinde öğretmenler tarafından sunulmasından ziyade öğrenciler tarafından öğrenilmesini esas alacak şekilde bakış açısını kökten değiştirmiştir (Ünlü M. , 2011).

Gülersoy, programı felsefesini şekillendiren paradigma açısından ele almış, eski programı sanayi toplumu ihtiyaçlarına göre modernizm çağının pozitivist paradigması, Newtoncu düşünce sistemine göre şekillendiği ve standart değerler ilkesinin ön planda olduğu, 2005 yeni programın ise bilgi toplumu ihtiyaçlarına göre postmodernizm çağının pozitivizm ötesi yorumlamacı paradigması, kuantum düşüncesine göre şekillendiği ve rölativizm ilkesinin ön planda olduğu değerlendirmesini yapmıştır (Gülersoy, 2007).

Tablo 2: Eski ve yeni coğrafya müfredat programlarını kuramsal çerçevede bazı değişkenler açısından karşılaştırılması

	ESKİ COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMI	**YENİ COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMI**
Öğrenme Yaklaşımı	Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı *(Yakınsak Düşünce)*	Yapılandırmacı-Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımı *(Iraksak Düşünce)*
Eğitim Felsefesi	Davranışçı Psikoloji, Daimicilik (Realizm) ve Esasicilik (İdealizm ve Realizm)	Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik *(Pragmatizm)*
Program Deseni	*Tek Disiplinli Yaklaşım,* kısmen *Çok Disiplinli Yaklaşım*	*Disiplinlerarası Yaklaşım,* kısmen *Çok disiplinli Yaklaşım*
İçerik Yapılandırılması Yöntemi	Genişleyen Çevre Programı (Doğrusal Program*), Parçadan bütüne=Tümevarım ve yakından uzağa anlayışı* (Konu sıralaması söz konusudur)	Sarmal Program, *Bütünden parçaya= Tümdengelim* ve genelde *uzaktan yakına* kısmen *yakından uzağa* anlayışı (Kazanımlar çerçevesinde içerik sınırlaması söz konusudur
Programı Şekillendiren Paradigma	Pozitivist (Akılcı) Paradigma, *Newtoncu Düşünce, Standart değerler ilkesi* Sanayi Toplumu (Modernizm)	Pozitivizm Ötesi (Yorumlamacı) Paradigma, *Kuantum Düşüncesi, Rölativizm ilkesi* Bilgi Toplumu (Postmodernizm)

Kaynak: (Gülersoy, 2007, s. 170)

MEB bu yeni coğrafya dersi öğretim programında bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. Eğitimdeki bilim felsefesi Newtoncu değil Kuantum paradigmasını esas alan bir yapıdadır (İlhan, Gülersoy, & Gülersoy).

Kuantum, genel hatlarıyla olayları, olguları anlamakta Newtoncu makro evrenin yasalarına karşın, mikro evren yasalarından hareket eden bir bakış açısı şeklinde ifade edilebilir. Evrende nano boyuta yoğunlaşan bütünsel, derin, bağlamsal ve çoklu bakış açısı, eğitime yeni ufuklar açma potansiyeline sahiptir.

Kuantumu referans alan bir eğitim programında önceden belirlenmiş hedefler değil, çoklu ve olasılıklı hedefler vardır. İçeriği, kanıtlanmış ve akla dayalı, nesnel içerik yanında, kanıtlanmış olan ile kanıtlanmış olmayanın beraber yer aldığı ve bireyin ilgi alanındaki her şeydir. Eğitim, öğretmek yerine öğrenmeye odaklı olarak aktif birey varsayımına dayalıdır. Ölçme yaklaşımı, gözlemci, gözlenen ve aracın bütünlüğüne dayalı, bağlamsal ve nitel karakterlidir. Eğitimde mevcut olan öğrenmenin gözlenebilir ve ölçülebilirliği varsayımı, aslında davranışçı psikoloji ve pozitivist felsefeden kaynaklanmaktadır. Newtoncu, Pozitivist ve Davranışçı yapıda geleneksel programlarda kullanılan ve bilginin nesnelliğine dayalı niceliksel ölçme anlayışı, Kuantumcu programın doğasına uygun değildir. Kuantum ve buna paralel yaklaşımlarda öğrenme, mutlak gözlenebilir ve ölçülebilir bir özellik olarak ele alınmaz ve niceliksel boyuta indirgenmez. Bu yaklaşımlarda öğrenme, gözlenen ve gözlenemeyen boyutlarıyla birlikte ele alınır.

Kuantumu referans alan bir eğitim programında seçenekli ve olasılıklı hedefler, eğitimde farklılıkların korunmasını, yeniliklere açıklığı getirebilir. Yaratıcılık sağlayabilir ve bireye hayatın getirdiği karmaşıklıklarla baş etmede önemli bir destek olabilir. Kuantumcu programın, kanıtlanmış olan ile henüz kanıtlanmamış olan bilgilere beraber yer veren içeriği bireye kendi gerçekliğini özgürce oluşturmada fırsatlar sunabilir. Kuantumun eğitime sağlayabileceği diğer bir açılım ise, holistik yani bütüncül bir eğitim anlayışıdır. Bu bütüncül yapıda eğitim, bireyin zihin, beden, duygu ve ruh boyutlarıyla bir bütün olarak dengeli gelişimini öngörür. Kuantum paradigması, eğitim sistemimize yeni açılımlar sağlama potansiyeline sahiptir. Akademik gelişime odaklı geleneksel eğitim anlayışının aşılarak bireyi bütün yönlerden geliştirmede önemli katkılar sağlayabilir (Akpınar & Aydın, 2009).

Dünyada 1950ler ve sonrasında eğitim faaliyet alanının da çokça etkilendiği küresel çapta sosyal, bilimsel ve teknolojik, ekonomik büyük değişim ve dönüşümler olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte sanayi toplumu eğitim yaklaşımı olan deney gözlemler ile olayları açıklamaya çalışan pozitivist akım ve Newton fiziği, yerini bilgi toplumu eğitim modeli olarak gündeme gelmiş ve bilgiyi sorgulayarak değerlendiren, bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanan Kuantum felsefesine bırakmıştır.

Globalleşmenin getirdiği etkilerin artması, teknolojide ve iletişimdeki hızlı değişimler sebebiyle bilimsel bir alanda meydana gelen gelişmeler diğer disiplinleri de hızlıca etkilemektedir. Bütün bilim dallarının birbirini etkilediği disiplinlerarası bilimsel bir anlayış giderek yaygınlaşmaktadır. Doğal çevrede meydana gelen olayların, sebep sonuç ilişkisi ile açıklanıp kanunlarını ortaya koymaya çalışan fizik bilim dalında meydana gelen gelişmelerin yansımaları eğitim alanını da etkileyerek yeni paradigmalar ile farklı bakış açıları getirmektedir.

Bu anlayış ile coğrafyada olaylar ve sorunlar, oluştuğu ortamlara ve onu oluşturan koşullara göre değerlendirilir. Düzenli olarak gerçek hayatın sorunları ve çelişkili koşullarla karşılaşmaları sağlanarak öğrenciler problemin üstesinden gelmeleri için teşvik edilebilirler. Sonuçta Kuantum Öğrenme öğrenilen coğrafi bilgiyi yapılandırmaya yönelik ortam ve olanak sağlamaktadır. Bundan dolayı coğrafya dersi öğretim programında olasılıklar göz önünde bulundurularak tespit edilebilecek hedefleri kesin olarak önceden belirlemek zordur. Çünkü Kuantum felsefesi ve Postmodernizmin göreceli doğasına göre hazırlanmıştır. Bunların yanında dikkat edilmesi gereken başka bir husus Coğrafya Dersi Öğretim Programının tarihi, kültürel, sosyal vb. şartlardan soyutlanarak da oluşturulamayacağıdır.

Kuantum Öğrenme Yaklaşımında, nesnel bilginin ve birey davranışlarının açıklanabilmesi için, bunların içinde oluştuğu çevrede değerlendirilmesi gerekir. Kuantum Öğrenme Yaklaşımıyla yapılacak coğrafya öğretiminde, coğrafi bilgi davranışların oluştuğu şartlar ve çevre belirlenir, diğer oluşum ve davranışlar ile ilişkilendirilerek açıklanır. Belirsizlik, olasılık ve bütünsellik ilkeleri Kuantum öğrenmenin ilkeleridir. Kuantum Öğrenmede, sonuçlar, kesin ifadelerle değil olasılıklar ile ortaya koyulur. Olaylara bütüncül bakış açısı ile yaklaşılarak olayların birbirini etkileyerek ayrılamayacağını vurgulamaktadır. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı ile coğrafi bilgiye ulaşılıp herhangi bir coğrafi görseli farklı açılardan değerlendirme becerisi

kazandırılmaktadır. Kuantum Öğrenme ile yapılan coğrafya öğretiminde öğrenci, eleştirel düşünme becerisi, bilimsel sorgulama yeteneği kazanabilir. Hayatta karşılaşılabilen sorunların üstesinden gelebilme becerisi gösterebilir. Özgür düşünme, olayları derinlemesine analiz edebilme yeteneği, yaratıcılık ve esneklik becerileri kazanabilir (İlhan, Gülersoy, & Gülersoy).

2010 yılı 2005 CDÖP üzerindeki ilk revizyon yılıdır. Coğrafi beceriler, değerler, ölçme ve değerlendirme boyutlarında herhangi bir değişikliğe gidilmezken genel amaçlarda bazı değişiklikler yapılmıştır. Genel amaçları oluşturan maddelerin bir kısmının sadeleştirilmesi, ifadelerin değiştirilmesi ve bölünmesi söz konusudur. 2005 CDÖP genel amaçları 13 maddeden oluşurken 2010 CDÖP genel amaçları 14 madde ve daha sade anlaşılır şekildedir. 2010 CDÖP kazanımlarının büyük bir bölümü 2005 CDÖP kazanımlarının sadeleştirilmesi veya kısmen değiştirilmesi ile oluşturulan kazanımlardır. Bu işlem tüm öğrenme alanlarında ve sınıf seviyelerinde yapılmıştır. 2010 CDÖP'nda yapılan bir başka değişiklik 2005 CDÖP'nda yer alan kazanımlardan bazılarının sadeleştirilerek ikiye bölünmesi bazılarının da tamamen programdan kaldırılması şeklindedir. Tamamen kaldırılan kazanım sayısı 10 dur. Bu kazanımlardan C.12.1 Bölge sınıflandırma ilkelerinden yola çıkarak Türkiye'nin coğrafi bölgelerinin oluşturulma gerekçelerini sorgular kazanımının kaldırılması dikkat çekicidir. 2005 programı ile değişen bölge yaklaşımı 2010 programından tamamen çıkarılmış oldu. Bunların dışında bazı kazanımlar sınıflar arasında yer değiştirdi. 9.sınıf programında Mekânsal bir sentez: Türkiye öğrenme alanındaki bazı kazanımlar sadeleştirilerek 10. Sınıf Mekânsal bir sentez: Türkiye öğrenme alanına transfer edilmiş çok yoğun olmasıyla eleştirilen 9. Sınıf kazanım yoğunluğu hafifletilmeye çalışılmış ancak aynı sorunun bu kez 10. sınıfta yaşanarak CDÖP'nın içeriğinin yoğunlaşmasına sebep olmuştur. 2011 CDÖP' nda 10.sınıf seviyesinde Beşeri Sistemler ve Mekânsal bir Sentez: Türkiye öğrenme alanlarına 2 yeni kazanım eklenmiştir. 2005 ve 2010 CDÖP'nda dünya nüfusunun tarihsel süreçteki değişimine yer verilirken dünya nüfusunun dağılışına yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmüş B.10.2. Dünya nüfusunun dağılışını ve dağılışı etkileyen faktörleri sorgular kazanımı 10. Sınıf CDÖP'nın Beşeri Sistemler öğrenme alanına eklenmiştir. Yine bir eksiklik olarak görüldüğünden Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanına C.10.1. Türkiye'nin konumunu özellikleri ve etkileri açısından değerlendirir kazanımı eklenmiştir. 2014'te ise TTKB' nın kurul kararı ile ortaöğretim kurumlarında uygulanan haftalık ders çizelgesinin değiştirilmesi, 2+2 şeklinde uygulanan seçmeli coğrafya dersinin kaldırılması,

zorunlu coğrafya ders saatinin 2'ye düşürülmesi nedeniyle 10. Sınıf CDÖP'nda yer alan 7 kazanım programdan kaldırılmıştır (Şahin, 2021).

2017 CDÖP'nda ise daha kapsamlı bir değişikliğe gidilmiş, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, genel amaçlar, içerik, beceriler ve değerler boyutlarında yeniden ele alınmıştır. 2017 CDÖP'nda yer alan değerlerden sorumluluk, vatanseverlik, sevgi, saygı 2005 CDÖP'nda yer alan değerler ile aynıdır. Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, öz denetim ve yardımseverlik ilk kez 2017 CDÖP'nda yer alan değerlerdir. Beceriler hususunda kazanım başına düşen coğrafi beceri sayısı 2014 CDÖP' na göre daha azdır. En fazla kazanım içeren coğrafi beceri coğrafi sorgulama becerisi, en az kazanım içeren beceri ise arazide çalışma becerisidir. Ölçme ve değerlendirmede 2017 CDÖP program uygulayıcılarına ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirmeyi sunmuştur. 2005 CDÖP' ndan farklı olarak kazanımların öğrenme alanı başlığı altında değil ünite başlığı altında verildiği görülmektedir. Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanına diğer öğrenme alanındaki kazanımlarla yakından ilişkili olduğu ve tekrara yol açtığı eleştirilerine binaen yer verilmemiştir (Şahin, 2021).

2018'e geldiğimizde programın 2005 programındaki bazı değişiklikler ile sürdürüldüğünü söyleyebiliriz. Bu programı açmak gerekirse:

Öğretim programlarının amaçları kısmında 4. madde "Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, 'Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi' nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Bilgi ve iletişim alanı başta olmak üzere teknolojik gelişmelerin hızlı değişimi, yakın veya uzak etkileşimleri de artırmış olup zaman ve mekânın yakınlaşması durumu ortaya çıkmaktadır. Etkileşimler hem beşerî hem de doğal süreçler üzerindedir. Bugün coğrafi bilgilerin günlük hayatta kullanımı daha yoğundur. Dünyada herhangi bir yerdeki çevresel sorunlar, pek çok yerde az ya da çok etkisini hissettirmektedir diye özetleyebileceğimiz

şekilde 2018 CDÖP nın temel felsefesi ortaya koyulmuş, 15 madde ile amaçlar sıralanmıştır:

1. Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmalar yapması ve sonucunu raporlaştırması

2. İnsan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanması,

3. Evrene ait temel unsurları hayatla ilişkilendirmesi,

4. Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavraması,

5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi,

6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanması,

7. Doğa ve insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavraması

8. Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında "tasarruf bilinci" geliştirmesi,

9. Doğal ve beşerî sistemlerin yerel ve küresel etkileşim içinde işleyişini anlamlandırması,

10. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavraması,

11.Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek bunlardan korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmesi,

12. Bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavraması,

13. Coğrafi birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye'nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak ülkesinin sahip olduğu potansiyelin bilincine varması,

14. Coğrafi bilgilere sahip olmanın "vatan bilinci" kazanılmasındaki önemini kavraması,

15. Türkiye'nin yeni vizyonuna uygun olarak başta Türkiye ile yakın ilişkisi bulunulan bölgeler ve ülkeler olmak üzere dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler hakkında bilgi sahibi olması (MEB, 2018).

