

sosyal bilgiler derslerine etkin biçimde ve bir hedef anlayışıyla katılmayı uman öğrencilere iletilir. Öğrenciler, öğrenmekte oldukları üzerine soru sormayı, düşünerek tepki vermeyi, görüşleri paylaşmayı ve kamusal içerikli diyaloglara katılmayı öğrenirler. Otantik etkinlik uygulamalarıyla pratik yaparak–gerçek sosyal sorunlara ilişkin bilgili karar vermeyi gerektiren tartışma ve sorgulamalara katılarak ve buna göre uygun sosyal ve yurttaşlık eylemi sürdürerek– yurttaşlık etkinliği geliştirirler.

\* Bu yazı, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenimi Ölçütleri olarak onaylanmış, Konsey'in yayın organı olan *Social Education* dergisinde (Eylül 1993, s. 213-222) yayımlanmış makalenin bir bölümüdür. Bu ölçütler, yine Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin 1994 yılında yayımlandığı *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies* kitapçığında aynı şekilde yer almıştır.

#### İLETİŞİM ADRESİ

NCSS (National Council for the Social Studies)  
5555 Sixteenth Street, Suite 500  
Silver Spring, Maryland 20910 USA  
Web adresi: <http://www.ncss.org>

Çeviri  
Yard. Doç. Dr. Sedat YAZICI  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Kışla Yolu Cad. 60100  
E-posta: [sedaty@gop.edu.tr](mailto:sedaty@gop.edu.tr)

## COĞRAFI EĞİTİMİN ULUSLARARASI GÖRÜNÜMÜ (International Aspects of Geographical Education \*)

Dr. Norman J. Graves  
Çeviren: Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ  
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü

#### ÖZET

Coğrafi eğitim, genel olarak öğrencilerin düşüncelerini ve toplumsal yaşamla başa çıkabilme kapasitelerini geliştirmeye, coğrafi metot ve içeriğin anlaşılmasına yönelik olan müfredata ait unsurları kapsamaktadır.

Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'nın belli başlı ülkelerinde, özellikle orta öğretim seviyesindeki coğrafi eğitim, coğrafyanın içeriği ve amaçlarındaki farklı uygulamalara göre belli başlı üç aşamada incelenmektedir. Birinci aşamadaki coğrafi eğitim, "öğrencilere dünya hakkındaki bilgileri vermek" şeklinde ayırt edilmiştir. Coğrafi eğitimin ikinci aşamasında, "insan ile üzerinde yaşadığı alan arasındaki ilişkiler ve dünya üzerinde siyasal çıkar alanlarının belirlenmesi" coğrafyanın üzerinde birleştiği temel noktaları teşkil etmiştir. Coğrafi eğitimdeki üçüncü aşama, "coğrafyanın, eğitim rolünü yerine getirmede kullanılabilen akademik bir disiplin olma yolundaki tüm faaliyetleriyle" temsil edilir.

Dünyadaki coğrafi eğitim hem kalite hem de nicelik açısından farklılıklar göstermektedir. Belli bir ülkede, coğrafya müfredatındaki gelişme, ancak oradaki toplumsal yaşam sürecinde pekiştirilen düşüncelerin göz önüne alınmasıyla sağlanabilir.

**ANAHTAR KELİMELER:** Coğrafya, Eğitim, Müfredat, Değişim Ajanları.

#### ABSTRACT

Geographical education encompasses those elements of the school curriculum that are directed toward teaching students to understand aspects of the content and methods of geography, with a view toward developing their minds and their capacity to cope with living in society.

In certain countries of Western Europe and North America, geographical education has passed through three phases representing different emphases in the aims and content of geography, particularly at the secondary school level.

The first phase is distinguished by emphasis on information about the world. The second phase in geographical education is marked by the close alliance of geography with the study of man-land relationships and the substitution of regions for political areas as contexts for study. The third phase in geographical education demonstrates an overall concern for the way in which geography as an academic discipline can be used to fulfill an educational role.