2005 öğretim programı yapılandırmacı öğrenme kuramını benimserken düşünme becerilerinin güçlendirilmesini de vurgulamaktadır (Ünlü & Yıldırım, 2017). Beceri; öğrencilerde öğretim süreci boyunca kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005, s. 19). Uygun öğrenme ve öğretim ortamında bireyin, hazır bulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapar hale gelmesidir (MEB, 2005, s. 174). Coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, zaman algılama, değişim ve sürekliliği algılama, harita becerileri, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, kanıt kullanma öğrencilere kazandırılmak istenen coğrafi becerilerdir (MEB, 2018).

Öğretim programının üniteler, kazanım sayıları ve süre tabloları şu şekildedir:

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran(%)
Doğal Sistemler	13	47	65
Beşeri Sistemler	4	15	21
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	3	5	7
Çevre ve Toplum	2	5	7
TOPLAM	**22**	**72**	**100**

Tablo 3: 9. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu

Kaynak: ttkb, MEB, 2018

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran(%)
Doğal Sistemler	17	36	50
Beşeri Sistemler	12	24	33
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	1	4	6
Çevre ve Toplum	4	8	11
TOPLAM	**34**	**72**	**100**

Tablo 4: 10. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu

Kaynak: ttkb, MEB, 2018

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran(%)
Doğal Sistemler	2	4	5
Beşeri Sistemler	15	41	57
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	7	17	24
Çevre ve Toplum	5	10	14
TOPLAM	**29**	**72**	**100**

Tablo 5: 11. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu

Kaynak: ttkb, MEB, 2018

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran(%)
Doğal Sistemler	4	12	8
Beşeri Sistemler	20	76	53
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	9	40	28
Çevre ve Toplum	7	16	11
TOPLAM	**40**	**144**	**100**

Tablo 6: 11. sınıf (4 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu

Kaynak: ttkb, MEB, 2018

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran(%)
Doğal Sistemler	1	2	3
Beşeri Sistemler	12	33	46
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	9	31	43
Çevre ve Toplum	2	6	8
TOPLAM	**24**	**72**	**100**

Tablo 7: 12. sınıf (2 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu

Kaynak: ttkb, MEB, 2018

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran(%)
Doğal Sistemler	2	12	8
Beşeri Sistemler	17	82	57
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	11	38	27
Çevre ve Toplum	4	12	8
TOPLAM	**34**	**144**	**100**

Tablo 8: 12. sınıf (4 ders) ünitelere göre kazanım sayısı ve süre tablosu

Kaynak: ttkb, MEB, 2018

Genel anlamda geçmiş yıllar ile kıyaslandığında çok daha fazla kabul gören temeli olan 2005 ve sonrasındaki değişikliklerle beraber son öğretim programlarına eleştiriler de yok değildir. Örneğin:

Taş & Kızılçaoğlu, (2007) Yıllardan beri globalleşme, uluslararası organizasyonlar, kültürler arası etkileşim ve hoşgörü gibi kavramlar üzerindeki tartışmalarda coğrafyacılara coğrafya eğitiminde önemli görevler düştüğünü, küreselleşme etkisi ile ortaya çıkan yeni değerler doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmesinin, coğrafyanın görevleri arasında olduğunu belirtirken Coğrafya Öğretim Programı'nın bu açıdan yetersiz kaldığı değerlendirmesini yapmıştır. Geçit, (2008) günümüz dünyasındaki yansımaları ve etkileri düşünüldüğünde küresel ısınma, iklim değişiklikleri ve doğal afetler konularının son konulara ve son sınıflara doğru bırakılmasını eleştirmiştir. Üstelik fen liselerinde ve meslek liselerinde 11 ve 12. sınıf coğrafya zorunlu da değildir. Bu hassas konular bu gruptaki öğrenciler için gereksiz görülemeyeceğini belirterek çevre ve toplum konularının coğrafyanın zorunlu ders olduğu 9. ve 10. sınıfa doğru kaydırılmasını, hatta ideal olarak tüm lise ve sınıflarda coğrafya dersinin zorunlu ortak ders grubu içinde tutulmasını önermiştir.

2005 programındaki 'Mekânsal Bir Sentez: Türkiye' öğrenme alanı 2017 ve 2018 programında yer almamaktadır 'C.9.1. Yaşadığı yerleşim biriminin coğrafi özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.' kazanımı ile 'C.9.2. Yaşadığı yerleşim alanının farklı zaman periyotlarındaki değişim ve sürekliliğini coğrafi açıdan analiz eder.' kazanımları

2017 ve 2018 öğretim programlarından çıkarılmıştır. Ayrıca 2005 CDÖP'nda birçok kazanımda yer alan "yaşadığı çevreden başlayarak" ifadesi yoktur. Bu durumu Sözen (2018) coğrafya öğretimi için önemli bir ilke olan yakından uzağa ilkesinin uygulanabilme gücünün zayıflatılması olarak değerlendirmiştir.

2005 programında 9.sınıfta 2, 10.sınıfta 4, 11.sınıfta 4 ve 12.sınıfta 4 saat coğrafya dersi uygulanmıştır. Coğrafya ders saatleri 2005'teki gibi kalmamış, sürekli değiştirilmiştir. Kazanım sayıları özellikle de 11. ve 12. sınıf için değişmiştir. 10. sınıf için eşit ağırlık ve sözel sınıflarda 4 saat ve sayısal sınıflarda 2 saat olan ders saati alan seçimlerinin 11. sınıfa bırakılmasıyla 10. sınıflar için sabit 2 saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca hem 2005 hem de 2017'de 11 ve 12. sınıflarda seçmeli coğrafya adı altında 2 saat daha coğrafya dersi konulmuştur. 2018'de 9.sınıfta 2, 10.sınıfta 2, 11.sınıfta 2+2 ve 12.sınıfta 2+2 saat coğrafya dersi olduğu görülmektedir (Sözen, 2018).

Yukarıdaki eleştirilerin yanında Ünlü & Yıldırım (2017) coğrafya öğretim programıyla öğrencilere kazandırılmak istenen sekiz coğrafi beceriye ek olarak mekânsal düşünme becerisini önermiştir.

Mekan, modern coğrafyanın en temel kavramıdır. Yerleşme tipleri, ekonomik faaliyetler, şehirsel planlamalar, gelişmişlik farkı gösteren yerler gibi coğrafyanın pek çok konusu mekânsal etki ve sonuçlarıyla değerlendirilir. Mekanın tanımı, kullanımı, çeşitliliği hangi bağlamlarda nasıl kullanıldığının öğretimine önem gösterilmelidir (Bilgili, 2016).

Mekânsal düşünme becerisi, coğrafya eğitiminde, farklı etkileşimli öğrenme ortamları ile coğrafya biliminin kalbinde yer alan, mekanın doğru anlaşılıp kullanılması açısından önemli, öğrencilerin sahip olması gerektiği temel bir beceridir. Bu beceri, günümüz gelişmelerine bağlı olarak ortaya çıkmış ve disiplin olarak coğrafyayı doğrudan ilgilendiren bir beceri konumundadır. Coğrafi beceriler kapsamında değerlendirilen jeomekansal bilgi edinmeye yönelik mekânsal düşünme becerisi teknolojik yeniliklerin hızlı olduğu ve bilimsel bilgiye sahip olmanın bir güç olarak algılandığı, içinde yaşadığımız bilgi çağında, toplumların geleceğinin doğru coğrafya eğitimine verilen önem ile eş değerdedir. Özellikle ekonomik olarak gelişmiş bilgi toplumları, jeomekansal bilgiye gereken önemi vererek, bu bilgiyi üretmekte, kullanmakta ve bu bilgilerin paylaşımını sağlamaktadır. Mekânsal düşünme becerisine sahip bireylerin nesneler arasındaki yön, mesafe, konum ilişkilerini daha iyi analiz edebildikleri ve günlük yaşamlarında mekânsal

teknolojilerden yaygın bir biçimde faydalandıkları görülüyor. Bu becerinin kazandırılması coğrafyacıları yakından ilgilendiren ve birçok çalışmaya dahil edilen lokasyon analizi veya haritalarının çözümlenmesini de kolaylaştıracaktır. Mekana ait kavramlar modern coğrafya eğitiminin temel kavramlarındandır ve bu kavramların coğrafya dersi öğretim programında daha çok yer alması gerekiyor. Bu yıllarda mekanın coğrafya disiplininin ana konusu olarak ifade ediliyor olması mekânsal düşünme ve coğrafya ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Değişik paradigmaların farklı zamanlardaki etkisiyle disiplinin ana konusu zaman içinde değişse de insan ve mekan kavramları coğrafya eğitiminde her zaman var olmaya devam edecektir. Böylelikle günümüz coğrafya eğitiminde esas olan mekan kavramının pedagojik olarak değerlendirilmesi ve mekânsal düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması gerekir (Ünlü & Yıldırım, 2017).

2.8.3. Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi

Yükseköğretimde coğrafya eğitim tarihine baktığımız zaman yaşanan gelişmeleri Türk coğrafyasının gelişimi başlığı altında ele almıştık. Burada da genel bir çerçevesine bakacak olursak:

Avrupa Birliği (AB) tarafından 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi hedefleri ve ülkemizin 2001 yılında dahil olduğu Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak sürece üye ülkeler yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma amaçlarıyla yükseköğretim alanında ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturmayı taahhüt etmişlerdir. Bu kapsamda Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) hazırlanmıştır. Bu çerçeve Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) ise, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini açıklar. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçecesi, 2011).

TYYÇ sınıflaması temel alanları listesinde coğrafya iki temel alan ile sınıflandırılmıştır: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri (kod 14), ile Sosyal ve Davranış Bilimleri (kod 31).

Yükseköğretimde coğrafya programlarını incelediğimizde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) hedefleri ve Bologna Süreci standart ve kabul edişleri ile önemli ölçüde uyumlu olmadığı görülmüştür. 36 örgün öğretim Coğrafya bölüm programı ve mesleki yeterlilik profillerinin birbirlerinden farklı olduğu, uygulanmakta olan coğrafya eğitim öğretimine ait bir ulusal standarttan söz etmenin zor olduğu anlaşılmaktadır. Coğrafya bölümlerinin lisans müfredat programında yer alan dersler incelendiğinde; 638 adet birbirinden farklı isimlerde coğrafya dersi mevcuttur. Bu kadar çeşitlilik içerik zenginliği gibi görülse de mezunlara tek tip, aynı diploma verildiği düşünüldüğünde bu ders çeşitliliğinin, aynı diplomayı alan mezunlara hangi benzerlikte coğrafya mesleki yeterlilikleri kazandırdığı tartışmaya açık bir durum ve sebebi de araştırılması gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Bölümlerde zorunlu ve seçmeli derslerin oranları, içeriği, teorik ve uygulamalı derslerin sayıları ve yıllara göre dağılım stratejileri, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve Uzaktan Algılama (UZAL) dersleri, bu derslerin sayı ve içerikleri gibi önemli konularda da bir standart olmadığı görülmektedir. Coğrafya eğitiminde acilen bir coğrafya yükseköğretim ulusal standardının oluşturulması ve uygulamasına geçilmesi, coğrafya bölümlerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu program entegrasyonlarını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Güncel durum itibarıyla, coğrafya yükseköğretim programlarının unvan ve belgelendirme ulusal standartlar ve yeterlilikler amaç, müfredat gibi ciddi problemleri olduğu çok açıktır (Turoğlu, 2018).

Türk akademik coğrafyası büyük ölçüde okul coğrafyasına ve öğretmen yetiştirmeye odaklanmıştır (Özgür & Yavan, 2013). Türkiye üniversitelerinde müfredat ve hakim paradigmalar adeta geçen yüzyıldan kalma bir görüntü vermekte, coğrafya öğretiminin çağdaşlarının gerisinde kaldığı ve geçmiş coğrafya ekollerini bu yüzyılda da sürdürdüğü görülmektedir. Tasvir ve tanımlamalarla yüklü 1930'ların bölgeselcilik anlayışı içine hapsolmuş gibi durmaktadır. Bir kısım üniversite programlarına baktığımızda halen kıyı ve iç bölgeler derslerinin verilmeye devam ederken pek çok ABD, Kanada, İngiltere, Almanya, Fransa üniversitelerinde görülen küresel ısınma, tıbbi coğrafya, politik ekoloji gibi ders ve konulara ülkemiz üniversite müfredatlarında daha az rastlamaktayız.

Coğrafyanın ana paradigması mekan olmasına rağmen yapılan pek çok çalışmada mekânsal analizler büyük ölçüde yoktur. Mekânsal analizler, fiziksel mekanın özellikleri üzerine yürütülmekte veya beşeri faaliyetlerin mekandaki dağılımına odaklanmaktadır. Halihazırdaki bu durum yanlıştan daha çok eksik kabul edilebilir (Bilgili, 2020).

Türkiye’de üniversitelerde coğrafya ve coğrafya öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin birçoğu mekan ve yer kavramı ile ilgili sorun yaşıyor. Sorunun kaynaklarından birisi mekan öğretimidir. Coğrafyada alt disiplinlerdeki derslerde mekan merkezli çalışmalar olmalıdır. Lisans öğretiminin başlangıcından itibaren yer, mekan, manzara gibi temel coğrafi kavramlar ayrı bir ders olarak okutulmalıdır. Böylelikle öğrenciler bu derste edinecekleri temel mekan, yer ve manzara gibi kavramları ilgili bağlamlarda yerinde kullanma becerisi kazanacaktır. Coğrafyada bu kavramların geçmediği ya da kullanılmadığı hiçbir ders olmaması bakımından bu beceri kazanımı oldukça önemlidir (Bilgili, 2016).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Pozitivizmin mutlak anlayışına karşı konumlanmış eleştirel teoriden beslenen çalışmamız sosyal bilimlerde tek bir doğru veya gerçeklik olmayışından destek alan postyapısal bakış açısıyla nitel bir araştırma modeli sunmaktadır.

Eleştirel teori, insanları kendileri üzerine dönüşlü olarak düşünmeye sevk eder. Faillere bilinçleri ve eylemlerinin farkında olmadıkları toplumsal belirleyenlerini işaret ederek durumun bu olmadığını gösterir. Başarılı bir eleştirel teorinin etkisinin özgürleşme ve aydınlanma olması gerekir (Geuss, 2018, s. 111). Eleştirel sosyal teoriler doğa bilimsel teorilerin aksine nesnelleştirici değil düşünümseldir. Pozitivizme karşıt olarak bilgiyi mutlak değil sosyal inşa olarak görür (Özgen N. , 2016). Eleştirel teori pozitivizmin aydınlanmacı yaklaşımına; özcülük, şeyleştirme ve objektiviteye inanmamaktadır. Değişmez özlerle şeyleştirilenlerin varlığı özgürleşmenin önünde engeldir. İnsan – çevre, zihin- beden gibi dikotomik yapılar sosyal olguları açıklamaktan ziyade gerçeği perdelemektedir. Değer yargıları ve güç ilişkileriyle dolu epistemolojinin varlığı, sorunların çözümüne dahil olma, gerçekliğin tarihsel ve aynı zamanda insan üretimi olduğu düşüncesi, toplumsal sorunların çözümünde merkeze ezilenlerin alınması gibi yaklaşımlar eleştirel teorinin temel duruşudur (Bilgili, 2018). Eleştirel teori her şeyi eleştirmek değildir. Eleştirinin içinde aynı zamanda farklı bakışın sorgulayarak getirdiği yeni doğrular da vardır.

Fen bilimleri ile sosyal bilimlerin doğası birbirinden farklıdır. Pozitivist bakış açısıyla yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların sayısal analizleri çalışmanın bilimsel kabul edilebilmesi için önemlidir. Fen bilimlerinin bu istatistiki yöntemini sosyal bilim araştırmacıları uzun yıllar sosyal ve insana ait olguları incelerken bilimsel olabilmek kaygısı ile kullandılar. Ancak bunlar artık temelden değişmektedir. Sosyal bilimler kendine özgü kavramlar geliştirmekte ve uygun araştırma yöntemleri bulmaktadır. Sosyal bilimciler nesnellikten çok bakış açısının ön planda olduğu nitel çalışmalara yönelmektedir. Araştırmacı olay ve olguları ayrıntılı ve derinlemesine açıklamaya ve yorumlamaya

çalışmaktadır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklinde tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Kolaylıkla ölçülemeyen değişkenleri belirlemek veya susturulmuş sesleri duyma ihtiyacından bir problem veya konunun keşfedilmesi gereği doğar. Araştırmacı bireylerin hikayelerini paylaşmaları için onların bulunduğu ortama girer, katılımcılar arasında güç ilişkilerini en aza indirgeyerek içeriden bir bakış açısı kazanmak için alanın problemleriyle uğraşır (Creswell, 2018).

Genellenebilir sonuçlara ulaşmayı amaçladığı için nicel araştırmaların eğitim ortamında öğretmenlerin günlük uygulamalarına dair sonuçlar ortaya koyması zordur. Genellemelere ulaşma kaygısından uzak örnekler ve tanımlamalar oluşturmayı hedefleyen nitel araştırmaların öğretmenlerin eğitim işlerine yönelik anlayış geliştirmelerine katkısı konusunda daha fazla potansiyele sahip olduğunu kabul etmek gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2018)

Biz de nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile coğrafya öğretmenlerimizin coğrafya bilimine ve eğitimine yönelik algılarını keşfetmeye çalışacağız. Görüşme, sosyal bilimlerde araştırma konusuna veri temin etmek amacıyla katılımcılarla gerçekleştirilen bir süreçtir. Yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanmış belirli ve görüşme boyunca değişmeyen sorulardan oluşur (Özgen N. , 2016)

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmamız Sakarya ili merkez ilçelerinden Adapazarı, Serdivan, Erenler ilçeleri ve Arifiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görevli 13'ü bayan 23'ü erkek olmak üzere toplam 36 coğrafya öğretmenimiz ile görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Coğrafya öğretmenlerimizin 5'i özel, 31'i resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Görev yapılan resmi ortaöğretim kurumlarından 1'i Fen Lisesi, 4'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi, 9'u Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 17'si de Anadolu Lisesi niteliğindedir.

Coğrafya öğretmenlerimizin mezun oldukları üniversite ve bölümler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9: Coğrafya öğretmenlerimizin mezun oldukları üniversiteler

Mezun olunan üniversite / fakülte	Katılımcı mezun sayısı
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi	9
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi	5
Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	5
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2
Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2
Balıkesir Ü Fen Edebiyat Fakültesi	2
Ankara Ü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi	2
Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi*	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi	1
9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	1
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	1
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi*	1

* Fakülte adı İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi olarak değiştirilmiştir

27 öğretmenimiz lisans mezunudur. Bunlardan 2'si yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 8 öğretmenimiz yüksek lisans mezunu olduklarını ifade etmişlerdir. Ağırlıkla 5 yıllık tezsiz yüksek lisans programı mezunlarıdır. Doktora mezunu öğretmen sayımız ise yalnızca 1dir.

8 öğretmenimiz 22-35 yaş, 19 öğretmenimiz 36-45 yaş aralığındadır. 9 öğretmenimiz ise 45 yaş üzerindedir.

4 öğretmenimizin meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl, 7 öğretmenimizin 6-10 yıl, 6 öğretmenimizin 11-15 yıl, 6 öğretmenimizin 16-20 yıl ve 13 öğretmenimizin de hizmet süresi 21 yıl ve üzerindedir. Bu açıdan katılımcılarımıza baktığımızda çalışma grubumuzun ağırlıkla tecrübeli öğretmenlerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

3.3. Veri Toplama Aracı

Literatür göz önünde bulundurularak yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, görev yapılan okul türü, eğitim durumu, mezun olunan üniversite, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı gibi verilere de yer verilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşmelere geçilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışmamızın evreni içinden örneklem seçiminde, katılımcılara ulaşılması hususunda bazı zorluklar ile karşılaşılmıştır. Coğrafya ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle her ortaöğretim kurumunda kadrolu coğrafya öğretmeni bulunmamaktadır. Bazı coğrafya öğretmenleri birden fazla kuruma hizmet vermektedir.

Pandemi nedeniyle planlanan zamana göre gecikme yaşanmış olup görüşmeler okulların yüz yüze eğitime açık bulunduğu 2021/2022 eğitim öğretim dönemi içinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılabilmesi için Sakarya il milli eğitim müdürlüğünden izin talep edilmiş, okullarda araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenler ile uygun ortam ve zamanda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ve görüşmenin amacı açıkça ifade edilmiştir. Ortam ve şartlara göre bir kısım veriler katılımcıların izni alınarak ses kaydı yoluyla toplanmış daha sonra yazıya dökülmüştür. Bir kısım katılımcılarımızdan ise kendi el yazıları ile yazmaları istenmiştir. Görüşmeler 20 dakika ile 30 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi çeşitli şekillerde yapılabilir. Bunlardan ilki, toplanan verinin orijinal formuna olabildiği kadar sadık kalarak gerektiğinde katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşım göstermek. Burada görüşmelerden uzun aktarımlar da yapılabilir. İkincisi, birinci yaklaşımı da kapsar şekilde nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak için sistematik analiz yapmak. Veriler betimsel yaklaşımla sunulurken belirlenen bazı temalar ve bunlar arasındaki ilişkiler belirlenir. Üçüncüsü, araştırmacı birinci veya ikinci yaklaşımı temel alır ve veri analizinde kendi

yorumlarını da katar. Böylelikle araştırmacının katılımcı ve öznel yönü öne çıkar. Veri toplama ve analizi sürecinde araştırmacı kendi yorumları ve anlayışı ile daha etkin bir rol üstlenmektedir (Wolcott, 1994).

Araştırma temasına göre belirlenen temel kategoriler ile katılımcı görüşleri işlenerek uygun desenin oluşumu betimsel analizdir. Katılımcılara sorulan sorular vasıtası ile temanın kavramsal boyutlarını tanımlamak ve konuya yönelik tasvirler yapmak betimsel analizin genel özellikleridir. Betimsel analiz, araştırmacının katılımcılarla yaptığı görüşme sonucunda, araştırma problemine ilişkin katılımcı görüşlerinin kendi el yazılarıyla yazdıkları cevapların da değerlendirilmesi dahil olmak üzere temin ettiği verilerin belirli bir planlama dahilinde düzenlemesi ve yorumlamasıdır. Analiz ve yorumlamaların anlaşılır olması ve okuyucu tarafından daha kolay anlaşılabilmesi için kategori ve sınıflandırmalara ihtiyaç vardır (Özgen N. , 2016). Elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması gerekir. Katılımcı görüşlerinin etkin şekilde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde karşı tarafa sunmaktır. Bu amaç ile elde edilmiş veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlara varılır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerimizin paradigmalar hakkında görüşleri ve benimsenen yaklaşımlar

Öğretmenlerimize coğrafyada paradigmalar hakkında sorular yöneltilmiş, kendilerinin hangi yaklaşımı benimsedikleri sorulmuştur.

Altı katılımcımız paradigmaların hiçbirini duymadığını ifade etmiştir. Bir katılımcımız kelime olarak anlam çıkartabileceğini ancak coğrafyada ne anlamda kullanıldığını bilmediğini söylemiştir (K16). Konuyu siyasi bulanlar olmuştur. ‘’Böyle coğrafya türü de mi varmış? İlginç’’ tepkileri ile karşılaşılmıştır (K21). ‘’Aslında kullandığımız ama isimlendiremeyeceğim yaklaşımlar’’ gibi cevaplar da gelmiştir (K7). Bazı katılımcılara göre coğrafyada paradigmalar felsefe tanımlarının coğrafyaya uyarlanmasıdır (K15).

Benimsenen yaklaşımın konuya göre değişebileceğini belirtenler olmuştur (K24). Yere ve zamanına göre de değişebileceği ifade edilmiştir (K33). Katılımcı 22 ye göre paradigmaların gerektiği yerde hepsi kullanılmalıdır. Bir diğer katılımcımıza göre de bu yaklaşımların hepsi gereklidir (K29).

Konuyu tamamen yanlış anlayıp buna göre yorumlayan katılımcılarımız olmuştur:

İsmini bilmiyorum ama konu anlatım, soru-cevap (K7).

Birçok sistem özellikle video ve sunum şeklinde olabilir (K4).

Arazide işlenmesi gereken ders sınıflara hapsolmuş, önü açılması lazım (K19).

Biz sadece verilen müfredatı takip ediyoruz. Seçim yapma şans ve imkânımız yok (K27).

Davranışçı coğrafyayı önemli buluyorum. Günümüzde de davranış konuları coğrafya içerisine alınabilir (K15).

Herhangi bilimsel bir karşılığı olan bir yaklaşım kullanmıyorum ya da bilmiyorum da diyebiliriz. Güncele bağlamaya çalışıyorum, harita bilgisine önem veriyorum (K16).

Diğer bazı cevaplar ise şöyledir:

Türkiye’nin jeopolitik konumundaki önemli gelişmeler nedeniyle bölgesel coğrafya, insanı temel almasıyla da hümanist coğrafya yaklaşımlarını benimsiyorum (K14).

Coğrafyada insan önemli, pragmatist yaklaşıyorum. Hayatında başka bir zaman diliminde kullanmayacağı şeylerle meşgul etmek istemiyorum. Vermeye çalıştığım bilginin çok detaya girmek yerine az olsun öz olsun hayatta bir karşılığı olsun istiyorum. Gerek fiziki gerek beşerî insan yaşamı üzerindeki etkisini vurgulamaya çalışıyorum. Merkeze insanı koyup bütün olayları, meseleleri insan ile ilişkilendirip orada etkileşim üzerinde durmaya çalışıyorum (K21).

Katılımcı 29 un görüşmedeki ifadeleri konuya oldukça katkı sağlamıştır. Kendisi lisans üstü eğitim almadığını ancak coğrafya ve coğrafya eğitimi üzerine ulusal çapta yayınlanan makaleleri takip ettiğini ifade etmiştir. Lisans üstü eğitimini tamamlamış Katılımcı 28 in ifadeleri de yerindedir. Bunların dışında cevaplar genelde tatmin edici değildir. Dolayısı ile benimsendiği söylenen yaklaşımların da tutarlılığından bahsetmek zordur. Bazı katılımcıların birden fazla yaklaşımı benimsediklerini ifade ettiklerinden frekans toplamı katılımcı sayısını geçmektedir. Paradigmaların cevaplanma ve benimsenme sıklığı aşağıdaki tabloda gösterilmeye çalışılmıştır:

Tablo 10 : Öğretmenlerimizin paradigmaları cevaplama sıklığı ve benimsedikleri yaklaşımlar

Paradigma	Cevaplanma frekansı	Benimsendiği söylenen yaklaşım frekansı
Çevresel Determinizm	14	7
Possibilist coğrafya	8	1
Bölgesel coğrafya	15	5
Pozitivist coğrafya	13	5
Davranışçı coğrafya	12	3
Hümanist coğrafya	18	9
Marksist coğrafya	12	2
Realist coğrafya	14	7
Feminist coğrafya	10	1
Postyapısal/Postmodern coğrafya	11	1

4.1.1. Çevresel Determinizm

14 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 7 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar açısından çevresel determinizm, çevre ve insan ilişkisini inceler (K22). Başka bir katılımcı tarafından çevresel olayların sebep ve sonuçları olarak ifade edilmiştir. (K27). Doğru kabul edilebilecek ifadeler sınırlıdır:

Çevrenin insan hayatını belirlediği görüşüdür (K17).

Diğer cevaplar ise şöyledir:

Çevrenin daha baskın olduğundan bahseder (K10).

Evrendeki işleyişin bilimsel yasalara bağlılığı (K28).

Çevrenin gelişiminin incelenmesi (K20).

Gereklilik gibi bir şey (K21).

4.1.2. Possibilizm

8 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 1 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediğini ifade etmiştir. Cevaplama frekansı en düşük paradigmadır. Kelime kökeninin yabancı oluşu dolayısıyla öğretmenlerimizde herhangi bir çağrışım da yapmamıştır.

İnsanın doğa üzerinde etkili olduğunu savunan görüş (K17).

İnsanın doğayı daha çok etkilediği yaklaşımı (K28).

4.1.3. Bölgesel Coğrafya

15 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 5 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Sıklıkla cevaplanan paradigmalardandır. Doğru kabul edilebilecek ifadelerin sayısı diğer paradigma açıklamalarına göre daha fazladır.

Yeryüzünü belirli alanlara bölerek kendi içinde benzer özellikleri olan alanların incelenmesi (K23).

Yaklaşımların hepsi gerekli ancak ölmek üzere ya da bölge bilim şeklinde coğrafyadan ayrılıyor gibi (K29)

Belli başlı aynı coğrafi özelliklere sahip alanların incelenmesi (K35).

Vidal de la Blache'ın öncülüğünde coğrafyanın daha küçük parçalara ayrılarak incelenmesi (K1).

Diğer bazı cevaplar ise şöyledir:

Bir bölgenin bütün coğrafi özelliklerinin beraber ele alınmasıdır (K27).

İnsanların yaşadığı yer ve çevreyi tanıması adına gerekli coğrafya bölümü (K33).

Bölgeye özelliklerini veren olayları incelenir (K17).

Coğrafi çalışmaları bölgesel sınırlar ve yaklaşımlara dayandırır (K28).

Belli bir alanın incelenmesi (K20).

Bölgelerde dağılışı inceler (K22).

Coğrafi olay, olgu ve kavramları yerel ölçekte inceleme alanı (K14).

Bölge içerisinde diğer bölgelerden farkın belirlenip aktarılması (K34).

Bölge bazında inceleme (K18).

4.1.4. Pozitivist Coğrafya

13 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 5 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Konuyu ucundan da olsa yakalayan katılımcılar vardır:

Daha çok fiziki coğrafyayla ilgili şeyler, pozitif bilimler, fizik ile alakalı şeyler geliyor aklıma (K21)

Gerçek, somut unsurlara dayanan yaklaşım (K28).

Deney ve gözleme dayalı coğrafya akımı (K17).

Pozitif bilim içinde coğrafya (K33).

Bilimsel yöntemi kullanan coğrafya (K31).

Coğrafyanın doğa bilimleri ile ilişkisi (K22).

Pozitivizm kelimesini pozitif/olumlu olarak düşünen, konuyu iyimserlik ile bağdaştıranlar olmuştur:

İyimser coğrafya (K15).

Pozitif daha iyimser (K35).

Bir diğer cevap da şöyledir:

İnsanın doğayı, doğanın insanı etkilemesi, karşılıklı etkileşim (K1).

4.1.5. Davranışçı Coğrafya

12 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 3 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Doğru kabul edilebilecek açıklamalar vardır:

Çevreyi algılama ve algılarımızın bizi nasıl etkilediği ile ilgilenen akım (K17).

İnsanların çevrede doğal etkileşim ve davranışlarını açıklıyor olabilir (K15).

Diğer bazı cevaplar da şöyledir:

İnsan doğa ilişkisi, çevresel faktörlerin davranış üzerindeki etkisi (K22).