Geographical education the world over varies considerably in both quantity and quality. The development of a geography curriculum in a particular country may involve consideration of ideas developed elsewhere, but it must be based on the existing

situation in that country if it is to be firmly founded. Change comes first in society, then in the education system.

**KEY WORDS:** Geography, Education, Curriculum, Change Agents.

## 1. GİRİŞ

Coğrafi eğitim, genel olarak öğrencilerin düşüncelerini ve toplumsal yaşamla başa çıkabilme kapasitelerini geliştirmeye, coğrafi metod ve içeriğin anlaşılmasına yönelik olan müfredata ait unsurları kapsamaktadır. Dar kapsamlı olan bu tanımlama, hem bir ülke içinde hem de bir ülkeden başka bir ülkeye, coğrafi eğitimin uygulamasında var olan farklılıkları da içinde saklamaktadır (Graves, 1979: 259-67). Coğrafya ile ilgili olarak oluşturulan düşüncelerin ülke içinde ve ülkeler arasındaki değişimi ise coğrafya müfredatı ve eğitim amaçlarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma, dünyanın değişik kesimleri ve farklı bölgeleri için, coğrafi eğitimin doğasına uygun, tarafsız bir model oluşturma denemesidir.

## 2. COĞRAFİ EĞİTİMİN TİPOLOJİSİ

Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'nın belli başlı ülkelerinde, özellikle orta öğretim seviyesindeki (11-18 yaşlar arası kapsayan dönem) coğrafi eğitim, coğrafyanın içeriği ve amaçlarındaki farklı uygulamalara göre belli başlı üç aşamada incelenmektedir. Bazı ülkelerde, bu aşamalardan birisi ağırlıklı yer tutarken, bu aşamalar dünyadaki başka bir ülkede de görülebilmektedir.

Coğrafi eğitimin gelişim aşamalarında, bir aşamadan diğerine ilerleme eğilimi, ülkelerde mevcut olan felsefi düşüncelere uygun ideolojiler tarafından etkilenen ve üretilen, ekonomik ve sosyal güçlerin birlikte oluşturdukları karmaşık etkilerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Coğrafi eğitimde görülen bu ilerleme eğilimi, eğitimin amaçları ve içeriğini korumada güçlü ideolojik gerekçeleri olan ülkelerde ise görülmemektedir.

Birinci aşamadaki coğrafi eğitim, "öğrencilere dünya hakkındaki bilgileri vermek" şeklinde ayırt edilmiştir. Bu aşamada verilen bilgiler, farklılık göstermekle birlikte, genellikle siyasal sınırları belirlenmiş alanlar ve bu alanların ekonomik ve kültürel karakteristikleri ile ilgilidir. Kısacası, bu aşamada dünya üzerindeki yaşamı ve konuları iyi bilen kişiler, yani "kültürlü insanlar" yetiştirme şeklindeki bir eğitim tipi söz konusudur. "Genel kültürü" dikkate alarak yapılan bu ayırım, örneğin 19.y.y. Fransa'sındaki ortaokul

müfredat programında çok iyi bir şekilde belirlenmiştir (Clozier, 1865). Ayrıca, aynı yüzyıl Fransa'sındaki eğitim müfredatında, coğrafi yer adlarını ezberlemeye dayanan ilkökul seviyesindeki coğrafi eğitim, ortaokul seviyesinin basit bir versiyonu şeklindedir.

Buna benzer ayrımlar 19. yy.'da Büyük Britanya, ABD ve Almanya'daki coğrafi eğitimde de görülür. Ayrıca, İngiltere ve Fransa'da gelişiminden önce, Almanya'da ise başlangıç dönemindeki coğrafi eğitimde ciddi akademik çalışmalar önemli bir yer tutmuştur.