Uygulama anlamında gibi. Coğrafyanın hayatla birleştirilmesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi gibi yorumluyorum (K21).

Hareket halinde, yaşayarak öğrenilen coğrafya (K33)

İnsan davranışlarının coğrafya üzerindeki etkisi (K1).

Yaşanılan coğrafyanın insan üzerindeki etkisi (K28).

4.1.6. Hümanist Coğrafya

18 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 9 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Kısa kısa ve kestirme de olsa en sık

cevaplanan ve de en çok benimsendiği söylenen paradigmalardandır. Kelime olarak hümanizm, katılımcılarımızda daha çok ‘’insancıl’’ çağrışımı yapmış ve buna göre cevaplanma sıklığı görülmüştür.

Daha insancıl (K35).

İnsancıl, insan odaklı (K16).

İnsanı odağına alan coğrafi yaklaşım (K23).

İnsanın doğadaki yerine yönelik coğrafya (K26).

İnsanın doğadaki arayışına dayalı coğrafya (K28).

İnsanı önceleyen akım (K17).

İnsancıl davranma, doğaya karşı da hümanist davranış (K33).

İyimser (K15).

Beşerî coğrafyanın bir üstü gibi, kelime anlamı itibarı ile insancıl (K21).

Doğa sevgisi, koruma, planlama, geliştirme (K22).

İnsanın ön plana alınmasıdır (K1).

Yerin insan evi olarak incelenmesidir (K20).

Doğa içerisinde insanın huzur ve mutluluğunu temel alan yaklaşım (K14).

İnsan odaklı coğrafya (K18).

İnsancıl coğrafya yaklaşımıdır (K12).

Dünyada yaşayan insanlar ile ilgili çalışma yapan coğrafya dalı (K2).

4.1.7. Marksist coğrafya

12 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 2 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Cevaplanma sıklığı açısından ve benimsendiği söylenen yaklaşım bakımından frekansı düşük kalmıştır.

Materyalist düşüncenin hâkim olduğu coğrafya (K18).

Coğrafyada üretime olan etki ve katkısı gibi (K1).

Coğrafyanın problemlerine Marksist bakış açısı ile bakar. Beşerî coğrafya açısından önemli ve sömürgeciliğe karşıdır. Sömürülenlerin isyanı ve itirazıdır. Şöyle bir örnek vereyim: Nijerya'da geçtiğimiz yıllarda topraklara hâkim olmuş beyaz azınlığa karşı bir isyan gelişti, şiddet olayları yaşandı. Tabii ki Marksist coğrafya bunlara itiraz edecektir (K29)

Doğada tüm canlıların eşit haklara sahip olduğu herkesin yararlanması gerektiği düşüncesidir (K22).

Sosyal düzenle alakalı görüyorum (K21).

Böyle bir tanımı ilk defa duydum. Marksizm'in bölgesini mi işliyor (K15).

Materyalist ve devrimci coğrafya akımı (K17).

Aklıma David Harvey geliyor (K28).

4.1.8. Realist coğrafya

14 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış 7 öğretmenimiz de paradigmayı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Sık cevaplanan ve benimsendiği sıklıkla söylenen paradigmalardandır. Çoğunlukla daha gerçekçi, gerçekçi coğrafya, coğrafyanın gerçekleri, olaylara gerçekçi yaklaşım olarak algılanmıştır. K17, K35, K33, K15, K22

Coğrafi olaylara gerçekçi, nesnel yaklaşım (K14).

Gerçekçi coğrafya, gerçekler göz ardı edilirse afetlerle karşı karşıya kalınır (K33).

Doğrulukla coğrafyaya yaklaşılması gerektiğini öne sürer (K12).

Gerçekleri var olan şartlara göre düşünen coğrafya (K18).

Coğrafyanın bilimsel gerçeklerle olan ilişkileri (K1).

Coğrafyanın içerik olarak daha gerçekçi, hayatla bağlantılı, öğrenirken bireylerin kullanabileceği, çok geçmişte kalmış bizi hiç alakadar etmeyen konularla gereksiz bilgilerin yüklenmediği coğrafya olarak anlıyorum (K21).

4.1.9. Feminist coğrafya

10 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış ve yalnızca 1 öğretmenimiz bu paradigmayı benimsediğini ifade etmiştir. Cevaplanma ve benimsenme frekansı oldukça düşüktür. Dağılış ile ilgili olabileceğini düşünenler vardır (K21). Marksist coğrafya yeterince materyalist ve devrimci olarak yorumlandıktan sonra bu paradigma bir katılımcımız tarafından işin rayından çıktığını gösteren anlayış olarak ifade edilmiştir (K17). Buna karşılık özellikle yayınlanan makaleleri takip ettiğini ifade eden Katılımcı 29 konuyu bir örnekle açıklamaya çalışmıştır:

Kadın bakış açısıyla bakmak. Samsun'da işlek cadde üzerinde yürüyorum. Yan tarafta binaların bodrum katına malzeme indirmek için açıklık bırakılmış. Normalde oranın cam tuğla ile kapatılması lazım. Demir ızgara yapılmış. Önümde yürüyen bayanlardan biri topuklu ayakkabısı ile oraya bastı. Ayağını çekti, topuk orada kaldı. Bu feminist coğrafya. Bunu erkek bakış açısı göremiyor. Müteahhidi, işçisi, demircisi hep erkek (K29).

Kadınlar ile ilgili konuların bilimsel çerçevede incelendiği coğrafya anlayışı (K2, K20)).

İnsan doğa ilişkisi (K22).

İnsanı biricik gören görüş (K1).

Daha çok kadın hakları veya kadınların toplumsal rolünü benimseyen bir yaklaşımdır (K12).

4.1.10. Postyapısal /postmodern coğrafya

11 öğretmenimiz bu paradigma ile ilgili yorum yapmış ve yalnızca 1 öğretmenimiz bu paradigmayı benimsediğini ifade etmiştir. Cevaplanma ve benimsenme frekansı oldukça düşüktür. Genele bakınca tam olarak anlaşılmadığını söylemek mümkündür. Ancak doğru kabul edilebilecek cevaplar da vardır:

Sosyal ve mekânsal sınır, kesinlik gibi ifadelere temkinli yaklaşır. Klasik coğrafya anlayışını eleştirir (K28).

Diğer bazı cevaplar ise şöyledir:

Biraz siyasi coğrafya boyutuyla çağrışım yaptı. Uluslararası boyutta (K33).

Modern coğrafya (K22).

Modern ötesi yeni yaklaşımlar, yeni yöntemler (K21).

Modern sonrası (K29).

Günümüz coğrafyasında birçok disiplinle ilişkili olması (K1).

Coğrafyayı yeniden yapılandırma anlayışı (K17).

Kalıplar içindeki coğrafyayı açıklar (K30).

4.2. Coğrafyanın bilimsel kimliğine olan öğretmen yaklaşımları

Bu hususta katılımcılarımıza üç farklı soru yönelttik:

Dünyanın şekli ve hareketleri konusunun 8. sınıf fen bilgisi müfredatı içerisinde yer almasını nasıl değerlendirirsiniz?

MEB Ortaöğretim tasarımı ders sayılarının azaltılması amacıyla planlanan 9. sınıf coğrafya dersinin sosyal bilimler deneyimi ve sosyal bilim çalışmaları dersleri adı altında verilecek olmasını nasıl değerlendirirsiniz?

Fen ve sosyal bilimler arasında coğrafya bilimini nerede görüyorsunuz? Sizce coğrafya biliminin konumu ne olmalıdır?

Dünyanın şekli ve hareketleri konusunun 8. sınıf fen bilgisi müfredatı içerisinde yer almasını nasıl değerlendirirsiniz? sorusuna yönelik cevaplar olumlu veya olumsuz olarak kategorilendirilebilir.

Bazı katılımcılarımız konuyu yalnızca hazırbulunuşluk açısından ele almışlardır:

Sakınca yok. 9. Sınıfta bir nebze hazır gelmiş oluyor (K23).

Doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Lise müfredatından önce giriş yapılmasını mantıklı ve yerinde buluyorum (K20).

Faydalı olacağına inanıyorum. Öğrenciler 9. Sınıfta bu konuyu gördüklerinde bir alt yapıları da oluşmuş olacaktır (K36).

Olumlu yaklaşımlar şöyledir:

Sosyal bilgiler dersi içindeyken son konular dünyanın hareketleri diye biliyorum ve gereken özenin gösterilmediğini, o konuların yeterince iyi öğretilmediğini ve 9.sınıfa gelen öğrencilerin bu konularda zorlandığını düşünüyordum. Şu an öğrenciler öğrenmiş olarak geliyor ve zorlanmıyorlar (K22).

Dünyanın yörünge hareketi sırasında perihel ve afel dönemlerinde güneşe yaklaşması ve uzaklaşması Dünya ile Güneş arasındaki çekim kuvvetini etkilemektedir. Bu durum Fizik (Fen bilgisi) dalının kapsamına giren bir olaydır. Bu açıdan Fen Bilgisi dersi müfredatında bu durumun öğrencilere anlatılması 9. Sınıf coğrafya dersine ön hazırlık olur (K14).

Işık konusu işlenirken güneş ışığının geliş açısına bağlı olarak ısınmanın değiştiği ile ilgili bilgiler fen dersinde verilebilir. Fakat dünyanın şekli ve hareketleri konusu sosyal bilgiler dersinde işlenmesi daha iyi olur. Yine de her iki derste bu konuya değinilmesi iyi olur kanaatindeyim. Disiplinler arası ilişki bakımından iyi buluyorum (K8).

8. sınıfta coğrafya yok, sosyal bilgiler dersi var. Sosyal bilgiler ve Fen bilgisi açısından bakıldığında Fen bilgisine daha yakın görülüyor. Ama Sosyal bilgilerin 5-6 ve 7. sınıflardaki akışa bağlı olarak sosyal bilgilere geçilebilir (K3).

Çok olumlu. Öğrencilerde bir aşinalık, hazırbulunuşluk oluşturuyor. Lisede tamamlıyoruz. Hiç fark etmez. Fen dersi içerisinde olması daha iyi sayısal konu çünkü (K19).

Doğa bilincinin başlangıç noktası bakımından ilgili konunun varlığının yararlı olduğunu düşünüyorum (K25).

Kesinlikle olmalı. Lise 1 in ilk konusu ve üniversite sınavında da sıklıkla sorulan bir konu (K30).

Olumlu buluyorum. Ön hazırlık olur bizim için de. Ortaokul seviyesinde konunun hangi ders içerisinde yer aldığı önemli değil. Bütün bilimler felsefeden kaynaklı olduğuna göre sorun olarak görmüyorum. Ayrışma lisede olabilir. Lisede coğrafya dersinde kalmalı (K18).

Hazırbulunuşluk açısından, disiplinler arası etkileşim açısından aslında iyi. Tarih-coğrafya ortaokulda ayrılmalı. Sosyal bilgiler içinde tarih ağırlığı var (K35).

Coğrafya biliminin bir multidisipliner bilim dalı olmasının gayet normal bir sonucu olarak görüyorum (K2).

Bunu sorun olarak görmem. Bundan istifade de edebiliriz diye düşünürüm. Anlaşılması zor bir konu, sosyal bilgilerden ziyade fen bilgisinde olması düşündürüyor. Ama iyi bir gelişme bizim için iyi bir alt yapı oluşturur diye ümit ediyorum (K21).

Yer alması gayet uygun. Böylece öğrenciler hem bilimlerin ortak konuları olabileceğini öğrenirler hem de liseye başladıklarında coğrafya dersinde olumlu transfer yaparak daha kolay öğrenme sağlayabilirler (K31).

Disiplinler arası ilişki bakımından yerin şekli ve hareketleri fen bilgisi müfredatında da yer alabilir (K17).

Olumsuz görüşler şöyle ifade edilmiştir:

8. sınıfta sosyal bilgiler dersi değil inkılap tarihi dersi olduğunu biliyorum. Öğrenciyi hazırlamak açısından bu konu fen bilimlerine dahil edilmiş olabilir. Fen bilgisi öğretmenlerinin burada rahatsızlığı, sıkıntısı var mı? Bu konuda yeterliler mi, anlatabiliyorlar mı? Zorluk yaşıyorlar mı? Fakültede verilmeyen derslerin, konuların dersten derse kaydırılması doğru değil. Buna fakültelerde bilim adamları karar vermeli. Liselere giriş sınavında sorulduğundan belki buraya kaydırıldı. Sosyalde yer alması daha iyi olurdu (K29).

Onlar da değinebilir ama sosyal bilgiler içerisinde yer alması daha iyi olurdu (K16).

Disiplinler arası ilişkiler bakımından olumlu gibi gözüküyor ancak Fen bilgisi değil de Sosyal bilgiler dersi içinde yer alması daha mantıklı gibi. Çünkü zaten her geçen yıl coğrafyaya verilen önem azalmakta dolayısıyla sözel ders kapsamında olması daha gerçekçi ve mantıklı olacaktır (K1).

Sosyal bilgiler dersi içerisinde bu konunun işlenmesini daha doğru buluyorum. Coğrafi koordinatlar konusunun Sosyal bilgiler dersinde işlenip bu konunun ayrı tutularak Fen bilgisi dersinde verilmesinin ünite bütünlüğünü bozduğunu düşünüyorum (K6).

Dünyanın şekli ve hareketleri konusunun 8. Sınıf fen bilgisi müfredatı içerisinde yer almasını uygun bulmuyorum (K26).

Ağır bir konu. Ortaokul ve lise her ikisinde de görülmeli. Ancak bize konuya yabancı olarak geliyor. Sosyal bilgilerde daha iyi olurdu. Fen bilgisi öğretmeni kendi konusunun dışında görüyor olabilir (K34).

Coğrafya dersinin konularının coğrafya öğretmeni tarafından anlatılmasını daha doğru bulup disiplinler arası etkileşimde bulunulmasının doğru olduğunu düşünüyorum (K10).

Kesinlikle katılmıyorum. Öğretmen eğitimi gerçekleşmeden kazanımların öğrencilerde oturması mümkün değil. Fen kitabındaki anlatım soruların çözülmesi için yeterli değil (K24).

Multidisipliner açısından, bilimler arası yardımlaşma, konu paylaşımı ve öğrenciye ön bilgi verme amaçlı güzel bir durum olmakla beraber, coğrafyanın önemini azalttığı için hoş bir durum değildir (K9).

Dünyanın şekli ve hareketleri ilgili konular bizim işlediğimiz coğrafi konum, iklim bilgisi gibi konularda öğrencilere temel bilgi oluşturabildiği için dersimiz müfredatında olması daha uygundur (K11).

Yanlış buluyorum. Eğer fen bilgisi konusu ise lisede coğrafya müfredatı içerisinde yer almaması gerektiğini düşünüyorum (K13).

Doğru bulmuyorum. Coğrafya konusunun Fen bilgisi dersi içerisinde yer alması doğru değil. Ayrıca bu konu 8. Sınıf öğrencilerinin kavrama seviyelerine uygun değil (K27).

Doğru bulmadım açıkçası. Sosyal bilgiler içinde olması daha uyumlu olurdu. Bizim için biyomlar konusu ne kadar sıkıntı yaratıyorsa bu konu da Fen bilgisi öğretmenleri için sıkıntı olacağını düşünüyorum (K15).

Ben yanlış buluyorum. Konu için coğrafya alt yapısı gerekiyor. Fen bilgisi öğretmenini aşan bir konu (K7).

Dünya coğrafya olduğu için şekil veya hareket açısından da dünya coğrafya konusu arasında kalmak zorundadır. Dünya benim için coğrafya ile bağdaşmıştır. Aksi düşünülemez. Coğrafya da sonuç olarak bilimdir (K12).

8. sınıf fen müfredatına alınması coğrafyanın Türkiye'de doğa bilimleri değil daha çok sosyal bilimler olarak algılanması ile ilgili. Sosyal bilgiler öğretmenlik programlarının ve

derslerinin daha çok tarih merkezli olması da bu alandaki belirtilen konuların fen derslerine aktarılmasına büyük ihtimal kademeli olarak lisede de fizik derslerine kayması olası. Aynı anda iki farklı disiplinin ele almasının faydalı olacağını düşünüyorum ama zamanla coğrafya branşından alınacak olmasını ise doğru bulmuyorum (K28).

Fiziki kanunlar fen dersinin konuları içinde yer alır ancak insana etkisi bakımından eksik kalır (K33).

‘’MEB Ortaöğretim tasarımı ders sayılarının azaltılması amacıyla planlanan 9. sınıf coğrafya dersinin sosyal bilimler deneyimi ve sosyal bilim çalışmaları dersleri adı altında verilecek olmasını nasıl değerlendirirsiniz?’’ sorusuna yönelik yaklaşımlar ise aşağıda değerlendirilmiştir:

34 katılımcımız konuyu olumsuz olarak değerlendirmiştir. 2 katılımcımız olumlu ve 2 katılımcımız da temkinli yaklaşım sergilemişlerdir.

Temkinli yaklaşımlardan K19 ‘’olabilir sıkıntı olmaz’’ şeklinde ifade edip ayrıntıya girmezken, K13 işleyişi görmemiz gerektiğini ifade etmiştir. K20 ye göre karar yerindedir. Ayrıntıya girilmemiştir. K14 ise ‘’ 9.sınıf coğrafya dersi kazanım sayısı öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına göre fazla yoğun ve hacimlidir, bu şekildeki bir çalışma coğrafya dersinin 9. sınıfta daha iyi öğrenilmesine vesile olur’’ düşüncesindedir. Diğer katılımcılarımızın tamamının değerlendirmeleri olumsuzdur:

Coğrafyanın bilimsel kimliğine zarar vereceği kanaatindeyim. Sosyal bilimler geniş bir çerçeve; coğrafyayı bu havuza atıp eritmek istenmektedir ve coğrafyanın geleceği tartışılır hale gelebilecektir (K17).

Ayrı bir branş olarak kalması lazım. Her branşın prensipleri ve algıları farklıdır. Coğrafya olarak kalmaz ise coğrafya algısı unutulur (K3).

Bunu yanlış buluyorum. Coğrafya bilimdir ve ders olarak devam etmelidir (K22).

Öğrencilerimizin dünyayı tanıması ve yorumlaması bakımından olumsuz bir gelişme olacağını düşünüyorum (K8).

Coğrafya dersi adı altında değerlendirilmeli (K5).

Kesinlikle katılmıyorum. Coğrafya sadece sınavda soruları çözebilmek amacıyla öğrenilmemelidir. Doğa ile uyum içinde yaşamak hepimizin sorumluluğu. Bunun için de çevremizi tanımalıyız (K24).

Lisede verilen coğrafya eğitimi bilimin geleceğinden ziyade dünya ile insan arasındaki uyumu sağlamalıdır (K32).

Günümüzde ve özellikle ülkemizde coğrafya bilincinin artması gerekirken uygulanması planlanan bu sistemi yararlı bulmuyorum (K25).

Coğrafya dersinin ayrı bir ders saati olarak görülmesi daha faydalı olacaktır (K36).

Dünyada yükselen coğrafya okur yazarlığı ve algısına karşılık yapılacak olan bu durumun büyük bir yanlış olduğunu düşünüyorum. Bu dersler eklenebilir ama coğrafyanın ana yapısını koruması önemli (K28).

Coğrafya dersi kesinlikle müstakil olmalıdır. Başka bir ad altında coğrafya anlatılması coğrafya dersini anlamsız kılar. Bu coğrafyaya ihanettir. Nüfusu hızla artan ve coğrafi kaynakların daha da önemli hale geldiği dünyada coğrafya öğreniminin önemsizleştirilmesi milli menfaatlerimize zarar verir (K27).

İçerik değişmedikçe isim değişiminin çok önemli olduğunu düşünmüyorum. Üniversite sınavındaki soru sayısının azaltılması coğrafya bilimini daha fazla yaralayan bir darbe bana göre (K11).

Son yaşanan doğal afetlerden dolayı önemi artması gerekirken maalesef önemi azalmıştır (K9).

Doğru bulmuyorum. Coğrafya dersi zaten dünyanın birçok yerinde gördüğü ilgiyi ülkemizde görmüyor. Bu olayla daha da arka plana atılacaktır. Bu durumu da yaşadığımız afetlerde net bir şekilde görüyoruz (K23).

Doğru bulmuyorum (K30).

Olumsuz değerlendiriyorum. Coğrafyanın önemini azaltacak ortaokul seviyesine çekecektir (K18).

Coğrafya konularına ayrılan sürenin kısalacağı düşüncesindeyim (K35).

Bunu olumsuz karşılıyorum. Coğrafya dersinin fiziki ve beşeri konularının tam olarak anlaşılması için ayrı bir ders olarak okutulması şarttır. Tarih-vatandaşlık bilgisi gibi diğer konular ile karıştırıldığında olmaz (K2).

Çok olumlu değerlendiremiyorum. Coğrafya Türkiye'de gereken önemi görmezken ismini değiştirip sosyal bilimler dersi içinde kaldığında daha da önemini yitireceği kanaatindeyim. Tarih coğrafya toplum bilinci için önemli iken ayrı ayrı kalmalı. Hayatın ta kendisi, her şeyin tam ortasında iken böyle yapıldığında iyice silikleşeceği düşüncesindeyim (K21).

Coğrafya tüm dünyada kabul görmüş ve kendi adıyla ifade edilen bir bilim olmuştur. Lise seviyesinden itibaren yani günümüzde olduğu gibi kendi ismiyle devam etmeli diye düşünüyorum. Gelişen ve değişen günümüz dünyasında coğrafyanın bunu daha çok hak ettiği kanısındayım (K31).

Bazı akademisyenler coğrafyanın ciddiye alınmadığı bunun bilim bile olmadığına dair görüşler sergiliyor. Coğrafya için bizden daha ilerideki ülkelerde böyle bir yaklaşım varsa düşünülebilir ancak biz kendimiz yapıyorsak coğrafyayı önemsizleştiren bir sonuç karşımıza çıkar (K29).

Coğrafya ders saatleri yetersizken bu durum iyi olmaz. Coğrafya dersi coğrafya başlığı altında, coğrafya dersi olarak kalmalı (K16).

Zaten yetersiz olan ders saatini ve verilen önemin artık her geçen yıl azaldığını düşünürsek çok mantıklı değil (K1).

Daha önce bazı öğretmen liselerinde uygulanan bir sistem olduğunu duymuştum. Bu uygulamaya şu an mesafeliyim (K6).

Alan kapsam genişler. Fazla ders saati olursa daha verimli olur (K34).

Coğrafyanın sadece coğrafya adı altında bir ders olarak öğretilmesiyle coğrafya biliminin önemini koruyacağı görüşündeyim (K10).

Şu an iki saatlik bir dersimiz var. O da bu şekilde olursa coğrafya iyice erir gider. Tarih-coğrafya her ikisini de sosyal düşünsek ama çok ayrı dersler. Birleştirilmesi mümkün değil. Derse girecek öğretmen branşları farklı. Her açıdan sıkıntı oluşturur (K15).

Yanlış buluyorum. Coğrafya tek başına müfredatı olan bir ders olarak kalmalı (K7).

Coğrafya konularının coğrafya dersi adı altında verilmesi taraftarıyım. Konu değişikliği veya isim değişikliği yapılmamalıdır (K12).

Dersin içeriğini kısıtlayarak coğrafya bilgisinin azalmasına dolayısı ile insan doğa arasındaki ilişkinin kavranmasının zayıf kalmasına ve gelecekte oluşabilecek afetler boyutlarında çaresiz kalınmasına neden olacaktır. Örnek Bozkurt ilçesi sel olayı (K33).

‘’Fen ve sosyal bilimler arasında coğrafya bilimini nerede görüyorsunuz? Sizce coğrafya biliminin konumu ne olmalıdır?’’ sorusunu yönelttik. Cevaplara bakıldığında katılımcılarımız ağırlıklı olarak interdisipliner bir yaklaşım sergilemişlerdir:

Coğrafya insan ile doğa arasındaki karşılıklı ilişki olduğu için sosyale yakın ama fenne de uzak değildir (K3).

Fiziki coğrafya dalında bazı kazanımlar Fen Bilimleri; Beşerî coğrafya (Nüfus ve yerleşme-Göç vb.) Sosyal Bilimler kapsamına girer. Dolayısıyla hem sayısal hem sözel alana hitap etmektedir (K14).

Fen Bilimleri arasında Fiziki Coğrafya Sosyal Bilimler arasında Beşerî Coğrafya (K13).

İkisinin tam ortasında. Hem sayısal hem sözel konular var. Coğrafya bölümlerinin üniversitede eşit ağırlıktan alması gerekir. Yetişen öğretmen sözelci oluyor sayısal konularda sıkıntı yaşıyor. Bir tarih dersi gibi değil. Öğrenciler de ifade ediyor ki coğrafya sayısal ders gibi. Eşit ağırlık yapısını korumalı (K19).

Her iki bilimde de önemli bir yerde. Tarih, felsefe, coğrafya, fen bilimleri her biri tek başına çok önemli (K7).

Sözel olarak algılanıyor olsa da fen konularına yakınlığı var. Özellikle 9. sınıf müfredatında. Eşit dengede görüyorum (K15).

Coğrafya bu iki alana da girmekte diye düşünüyorum (K26).

Sosyal bilimler olarak geçiyor ama ikisinin arasında konular, ikisini de ilgilendiriyor (K16).

Ortada görüyoruz matematiksel işlemler ağırlığı olmamalı (K29).

Coğrafya bilimi konularına bakıldığında fen bilimleriyle olduğu kadar sosyal bilimlerle de ilişkilidir. Ancak sosyal bilimlerin de ötesinde başlı başına bir bilimdir (K17).

Coğrafya bölümlerine baktığında ikisinde de görebilirsin. Sosyal bilimlerle de şüphesiz yakından ilişkili; fiziki coğrafya alanlarında da fen bilimleri ile alakası var, hiç yok diyemem. Fizik, kimya, biyoloji alakalı. Biraz önce 11. sınıftan çıktım, ilk konular biyoloji mesela. Ortak, ikisinde de görülebilir (K21).

Her ikisi de. Fen ve sosyal (K35).

Tüm bilimler ile doğrudan ilişkisi olan coğrafya biliminin Fen ve Sosyal bilimlerin içinde bir mihenk olduğunu düşünüyorum (K25).

Fiziki kısmını fen bilimleri, beşerî kısmını sosyal bilimler içerisinde değerlendiriyorum (K22).

Ortada görüyorum. Multidisipliner bir biçimde (K32).

Coğrafya bilim dalı konuları açısından fen ve sosyal bilimlerin konularıyla ilişkili. Bu iki bilim ile de ilişkili olmalı. Ancak coğrafya bilimi ayrı bir bilim dalı olarak varlığını sürdürmeli (K36).

Coğrafya yapısı gereği bu iki alanı da barındırıyor. Türkiye'de coğrafya eğitimi, üniversiteler dahil matematiksel ve mühendislik yaklaşımlar ile daha fazla bağlantı kurmalı (K28).

Coğrafya, fen ve sosyal bilimlerin tam ortasında kendine has bir yeri vardır. Sadece bir tarafa coğrafyayı yerleştirmek coğrafyanın gelişmesini engeller. Coğrafyanın beşerî kısmı sosyal bilimlere yakınken, fiziki coğrafya kısmı fen bilimlerine yakındır (K27).

Coğrafyanın fen bilimlerine yakın olduğuna yönelik yaklaşımları içeren görüşler aşağıda ifade edilmiştir:

Coğrafya bilimi fen bilimleri içerisinde yer almalıdır. Bu konuda ilerlemiş ülkelerin büyük bir çoğunluğunda da durum böyledir (K8).

Fen bilimlerine daha yakın görüyorum. Beşerî kısmı sosyal ama fiziki kısmı daha ağırlıklı bence (K18).

Bence fen bilimleri içerisinde olmalı. Sosyal bilimlere giren kısımları da var ancak ağırlıklı olarak fen bilimleri (K23).

Coğrafyanın sosyal bilimlere yakın olduğuna yönelik yaklaşımları içeren görüşler de aşağıdaki gibidir:

Disiplinler arası ilişki bakımından tamamen ayırt etmek mümkün değil. Yeri gelir fen bilgisine ihtiyaç duyulur oluşumu açıklamak için ancak sosyal boyutu önemli. İnsan hayatına dokunması noktasında coğrafya sosyaldir (K33).

Coğrafyayı sosyal bilimler konumunda görmekteyim. Konu olarak fen bilimlerine yatkınlık gösterse de daha çok sosyal bilimler arasında yer almaktadır (K12).

Yaşadığımız doğa, ortam, çevre, gündem tümüyle coğrafya ile ilgili. Dolayısıyla sosyaldir (K34).

Aslında coğrafya her iki alanda da konuları olan bir bilim. Bazı ülkeler fen bilimleri içerisinde değerlendirirken bazı ülkeler sosyal bilimler içerisinde değerlendirmekteler. Bizde sosyal bilimler arasında olması coğrafyanın konumu açısından daha uygun diye düşünüyorum. Çünkü coğrafyanın sosyal bilimleri kapsayan konuları daha ağırlıkta ve bugüne kadar ülkemizde coğrafya sosyal bilimler arasında kendine bir konum buldu (K31).

Coğrafya, doğa olayları gibi esasen fen bilimlerinin konusu olan olayların çevresel etkilerini ve insan-çevre ilişkileri anlamında fonksiyonlarını inceler (K2).

Fen bilimlerindeki kadar matematik kullanılmasa da coğrafyanın da soyut düşünmeyi gerektiren ve ezbercilikten uzak bir ders olduğunu düşünüyorum. Sosyal bilimlerde kalmalı ama derse bakış açısı değiştirilmelidir (K11).

Diğer bazı cevaplar ise şöyledir:

Coğrafya, bölüm itibarı ile her yerde. O yüzden tüm bilimlerin kesişim noktasında yer alması en doğrusu olacaktır (K20).

Özellikle üniversite sınavlarında soru sayısı arttırılabilir ama şu anki durum hiç iyiye gitmiyor (K4).

Coğrafya biliminin tüm bilimlerle ilgili olduğunu düşünmekteyim. Bu nedenle tüm bilimlerle etkileşim içinde olarak anlatılmasından yanayım (K10).

Coğrafya dersine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum. Diğer bilimlere sahip çıkıldığı gibi coğrafya bilimine sahip çıkılmıyor. Fen ve sosyal bilimler arasında coğrafya bilimi hususunda şöyle bir örnek vereyim: İstanbul'da idim. Sosyal bilimler enstitüsü açılmıştı. İki arkadaş beraber coğrafyacı olarak katıldık. Bir sene hafta sonları devam ettik. Bize ders vermeye gelen profesörlerden biri ''sizin ne işiniz var burada'' demişti. Anladığımız kadarıyla coğrafyayı sosyal bilimler içerisinde görmüyordu. Çok üzülmüştüm. Acaba biz hangi bilimler içerisindeyiz (K6)?