Bütün bunlar, coğrafyanın üniversitelerde veya yüksek eğitim kurumlarında çalışma ve araştırma disiplini haline gelmezden önce, bir çok ülkedeki okul müfredatının bir parçası olduğunu da göstermektedir. Formal eğitim sisteminin Batı Avrupa'dan daha sonra geliştiği bir çok ülkede de coğrafi eğitimin benzer bir tipi ortaya çıkmıştır. Örneğin, Fransa ve Büyük Britanya'nın koloni topraklarında, kolonyel gücün etkisiyle koloniyeye sahip olan ülkeden müfredat programları transfer edilmiştir (Okunrotifa, 1977).

Coğrafi eğitimin ikinci aşamasında, "insan ile üzerinde yaşadığı alan arasındaki ilişkiler ve dünya üzerinde siyasal çıkar alanlarının belirlenmesi" coğrafyanın üzerinde birleştiği temel noktaları teşkil etmiştir. Örneğin, sınırları kesin olarak belirlenmiş olan bölgelerde, insan ile alan arasındaki ilişkilerin ayırımı yapmak bağlamında çalışmaların yapılmış olduğunu görüyoruz. Burada, coğrafyada çevresel determinizmin felsefi kabul edilip edilmeyeceği hakkında bir belirsizliğin mevcut olduğunu da belirtmek gerekir.

İkinci aşamadaki coğrafi eğitim, temelde dünya üzerinde mevcut olan ekolojik ilişkilerin çeşitlerini, dünyadaki gelişmeleri iyi bilen yurttaşlar olmaları ve bilhassa uluslar arası yayınları anlamaları hususunda öğrencilere yardım edilmesini amaçlamıştır. Örneğin, bazı ülkelerde coğrafya uluslar arası anlayışın ve diğer insanlara karşı olumlu davranışların geliştirilmesi için yararlı görülmektedir.

Coğrafi eğitimin ikinci aşaması, 20. yy.'ın ilk 50-60 yılında, Kuzeybatı Avrupa'nın çoğu ülkelerinde desteklenmiş olan coğrafi eğitimle en iyi şekilde temsil edilmiştir (Marchant, 1971). Bu aşama, bugün hem Güney Avrupa ve Latin Amerika (Brouillette et al., 1975), hem de Arap ve Afrika ülkelerinin çoğunda yaygınlık göstermektedir.

Coğrafi eğitimdeki üçüncü aşama, "coğrafyanın, eğitim rolünü yerine getirmede kullanılabilen akademik bir disiplin olma yolundaki

tüm faaliyetleriyle” temsil edilir. Diğer aşamalardan farklı olarak bu aşamada öğrencilerden coğrafyacılar haline gelmelerinin istenemeyeceği de kabul edilmektedir. Ayrıca, başlıca eğitimsel hedefler ve tarafların amaçlarını gerçekleştirmek için coğrafi eğitimin içeriğinin kullanılan öğrenim içeriğiyle uyumlu olması üzerinde önemle durulan bir diğer konudur.

Uluslar arası alandaki coğrafi eğitimde, pedagojide ortaya çıkan değişimlerden kaynaklanan değişiklikler de meydana gelmiştir. Artık, günümüzdeki eğitim sistemlerinde (aynı şekilde coğrafi eğitimde de) ortaya çıkan üründen çok üretim sürecinin daha büyük bir önemi vardır. Günümüzdeki coğrafi eğitimde insanlardaki zihinsel gelişme ve doğuştan sahip olunan yetenekler, ihtiyaç duyulan özel bilginin kazanılmasından daha çok, sınıf veya arazi çalışmaları şeklindeki aktivitelere yönlendirilmektedir. Örneğin, öğretmen öğrencilerin şehir modelleri ve şehirlerin ortak yönleri hakkındaki düşüncelerini geliştirmek için onları hangi şehir veya ne tür modeller (fonksiyonel bölgeler, tarihi bölgeler, nüfusun yoğun olduğu bölgeler gibi) gibi özel anlamı olmayan çalışmalara yöneltebilir. Ancak, hangi modellerin çalışılacağı veya bunlara ne derecede yer verileceği hususundaki tartışmalar ise devam etmektedir.