Tarihini bilmeyen bir milletin coğrafyasını başkaları çizermiş. Coğrafya dersine verilen önem MEB tarafından da arttırılmalı (K1).

Fen bilimlerinden daha geri planda duruyor. Daha önemli bir yere sahip olmalı (K5).

4.3. Günümüz dünyasında coğrafya bilimi ve coğrafya eğitiminin odağı

Katılımcılarımıza bu hususta iki farklı soru yönelttik:

Günümüz dünyasının hangi sorunları üzerine özellikle coğrafya bilimi çözüm arayışına girmelidir? Coğrafya eğitiminin odağında hangi konular yer almalıdır?

Müfredatta yer alan ancak 'coğrafya' olmadığını düşündüğünüz konular varsa nelerdir? Bu konular sizin için neden coğrafya değildir?

İlk soruya yönelik sık tekrar eden cevaplar ve frekansı aşağıdaki tabloda gösterilmeye çalışılmıştır. Yüzdeler tamsayıya yuvarlanmıştır. Bir katılımcının birden fazla cevabı olabileceğinden yüzde toplamı yüzü aşacaktır. Tabloda da görüleceği üzere ağırlıklı olarak katılımcılarımız coğrafya bilimi ve coğrafya eğitiminin odağında çevre sorunları, atıklar ve geri dönüşüm; küresel iklim değişikliği, doğal afetler, kaynakların sürdürülebilir kullanımı, nüfus ve göç sorunları, arazi kullanımı ve şehirleşme gibi konuları görmektedir.

Tablo 11: Öğretmen görüşlerine göre günümüz dünyasında olması gereken coğrafya biliminin ve coğrafya eğitiminin odağı:

	Frekans	%
Çevre Sorunları, Atıklar ve Geri Dönüşüm	16	44
Küresel İklim Değişikliği	13	36
Doğal Afetler	11	30
Kaynakların Sürdürülebilir Kullanımı	7	19
Nüfus ve Göç Sorunları	7	19
Arazi Kullanımı ve Şehirleşme	6	17
Jeopolitik ve Uluslararası İlişkiler	2	6
Yerel Yönetimlerin Coğrafya Eğitimi	1	3
Küreselleşme	1	3
Yenilenebilir Enerji Kaynakları	1	3

Bir katılımcımız yerel yönetimlerin coğrafya eğitimine dikkat çekmek istemiştir:

Yereldeki sorunlar ile başlayan yaklaşımlardaki coğrafi bakış açısı ve vizyonu küresel sorunların çözümünün bir parçası olacaktır. Yerel yönetimin ve yöneticilerinin daha iyi bir coğrafya kültürü ve coğrafya eğitimi olmalıdır (K28).

Çevre sorunlarına dikkat çeken bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

Çevre bilinci. Doğadan ayrı insan olmaz (K24).

Önce çevre. Küresel ısınma, çevre kirlilikleri gibi birçok tehdit altındayken öncelikli sorun bu olmalı diğerleri daha sonra gelmeli (K18).

İlk sırada insan ve çevre. Çevreyi kötü kullana kullana çevre bize karşı acımasız şekilde karşımıza çıkıyor. Çevre konuları ünitenin sonunda değil başında yer almalı (K19).

Coğrafya eğitimi güncel olmalı. Yaşadığımız dünyayı bugüne bağlayarak çocuğun yaşadığı zamana da uyarlayarak anlatmalı. Eğitim çevre odaklı, yaşadığı gezegeni anlama odaklı olmalı (K16).

ÖSYM de son yıllarda öyle yapmaya çalışıyor ama fiziki coğrafyadan beşerî coğrafyaya kayma var. Ben de açıkçası bundan yanayım her ne kadar fiziki coğrafyayla ilgili olsam da. Gidişat onu gösteriyor. Çevre sorunları coğrafyası önemli. Dünyanın korunması, daha yaşanılabilir hale getirilmesi, mevcut kaynakların doğru kullanılması, çevre sorunları üzerinde durulması taraftarıyım. Kötüye gidiş var (K21).

Çevre sorunları, doğal afetler, küresel iklim değişikliği önemli. Son zamanlarda yaşanan afetler de bunu gösterdi. Bu konuların müfredatın son kısımlarında yer alması kötü (K35).

Günümüzde en çok çevre sorunları yaşanmakta, bu sorunlar doğal çevre üzerinde baskı oluşturmakta ve bu sorunların insanlar üzerinde de olumsuz etkileri görülmektedir. Ekolojik çevre sorunlarının çözüm arayışında coğrafya bilimi önemli bir konumdadır (K36).

Diğer bazı cevaplar ise şöyledir:

Günümüz dünyasının en önemli sorunu artan nüfusun coğrafi kaynaklardan coğrafyaya zarar vermeden nasıl eşit bir şekilde yararlanacağıdır. Dolayısıyla coğrafya derslerinde salt coğrafi bilgiler yerine bu sorunlar ve çözüm önerileri üzerine konular yoğunlaştırılmalıdır (K27).

Küresel ısınma, iklim değişikliği, doğal afetler konuları giderek önemli hale gelmektedir (K17).

Mevcut kaynakların verimli, temiz ve sürdürülebilir olması açısından coğrafya bilimi çözüm arayışında olmalıdır (K8).

Fiziki coğrafyadan beşerî coğrafyaya doğru insani coğrafyaya doğru modern anlamda dönmeli diye düşünüyorum. Toprak çeşitleri isimlerinin ezberlenmesinin çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Dünyada da coğrafyanın ağırlıklı olarak beşerî coğrafyaya doğru kaydığını görüyoruz. Özellikle afetler ve alınacak önlemler, şehirler ve yayılış alanları, araziye verilen zararlar; uluslararası ilişkiler konularında anlatılan Türkiye'nin

periferisinde ve ekseninde olan ülkelerin geçirdiği değişimler, oradaki stratejik, jeopolitik değişikliklerin derslerde işlenmesi gerekiyor. Daha önce MEB'in tartışmaya açıp yayınladığı kazanım listesi mükemmeldi. Ermeni-Azeri Karabağ probleminden bahsedemeyecek miyiz? Kafkaslardan Bosna'dan bahsedilmeli. Beşerî coğrafyaya doğru yaklaşmak gerekir. Dağ orada duruyor her zaman öğrenilir (K29).

Çevre sorunları, küresel ısınma, doğal yangınlar, afetler... küçük yaştan itibaren afet bilinci geliştirilmeli (K33).

En temel olarak doğal kaynakların önemi, çevre sorunları olmalı (K7).

Hızlı nüfus artışı, sanayileşme, plansız kentleşme vb. durumlar son 30 yıllık süreçte özellikle iklim tiplerinin yapısını; ekstrem yağışlar, sıcaklıklar, kasırga, hortum vb. bozduğu için küresel iklim değişiminin hızını azaltmaya yönelik tedbirler öncelik olmalıdır (K14).

Müfredatın gündem ile örtüşmesi gerekir (K34).

Özellikle yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmek, geri dönüşümü teşvik etmek ve olabildiğince atıkları azaltmak konuları coğrafya eğitiminin odağında olmalıdır (K31).

Günümüzde doğal afetler dünyanın her yerinde ciddi bir sorundur. Bu afetlerin sebepleri, etkileri ve önlenmesi ile ilgili tedbirler ve çevre bilinci odak noktamız olmalı (K11).

Çevre ve iklim başta olmak üzere kaynakların kullanımı nüfus artışı, yerleşme gibi birçok sorunla coğrafya biliminin ilgili olduğunu düşünmekteyim (K10).

Dünyanın gelecek en büyük sorunu olan küresel ısınma başta olmak üzere bütün çevre sorunları incelenmeli (K1).

Doğal afetler, çevre kirliliği, hızlı nüfus artışı, doğal kaynakların doğru kullanımı temel konular olmalıdır (K6).

Tablo 12: Öğretmen görüşlerine göre coğrafya müfredatının dışında kalması gereken konular

	Frekans	%
Besin Zinciri, Enerji Akışı ve Madde Döngüleri	11	30
Biyomlar	2	6
Ekosistemler	2	6
Eğim, Uzunluk ve Alan Hesaplamaları	2	6
İlk Medeniyetler, Kültürler ve Türk Kültürü	1	3
Uluslararası Askeri ve Siyasi Örgütler	1	3

Müfredatta yer alan ancak 'coğrafya' olmadığını düşündüğünüz konular varsa nelerdir? Bu konular sizin için neden coğrafya değildir? sorusuna yönelik sıklıkla düşünülen konular ve frekansı yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Yüzdeler tamsayıya yuvarlanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere coğrafya öğretmenlerimiz özellikle 11. Sınıf müfredatında yer alan çoğunlukla biyoloji ağırlıklı olduğunu düşündükleri biyomlar, ekosistemler; besin zinciri, enerji akışı ve madde döngüleri konularından muzdariptir. Eğim ve alan hesaplamaları geometri içinde düşünülmektedir. İlk medeniyetler tarihin bir konusu olarak görülmektedir. Her ne kadar militarist coğrafya içinde de düşünülebilecek olsa da uluslararası siyasi ve askeri örgütler konusu bir katılımcımız tarafından coğrafya müfredatının dışında tutulması gerektiği düşünülmüştür. Bahsi geçen konular katılımcılarımızın düşüncesine göre coğrafya değildir ve zaten yoğun olan müfredatta yer almamalıdır. Bu konuda örnek bazı cevaplar şöyledir:

Harita bilgisi içerisinde eğim, uzunluk, alan hesaplamaları olabilir. Çünkü coğrafya bence insan ve doğadır (K20).

11.sınıf madde döngüleri konusu ve biyomlar daha çok fen bilgisi dersi konularıdır. Bu konuları coğrafyanın dağılış ilkesi ile açıklamak mümkün olmuyor (K27).

Enerji akışı, besin zinciri, madde döngüsü konuları. Yalnız burada biyoçeşitlilik coğrafyadır. 9.sınıfta iklimi anlatıyoruz, 10. sınıfta bitki coğrafyasını. 11'de de orada

yaşayan bitki ve hayvanları anlatıyoruz. İklim ve bitkiye bağlı ancak kapsam geniş tutulmamalı (K29).

Uluslararası askeri ve siyasi örgütler. Bence tarih konuları olmalıdır (K1).

Ekosistem ve madde döngüleri biyoloji dersinin konusu. Kültürler ve Türk kültürü tarih ve edebiyat, ilk medeniyetler tarihin bir konusudur (K11).

Madde döngüleri, enerji akışı fen bilgisi ve biyoloji dersi müfredatında kalmalı (K14).

11.sınıf ekosistem madde döngüleri coğrafya içinde olmamalı. Zaten konu yükü fazla (K7).

Özellikle madde döngüleri, azot döngüsü, karbon döngüsü biyolojinin de içindeydi (K21).

Döngü konusu azot, karbon, oksijen, biyom konusu biyoloji. Alan hesaplamasına gerek var mı? Sayısalda alan hesaplaması zaten öğreniyor. Kanada'daki toprak özelliğinin buradaki öğrenciye ne faydası var. Günlük hayatta lazım olanlar verilmeli. Mesela bizim yerleşim yerlerinin çoğu yanlış yerlere, ovalara, dere kenarlarına kurulmuş. Bu sıkıntı her zaman yaşanıyor. Tarım alanlarına yerleşme olmaması lazım. Bu konular müfredatın sonunda maalesef (K19).

11.sınıf biyomlar konusu. Canlılar biyoloji konusu. Dağılışı incelersek aslında konu coğrafya olur (K15).

Buna karşılık müfredatta yer alan tüm konuların coğrafya bilimi ile ilişkili olduğunu düşünen katılımcılarımız da vardır:

Her şey az ya da çok coğrafyadır ve coğrafya ile ilgilidir. Şu anda müfredatta olan konuların coğrafya dışında olduğunu düşündüğüm bir konu yoktur (K10).

Coğrafya birçok bilim dalı ve dolayısıyla onların araştırma konusuyla ilişkili. Konu ayrımı oldukça zor bu yüzden (K36).

Müfredatta yer alan tüm konuları coğrafya bilimine uygun buluyorum (K12).

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Paradigmalar hususunda öğretmenlerimiz net değildir. Paradigma kelime olarak pek çok öğretmenimiz açısından fazla bir şey ifade etmemektedir. Paradigmalara getirilen açıklamalar ağırlıkla kelimeden yola çıkılarak, kelimenin yaptığı çağrışımlar yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılarımızdan paradigmaları hiç duymadıklarını açıklıkla ifade edenler olmuştur. Yaptığı çağrışımlar ile açıklamaya çalışan katılımcılarımız konunun siyasi olabileceğine yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılarımız açısından paradigmalar konuya göre değişiklik gösterebilir ve birden fazla yaklaşım benimsenebilir. Burada kabul edilebilir cevapların daha çok lisans üstü mezuniyeti bulunan veya lisans üstü mezuniyeti bulunmasa da ulusal çapta yayınlanan makaleleri takip ettiğini söyleyen katılımcılarımızdan geldiğini ifade etmemiz gerekir. Bazı paradigmalar katılımcılarımız tarafından benimsendiği söylenmiştir ancak doğru tanımlamalar yapılamadığından bir tutarlılıktan bahsedilemez. Örnek vermek gerekirse pozitivizm kavramına pozitif / iyimser şeklinde yaklaşılırken veya hiç açıklama getirilemezken bu yaklaşımın benimsendiğinin ifade edilmesi tutarlı görülmemektedir. Kelimeden yola çıkılarak bölgesel coğrafya daha sık tanımlanmıştır. Çevresel determinizm açıklamalarında çevreye değinilmiş determinizm atlanmıştır. En az açıklama getirilen Possibilist coğrafyaya dairdir. Hümanist coğrafya, feminist coğrafya, realist coğrafya, postmodern coğrafya gibi kavramlar yine kelimeden yola çıkarak açıklanmaya çalışılmıştır. Feminist coğrafya, possibilist coğrafya ve postyapısal/postmodern coğrafya benimsendiği söylenen yaklaşımlar içerisinde en düşük kalanlardır.

Mustafa Öztürk ve Servet Karabağ (2012) benzer bir konuda yapılan çalışmanın girişinde şunları ifade etmişlerdir: Coğrafyacıların yaptığı çalışmaların sonucu oluşturulan bilginin niteliği ve içeriği, içinde oluşturulduğu paradigma tarafından belirlenir. Örneğin, mekânın objektif olduğuna inanan bir coğrafyacı, onun sosyal olarak nasıl oluşturulduğuyla ilgilenmeyecek, böyle bilgi türünün bilimsel olmadığını düşündüğü için önemsemeyecektir. Veya nesnel ve objektif analizlere dayanan çalışmaların geçerli olduğunu düşündüğü için, şiirsel bir dille yazılmış, sözcük ağırlıklı bir analizi bilimsel bulmadığından eleştirebilecektir. Farklı paradigmaların bazıları birbirleri ile taban tabana

zıt bir coğrafya algısı ve epistemolojisini savunmaktadır. Bu durum herhangi bir paradigmayı kökten benimsemiş öğretmenlerin alternatif yaklaşımların öğrencilerine yeterince açıklanamaması durumunu getirebilir.

Coğrafyada paradigmalar coğrafyanın akademik bir disiplin olarak ortaya çıkışından bu yana önemli değişmeler göstermiştir. Öğretmenlerin bu değişmeleri takip edip etmediğinin bilinmesi Türkiye'de coğrafya öğretmeni yetiştirme programlarının belirlenmesi ve hizmet içi eğitimlerinin planlanması açısından da önemlidir (Öztürk & Karabağ, 2012).

Mustafa Öztürk ve Servet Karabağ'ın ortak yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin neyi bildiklerinin neyi anlatacaklarının da bir göstergesi olduğu düşünülerek, öğretmenlerimizin coğrafyada paradigmalar hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki genellikle öğretmenlerimiz coğrafyada paradigmalar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değillerdir. Güncel paradigmalar bilinmemektedir. Her ne kadar çevresel determinizm, hümanist coğrafya gibi kavramlara aşinalık olsa da bazı öğretmenlerimiz açısından pozitivist kavramı pozitif / olumlu kavramı ile eşdeğerdir.

Öğretmenler uygulama aşamasında kavramsal olarak bir şeyin nasıl adlandırıldığını bilmeyebilirler. Ancak araştırma yaparken belli oranda teori bilmek gerekir ki öğretmenin kendi paradigmasını oluşturması yapacağı çalışmalarda onu zahmetten de kurtaracaktır. Bundan dolayı, öğretmenlerin kendi coğrafya algı çerçevelerini ve paradigmalarını oluşturmaları önemlidir.

Öğretmenler, onların üzerlerinde üniversite sınavlarına öğrenci hazırlamak gibi bir beklentinin de varlığını göz önünde bulundurursak, geleneksel olarak teori ile ilgilenmek yerine pratik uygulamalara odaklanmışlardır teori ile uğraşmayı akademisyenlerin işi olarak görmüşlerdir (Öztürk & Karabağ, 2012).

Öztürk'ün coğrafya öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmasında araştırmaya katılımcı öğretmenlerin genel olarak derslerde büyük anlatıları problem edinmeden kullandıkları ve kültüre, mekâna dayalı bilgiyi göz ardı ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin daha çok beşeri faaliyetlerin gerçekleştiği ve objektif olarak bilinebilecek fiziki mekâna vurgu yaparken, mekânlara yüklenen anlamlar ve duygular ile mekânların kimlik oluşturmada oynadığı rolleri göz ardı ettiklerini, öğretmenlerin postmodern coğrafya kavramına aşina da olmadıklarının anlaşıldığını söylemiştir. Öztürk şunları da eklemiştir:

‘’Öğretmenlerin kavramsal olarak postmodern coğrafyayı bilip bilmedikleri ve bu kavramdan ne anladıkları görüşme esnasında sorulmuştur. Önemli bir kısım öğretmenimiz bu konuda yorum yapmamış veya “postmodern coğrafya” ifadesini ilk kez duyduklarını belirtmişlerdir. Bir kısmı, postmodern coğrafyayı yenilikçi ve güncel olarak tanımlayanların yanında postmodern coğrafyayı, “teknolojik gelişmelerin coğrafyayı desteklemesi olarak” düşünmüş, bazısı da postmodern coğrafyayı “geçmişteki coğrafi yaklaşım kalıplarını kırarak yeni açılımlar yapmak” olarak tanımlamıştır. "post" ön ekine sempatiyle yaklaşmadıklarını belirtenler de olmuştur. Bu öğretmenlere göre "post" ön eki ideolojik çağrışımlar oluşturuyor ve yozlaştırıcı etkilerinden dolayı coğrafya ile ilişkilendirilmemesi gerekir. Postmodern coğrafya kavramı araştırmaya katılan öğretmenler açısından yeterince bilinmemektedir.’’ Öztürk, bu çalışmada öğretmenlerin pek çoğunun 1970li yıllardan beri literatürde oldukça önemli bir yeri olan postmodern coğrafya yaklaşımına aşina olmayışlarını, öğrencilerine bilerek ya da bilmeyerek aktaracakları bilim ve coğrafya anlayışında, öğrencilerin farklı yaklaşımları öğrenme fırsatlarını sınırlayıcı bir faktör olarak değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin vurgusu daha çok fiziki mekan üzerindedir ve mekana yönelik algılar genellikle modernist bir yaklaşım göstermektedir. Öğretmenlerin zihninde mekânların farklı ortamlarda ne şekilde temsil edildikleri, farklı insanlar tarafından nasıl anlamlandırıldıkları gibi hususlar pek yer etmemektedir. Mekân aracılığı ile oluşturulmuş eşitsizlikler ve güç mücadeleleri, insanların mekânsal karar alma süreçlerinde duyguların yeri gibi konular genellikle eksik kalmaktadır

Postmodern yaklaşımlara eleştiriler getirilebilir. Ancak postmodern coğrafya yaklaşımları bize yaşadığımız dönüşümleri analiz edebilecek yeni araçlar sunar. Postmodern düşünce göreceliğe önem verir. Bununla birlikte bizi farklı insan grupları ve mekânlar için baskıcı olmayan analizler gerçekleştirmeye zorlar. Betimlemek yerine anlamak ön plandadır. Ancak Öztürk'ün çalışmasında da ortaya koyulduğu üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı postmodernist coğrafya çalışmalarının getireceği faydalardan habersiz durmaktadır (Öztürk M. , 2012).

Bu açıdan araştırmamızın sonuçları Öztürk ve Karabağ’ın çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Geçen yıllar içerisinde önemli bir değişiklik olmamıştır.

21 Aralık 2019 tarihinde gerçekleştirilen Coğrafya Öğretmenleri Paylaşım Zirvesi'nde “coğrafya gerçekten kader midir?’’ sorusuna yönelik yaklaşımlar ile yine aynı zirvede diğer bir konuşmacının yönelttiği "çevresel determinizm nedir?" sorusuna coğrafya öğretmeni grubundan yeterli görülebilecek bir cevap çıkmaması, yukarıda bahsi geçen çalışmaların sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Dünyanın şekli ve hareketleri konusunun ortaokul 8. sınıf fen bilgisi müfredatı içerisinde bulunmasını coğrafya öğretmenlerimiz ağırlıkla sorun etmemişlerdir. Konuya ağırlıkla hazırbulunuşluk açısından yaklaşılmış ve olumlu yaklaşımlar sergilenmiştir. Olumsuz olarak değinilen konu öğretmen eğitimleridir. Bazı katılımcılarımız fen bilgisi öğretmenlerinin lisans eğitiminde bu konuya aşina olmadıklarından veya hizmet içi eğitimlerle desteklenmediğinden bahsi geçen konuyu öğrenciye kolaylıkla sunamayacağını ifade etmişlerdir. Hatta eşi fen bilgisi öğretmeni olan bir coğrafya öğretmeni katılımcımız bu konuda zorlanan eşine kendisinin yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde hem ortaokul hem de lise olan eğitim kurumunda görevli bulunan coğrafya öğretmeni araştırmacı olarak benzer durumlarda dünyanın şekli ve hareketleri konusu için fen bilgisi öğretmenlerine yardımcı olma hususunu tecrübe etmiştik. Bir diğer olumsuzluk da ortaokulda sosyal bilgiler dersinin tarih ağırlıklı olarak yürümesi sebebiyle bu konunun fen bilgisi içerisinde kalmasına yöneliktir. Bazı katılımcılarımız bu hususta insan ile etkileşimi açısından konunun coğrafya dersi haricinde fen bilimleri alanında kalmasının insana etkisi bakımından eksik kalacağı görüşündedir. Aynı anda farklı disiplinler de ele alabilir ama konu zamanla coğrafyadan kopmamalı.

Ortaöğretimde ders sayılarının azaltılması amacıyla coğrafya derslerinin sosyal bilimler deneyimi ve sosyal bilim çalışmaları adı altında verilmesi ihtimaline öğretmenlerimiz son derece tepkilidir. Ortaöğretimde konular müstakil coğrafya derslerinde verilmelidir. Böyle olmaması halinde coğrafyanın yitip gideceği düşüncesindedirler. Dünyada coğrafya okur yazarlığı yükselirken bizde böyle bir şeyin yapılmasının hata olacağı, yaşanan afetler ortada iken özellikle beşeri sorunların çözümünde coğrafya algısının ve etkinliğinin olumsuz etkileneceği görüşündedirler.

Katılımcılarımız müfredatta yer alan ancak coğrafya olmadığını düşündükleri konuları sıralamışlardır. Besin Zinciri, Enerji Akışı ve Madde Döngüleri, Biyomlar, Ekosistemler konularını fizik, kimya ve biyolojinin bir konusu, Eğim, Uzunluk ve Alan Hesaplamaları konularını matematik ve geometri, İlk Medeniyetler, Kültürler ve Türk Kültürü,

Uluslararası Askeri ve Siyasi Örgütler konularını da tarih olarak görmüşlerdir. Bunların yanında müfredattaki tüm konuların coğrafya içinde yer bulacağını düşünen katılımcılarımız da mevcuttur.

Coğrafyanın bilimsel kimliğine yönelik yaklaşımlara baktığımızda büyük bir çoğunlukla katılımcılarımıza göre coğrafya interdisiplinerdir. Klasik tabir ile köprüdür. Hem fen hem de sosyal olan yegâne bilimdir. Katılımcılarımızın bir kısmı coğrafyanın sosyal bir bilim olduğuna yönelik açıklama getirirken fen bilimlerine de uzak değildir, coğrafya fen bilimidir veya fen bilimlerinin gerisinde kalmamalıdır şeklinde pozitivizmin etkisini hissettiğimiz ifadelere de yer verilmiştir. Bazı katılımcılarımıza göre fen bilimlerinin konusunun insana etkisi, insan çevre etkileşimi hususunda coğrafyanın beşerî olduğu ifade edilse de coğrafyanın tamamen sosyal bir bilim olduğuna yönelik ifadeler sınırlıdır. Buna karşılık katılımcılarımız coğrafya eğitiminin odağında yer alması gerektiğini düşündüğü konuları Çevre Sorunları, Atıklar ve Geri Dönüşüm, Küresel İklim Değişikliği, Doğal Afetler, Kaynakların Sürdürülebilir Kullanımı, Nüfus ve Göç Sorunları, Arazi Kullanımı ve Şehirleşme, Jeopolitik ve Uluslararası İlişkiler, Yerel Yönetimlerin Coğrafya Eğitimi, Küreselleşme, Yenilenebilir Enerji Kaynakları olarak sıralamışlardır. Burada coğrafya müfredatında yer alan dünyanın şekli ve hareketleri, coğrafi koordinatlar, harita bilgisi, yer yapısı ve levha hareketleri, kayaçlar gibi konulara değinilmemiştir. Coğrafyanın bir fen bilimi olduğunu düşünen katılımcılarımız da önce çevre demişlerdir. Küresel ısınma, çevre kirliliği, arazi kullanımı, şehir planlaması, afetler; kaynakların temiz kullanımı, verimliliği ve sürdürülebilir kullanımına değinmişlerdir. Coğrafyanın bilimsel kimliği açısından, katılımcılarımızın bir kısmı halen pozitivizmin bir etkisi olarak düşündüğümüz coğrafyayı fen bilimlerinin içine entegre etme çabası olmasının yanında sosyal meselelerle yüzleşmek zorunluluğuyla karşı karşıya kaldığımız gerçeğinden de uzak değildir. Coğrafya doğayı fen bilimlerinin verilerinden yola çıkarak insan yaşamına etkisi bakımından incelemeye devam edecektir. İnsan ve yaşam konularının arasında sosyal meselelerin odağındaki yapısını koruyacaktır. Bilgili' nin (2017) de ifade ettiği üzere iktisat biliminin matematik ile ifade edilmesi onun sosyal bir bilim olması gerçeğini değiştirmez. Aynı şekilde coğrafya da fen bilimlerinin ortaya koyduğu verileri kullanarak sosyal meselelere çözüm önerisi sunacaktır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmaya destek veren katılımcıların bizzat ifadesine göre yüz yüze görüşme yöntemini gönderilen dijital kaynaklar üzerinden yapılan yöntemlere göre daha samimi bulduklarını belirttiklerinden sağlıklı veri toplama adına görüşme yöntemi coğrafya eğitimi araştırmalarında sıklıkla kullanılmalıdır.
- Değişen dünyada zaman içinde yaşanabilecek paradigma değişiklikleri incelemeye ve coğrafya eğitimindeki etkisini araştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin coğrafya bilimine yaklaşımları, coğrafya olarak görülen konuların müfredatlarında yer almasına karşı tutumları ve bu konularda nasıl bir yol izlediklerine yönelik araştırma yapılabilir.
- Günümüz dünya sorunları hakkında coğrafya öğretmenlerimizin önceliği farklı olabileceğinden yaşanabilecek değişimlere yönelik araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler

- Öğretmenlerimizin yapacakları çalışmalarda güncel paradigmalarını belirleyerek oluşturacakları kavramsal çerçeve kendilerine kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenlerimiz paradigma kavramı ile buluşturulmalı ve bu açıdan lisans üstü eğitime katılımı desteklenmelidir.

- Coğrafya ile ilişkili konular fiziki açıdan fen bilimleri müfredatına da dahil edilecekse öğretmen eğitimleri lisans eğitim sürecinde tamamlanmalı müfredat değişikliği bundan sonra yapılmalıdır.

- Yine uzun yıllar coğrafya ile ilişkili olarak müfredatta yer alan dünyanın şekli ve hareketleri gibi konular fen bilimleri içinde daha çok teorik olarak yer alırken coğrafya eğitiminde buna ek olarak insan yaşamına ve çevreye etkisi bakımından ele alınmalı ve buna göre bir yaklaşım sergilenmelidir.

- Coğrafya dersi ortaöğretimde sosyal bir bilim ve müstakil bir ders olarak yer almalıdır.

- Her ne kadar gelişen dünyada coğrafya biliminde çevrenin ağırlığı artsa da ortaöğretim müfredatı; besin zinciri, enerji akışı ve madde döngüleri konularına boğulmamalıdır.

- İngiltere'de Oxford Üniversitesi'nde bölümün adının 'coğrafya ve çevre' olduğu unutulmamalıdır. Biyoçeşitlilik, ekosistemler ve korunması, iklim sistemleri ve iklim politikaları, toplumsal dönüşümler ve adalet ile ekonomi ve toplum, çevresel etkileşimler, peyzaj dinamiği, mekân, iktidar, politika ışığında siyasi dünyalar, teknolojik yaşam gibi ana konulara odaklanıldığı göz ardı edilmemelidir. Kimlik bunalımının yaşanması 1948'deki Harvard Üniversitesi'nde coğrafya bölümünün kapatılması sürecine bizi geri götürecektir. Coğrafya eğitiminin tüm kademelerinde coğrafya biliminin sosyal kimliği gözetilerek çalışılmalıdır.

- Müfredatta genellikle eğitim öğretim yılı sonuna denk gelen insan yaşamını doğrudan etkileyen doğal afetler, çevre konuları öğretim programlarının sonunda değil başında yer almalıdır.

- Günümüz dünyasının önemli kavramlarından sürdürülebilirlik ve çevre ile alakalı konular coğrafya eğitiminin her kademesinde ağırlık teşkil etmelidir. Çevre Sorunları, Atıklar ve Geri Dönüşüm, Küresel İklim Değişikliği, Doğal Afetler, Kaynakların Sürdürülebilir Kullanımı, Nüfus ve Göç Sorunları, Arazi Kullanımı ve Şehirleşme, Jeopolitik ve Uluslararası İlişkiler, Yerel Yönetimlerin Coğrafya Eğitimi, Küreselleşme, Yenilenebilir Enerji Kaynakları gibi konular coğrafya eğitiminin ana başlıkları olmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, B., & Aydın, K. (2009). Kuantum paradigmasının eğitim programlarına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*(182), 299-312.

Aktaş, S. G., & Yayla, Ö. (2018). Mekan ve Yaşamsal Örüntüleri. N. Özgen (Dü.) içinde, *Sosyal Coğrafya* (s. 227-250). Ankara: Pegem Akademi.

Alkış, S. (2007). Coğrafya Eğitiminde Yükselen Paradigma: Sürdürülebilir Bir Dünya. *Marmara Coğrafya Dergisi*(15).

Arı, Y. (2005). Amerikan Kültürel Coğrafyasında Peyzaj Kavramı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 311-339.

Arı, Y. (2017). Çevresel Determinizmden Politik Ekolojiye: Son Yüzyılda Dünyada ve Türkiye'de İnsan-Çevre Coğrafyasındaki Yaklaşımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*(37), 1-34.

Avcı, S. (2012). Birinci Coğrafya Kongresi ve Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri Hakkında Tartışmalara Dair Bir Not. *Türk Coğrafya Dergisi*(57), 95-99.

Ayaz, C. Ö., Güleç, H., & Arcagök, S. (2018). Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan coğrafya eğitiminin etkililiği: Coğrafi bölgelerimizi tanıyalım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(58).

Balcı, A. (2016). Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılmasına ilişkin yaklaşımları belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30-48.

Berkeley University of California. (2020). 2 18, 2020 tarihinde Geography: https://www.berkeley.edu/search?q=geography adresinden alındı

Bilgili, M. (2011). Fransa'da İlk ve Orta Dereceli Okullarda Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat,Metot ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi. İstanbul.

Bilgili, M. (2016). Coğrafya öğretiminde mekan ve yer karmaşası üzerine bir araştırma. *Coğrafya Eğitimi Dergisi, 2*(1), 11-19.

Bilgili, M. (2017). Coğrafyanın bilimsel kimliğine postyapısalcı bir yaklaşım. *Marmara Coğrafya Dergisi*(35), 101-109.

Bilgili, M. (2018). Sosyal Coğrafya ve Eleştirel Teori. N. Özgen (Dü.) içinde, *Sosyal Coğrafya* (s. 449-469). Ankara: Pegem Akademi.

Bilgili, M. (2020). Approaches to philosophy of space in geography. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*(41), 88-102.

Bilgili, M., & Kocalar, A. O. (2014). Bazı kavramlar açısından çevre ve eğitiminin değerlandirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 461-471.

Bilgili, M., & Toprak, M. A. (2020). Kuantum mekaniği, sosyal bilimler felsefesi ve coğrafya. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 369-381.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Doğanay, H. (1999). *Coğrafya'ya Giriş.* Konya: Çizgi Kitabevi.

Erinç, S. (1973). Cumhuriyetin 50. Yılında Türk Coğrafyası. *Cumhuriyetin 50.Yılına Armağan* (s. 113-168). içinde İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Freie Universität Berlin. (2020). 2 22, 2020 tarihinde Institut für Geographische Wissenschaften: https://www.fu-berlin.de/einrichtungen/fachbereiche/fb/geowiss/geog/index.html adresinden alındı

Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma . *Marmara Coğrafya Dergisi*(18), 149-178.

Geuss, R. (2018). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu* (3 b.). (F. Keskin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gülersoy, A. E. (2007). Eski ve yeni 9-10. sınıf coğrafya öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 163-173.

https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html. (2020, 01 25).

İlhan, A., Gülersoy, A. E., & Gülersoy, V. K. (tarih yok). Kuantum öğrenme yaklaşımı ve coğrafya öğretimi. *Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12/14*, 187-210.

Karabulut, M. (2012). 20.yy'da Coğrafi Düşüncede Meydana Gelen Değişimler. *TÜCAUM VI. Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 360.

Kaya, İ. (2014). Coğrafi Düşüncenin Değişimi ve Paradigmalar. İ. K. Yılmaz Arı içinde, *Coğrafyada Araştırma Yöntemleri.* Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.

Kayan, i. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi: Amaç, yeni hedefler, sorunlar ve öneriler. *Ege Coğrafya Dergisi*(11), 7-22.

Kılıç, Ö. Ö., Güleç, H., & Ayaz, C. Ö. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilimle tanıştığı nokta: Coğrafya eğitiminin önemi. *International Journal of Social Science*(70), 103-117.

Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretim birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(14), 81-106.

Kotlu, E. (2007). Yapısalcı ve Postyapısalcı Sosyal Teoride Dil. *Sosyal Teoride Bir Model Olarak Dil*. Aydın.

Köşker, N. (2018). Mekan ve Yer. N. Özgen içinde, *Sosyal Coğrafya* (s. 77-103). Ankara: Pegem Akademi.

Köşker, N. (2021). Öğretim Programlarında Coğrafya Konularının Yeri. S. Karabağ, S. Şahin, & B. Şahin (Dü) içinde, *Coğrafya Dersi Öğretim Programları* (s. 163). Ankara: Pegem Akademi.

Kuhn, T. (2019). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı.* (N. Kuyaş, Çev.) İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Lefebvre, H. (2014). *Mekan Üretimi.* (I. Ergüden, Çev.) Sel Yayıncılık.

Leibniz Universität Hannover. (2020). 02 22, 2020 tarihinde Institut für Wirtschafts- und Kulturgeographie: https://www.wigeo.uni-hannover.de/studium.html adresinden alındı

Leibniz Universität Hannover. (2020). 2 22, 2020 tarihinde Physische Geographie und Landschaftsökologie: https://www.phygeo.uni-hannover.de/phygeo-leitbild.html adresinden alındı

Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development. (2007). S. R. Reinfried (Dü.). içinde *42*, s. 243-250. Lucerne Switzerland: IGU Geographical Views on Education for Sustainable Development, Proceedings of Lucerne-Symposium.

MEB. (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

MEB. (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

MEB. (2018). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.

Murphy, A. (2007). Geography's Place in Higher Education İn the United States. *Journal of Geography in Higher Education, 31*(1), 121-141.

Özey, R., Bilgili, M., & Kocalar, A. O. (2018). Landscape theory in geography. *International Journal of Geography and Geography Education*(38), 127-141.

Özgen, N. (2010). Bilim Olarak Coğrafya ve Evrimsel Paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi, 19*(2), 1-26.

Özgen, N. (2016). Neo-Klasik Paradigmalar ve Coğrafya Bilimine Etkileri. *Beşeri Coğrafyada Araştırma Yöntemleri ve Teknikler* (s. 199-266). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Özgen, N. (2016). Nitel Araştırmalarda Verilerin Toplanması ve Analizi. *Beşeri Coğrafyada Araştırma Yöntemleri ve Teknikler* (s. 157-198). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Özgen, N. (2018). Kimlik-Toplumsal Eşitsizlik ve Ayrımcılık. *Sosyal Coğrafya* (s. 109-171). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Özgüç, N., & Tümertekin, E. (2014). *Coğrafya Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Özgür, E. M., & Yavan, N. (2013). Türk coğrafyacılarının iç hesaplaşması: Neden başaramadık? Nasıl başarabiliriz? *Beşeri Coğrafya Dergisi, 1*(1), 14-38.

Öztürk, M. (2007). Coğrafya: Gelişimi, İçeriği, Eğitimi. S. Ş. S Karabağ içinde, *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Öztürk, M. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin postmodern coğrafya algıları. *Eğitim ve Bilim, 37*(166).

Öztürk, M., & Karabağ, S. (2012). Öğretmen görüşlerine göre coğrafyada paradigmalar. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 421-444.

Paradigma Nedir. (2020, 01 21). Enstitü Herkes İçin Eğitim: https://www.iienstitu.com/blog/paradigma-nedir adresinden alındı

Sormaz, M. (2019). İsveç'te Coğrafya Eğitim Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-Gereç Açısından Değerlendirmesi. İstanbul.

Sözen, E. (2018). 2005 ve 2018 coğrafya dersi öğretim programlarında (CDÖP) yapılan değişikliklerin karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(26).

Şahin, B. (2021). 2010, 2011 ve 2014 Coğrafya Dersi Öğretim Programları. S. Karabağ, S. Şahin, & B. Şahin (Dü) içinde, *Coğrafya Dersi Öğretim Programları* (s. 113-140). Ankara: Pegem Akademi.

Tanrıkulu, M. (2014). Ortaöğretim coğrafya müfredat programlarına eleştirel bir yaklaşım. *Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi BildirilerKitabı.* içinde

Taş, H. İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim II. kademe ve liselerde coğrafya dersi ve müfredatın değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*(14), 311-330.

Taş, H. İ., & Kızılçaoğlu, A. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı-2005'e eleştirel bir bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 141-156.

Tekeli, İ. (2012). Türkiye'de coğrafyacıların çok paradigmalı bir coğrafya dünyasında yaşamayı öğrenmesi gerekiyor. *TÜCAUM VII. Coğrafya Sempozyumu,* 382-388.

Tuğrul, B., & Güler, T. (tarih yok). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi.

Turan, F. (2018). Toplum-Çevre ve Doğa. F. Turan, & N. Özgen (Dü.) içinde, *Sosyal Coğrafya* (s. 55-75). Ankara: Pegem Akademi.

Turoğlu, H. (2018). Türkiye'de coğrafya yükseköğretimi, mesleki yeterlilikler ve ulusal standartlar hakkında bir değerlendirme. A. Meydan (Dü.), *International Geography Education Symposium* içinde, (s. 225-233).

Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2009). *Beşeri Coğrafya; İnsan, Kültür, Mekan.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçecesi. (2011, 1 13). 4 19, 2020 tarihinde TC Yükseköğretim Kurulu: http://tyyc.yok.gov.tr/ adresinden alındı

Tüysüz, S., & Yavan, N. (2012). Bölgesel coğrafya yaklaşımı ve türk coğrafyasındaki etkileri üzerine kritik bir değerlendirme. *VII. Coğrafya Sempozyumu* (s. 390-405). Ankara: Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Universität Hamburg. (2019). 2 18, 2019 tarihinde Universität Hamburghttps://www.uni-hamburg.de/ adresinden alındı

University of Oxford. (2020). 02 18, 2020 tarihinde School of Geography and the Environment: https://www.geog.ox.ac.uk/about/ adresinden alındı

Ünlü, M. (2001). İlkğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 2*(3), 31-48.

Ünlü, M. (2001). Okul öncesi eğitim programında öğrencilere kazandırılan coğrafya eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 2*(3), 87-100.

Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 2155-2172.

Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi.* İstanbul: Pegem Akademi.

Ünlü, M., & Alkış, S. (2006). Okul öncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin irdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(14).

Ünlü, M., & Çavak, Y. (2019). Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere kazandırılabilecek coğrafi kavramlar ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(49).

Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekansal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(35), 13-20.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation.* Sage Publications.

Yaşar, M. C., İnal, G., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39).

Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve SürdürülebilirKalkınma. *Gazi Üniversitesi İibf Dergisi, 16*(3), 181-208.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Uygulama İzin Yazıları

T.C.
ADAPAZARI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-28218393-44-30998175 06.09.2021
Konu : Araştırma İzni (Sebahattin KURTKAYA)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 20.08.2021 tarihli ve 29869417 sayılı Olur.

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12.03.2021 tarihli ve 2100072550 sayılı yazısı ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı coğrafya öğretmenliği doktora programı öğrencisi Sebahattin KURTKAYA'nın "Günümüz Dünyasında Coğrafya Bilimi ve Eğitimine Öğretmen Yaklaşımları" konulu anket çalışmasını ilçemizde bulunan tüm coğrafya öğretmenlerine uygulaması ile ilgili Olur ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmedlatif ŞAHİN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Yazı ve Ekleri (22 Sayfa)

Dağıtım:
-İlgili Okul Müdürlükleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres :
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Telefon No :
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta:
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3e32-0605-31be-89c8-b3dc kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-821.99-29869417 20/08/2021
Konu : Araştırma İzni (Sebahattin KURTKAYA)

VALİLİK MAKAMINA

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12.03.2021 tarihli ve 2100072550 sayılı yazısı ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı coğrafya öğretmenliği doktora programı öğrencisi Sebahattin KURTKAYA'nın "Günümüz Dünyasında Coğrafya Bilimi ve Eğitimine Öğretmen Yaklaşımları" konulu anket çalışmasını ilimiz Adapazarı, Erenler, Serdivan ve Arifiye ilçesinde bulunan tüm coğrafya öğretmenlerine uygulamak istediği bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının ilimiz Adapazarı, Erenler, Serdivan ve Arifiye ilçesinde bulunan tüm coğrafya öğretmenlerine uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi hâlinde olurlarınıza arz ederim.

Naci DOYUK
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
20/08/2021

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (21 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı / SAKARYA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Arzu AKINCI (1231)
Telefon No : 0 (264) 251 36 14
E-Posta: kultur54@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Unvan : Büro Hizmetleri
Internet Adresi: Faks:2642513611
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7a17-325c-3153-a106-441e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli meslektaşım,

Ben Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim.

Coğrafya öğretmenlerimizin günümüz dünyasında coğrafya bilimi ve eğitimine yönelik yaklaşımlarını öğrenmek amacıyla bir araştırma yapıyorum.

Bu konu ile ilgili sizlerin düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

Araştırmada;

- Görüşme sürecinde benimle paylaşacağınız veriler **gizli kalacak ve paylaşılmayacaktır.**
- Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Yapacağımız görüşmenin analizini kolaylaştırmak için görüşmeyi kaydetmemin sizin açınızdan bir sakıncası var mı?
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Sebahattin KURTKAYA

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyet :** K ( ) E ( )

2. **Yaş :** 22 -35 ( ) 36-45 ( ) 45+( )

3. **Görev yaptığınız okul türü:**

4. **Mezun olduğunuz üniversite/ fakülte:**

5. **Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız?**

1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü ( )

6. **Eğitim durumunuz nedir?**

Lisans Mezunu ( ) Yüksek lisans devam ediyor ( ) Yüksek lisans ( )

Doktora devam ediyor ( ) Doktora ( )

GÖRÜŞME SORULARI

1. Dünyanın şekli ve hareketleri konusunun 8. sınıf fen bilgisi müfredatı içerisinde yer almasını nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Coğrafyanın konusu ve bölümleri bakımından, fen bilimlerinin konusu ve bölümleri bakımından, disiplinler arası ilişki bakımından..

2. MEB Ortaöğretim tasarımı ders sayılarının azaltılması amacıyla planlanan 9. sınıf coğrafya dersinin sosyal bilimler deneyimi ve sosyal bilim çalışmaları dersleri adı altında verilecek olmasını nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Coğrafyanın bilimsel kimliği ve konumu bakımından, coğrafya biliminin geleceği bakımından..

3. Fen ve sosyal bilimler arasında coğrafya bilimini nerede görüyorsunuz? Sizce coğrafya biliminin konumu ne olmalıdır?

Sonda: İncelenen konular açısından, coğrafyanın bilimsel kimliği açısından

4. Günümüz dünyasının hangi sorunları üzerine özellikle coğrafya bilimi çözüm arayışına girmelidir? Coğrafya eğitiminin odağında hangi konular yer almalıdır?

Sonda: Coğrafya biliminin geldiği nokta bakımından, günümüz dünya sorunları bakımından,

5. Coğrafyada Belirtilen yaklaşımları açıklayabilir misiniz?

Çevresel determinizm:

Possibilist coğrafya:

Bölgesel coğrafya:

Pozitivist coğrafya:

Davranışçı coğrafya:

Hümanist coğrafya:

Marksist coğrafya:

Realist coğrafya:

Feminist coğrafya:

Postyapısal/postmodern coğrafya:

6. Siz coğrafya eğitiminde daha çok hangi yaklaşımı/yaklaşımları benimsiyorsunuz?

7. Müfredatta yer alan ancak ‘coğrafya’ olmadığını düşündüğünüz konular varsa nelerdir?
Bu konular sizin için neden coğrafya değildir?