### 3. DEĞİŞİM AJANLARININ DOĞASI

Coğrafi eğitimin bir aşamadan diğer aşamaya nasıl ilerlediğini (değiştirdiğini) açıklamak için ilk adım olarak eğitim sistemi ve müfredatını etkileyen kompleks güçlerin anlaşılması gerekir. Örneğin, eğitimcilerden Eisner, yakın bir zaman öncesinde Birleşik Devletler'deki eğitimin içeriğinin belirlenmesine altı büyük gücün etkide bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar; öğrenci kayıtlarında ortaya çıkan değişimler; öğretim mesleğinin birleştirilmesi, bilimsellik (tarafsız değerlendirmeye yatkınlık), eğitimsel tüketim, ders kitabı üretimi ve eğitimdeki okul kararlarıdır (Eisner, 1979).

Coğrafi eğitimin içeriğini genişletip, müfredatını sınırlandırdığımızda ortaya çıkan durumu belirlemek için değişik analizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ilk olarak coğrafyanın ilk veya orta okullara kaydolun öğrencilerdeki farklılıklarla karşı karşıya olduğu görülmektedir. Ayrıca, Eisner tarafından ifade edilen hususlardan öğretim mesleğinin birleştirilmesi, bilimsellik ve eğitimsel tüketim ise coğrafi eğitimde önemli bir yeri olan ders kitaplarını etkileyeceği tahmin edilen güçler durumunda

değillerdir. Ayrıca, orta okul seviyesine doğru ortaya çıkan eğitim davranışları genel olarak yardımcı amaçlardan kaynaklanmaktadır. Peki ikinci aşamaya geçişe sebep olan etken nedir?

Değişime neden olan ajanların gelişen ekonomilerdeki değeri, coğrafyanın gerçek değerinden kaynaklanmasına rağmen, orta okul müfredatında, coğrafyanın diğer alanlarla bir arada ele alınması, eğitim alanında coğrafi eğitimin gerekçesini açık olarak ortaya koymaktadır. Böylece, asıl ve yardımcı amaçların karışımı sonucu ortaya çıkan geleneksel orta okul müfredatı oldukça sınırlı kalmakta ve insan-alan ilişkisini anlamayı ön plana alan gerçek coğrafyanın müfredata ilavesi aynı zamanda liberalleşmenin ölçüsü olarak da görülebilmektedir.

Uluslar arası alanda coğrafi eğitimde değişime neden olan ajanlar (bir aşamadan diğerine ilerlemesine yol açan güçler), eğitimsel ve yönetsel alanda da gücü ellerinde tutmaktadırlar. Değişim ajanları, İngiltere'de “Kraliyet Coğrafya Topluluğu” üyeleri, Fransa'da École Normal Superior'daki öğretmenler ve Kamu Eğitimi Bakanlığı'ndaki müfettişler, Japonya'da ise II. Dünya Savaşı boyunca yaşanan güçlükler ve Amerikan eğitim düşüncesinden etkilenenlerdir (Aso and Amano, 1972).

Coğrafi eğitimde üçüncü aşamaya geçiş bugün için birçok ülkede başarılmıştır. Bu aşamada, toplum ve öğrencilerin isteklerine cevap veren müfredatı yapma orta okulun demokratik görevi olarak kabul edilmektedir. Ancak, bütün eğitim sistemi ve 20.y.y.'ın son 20 yılında ortaya çıkan yaşamın gerçeklerinin birleştirilmesi müfredatın oluşturulmasında karmaşık bir durum yaratmıştır (Husen, 1979). Coğrafi eğitimin bugün için ulaşılmış olduğu üçüncü aşamadaki durumunu şöyle özetleyebiliriz: Birinci olarak, bazı ülkelerde (Birleşik Devletler, Yeni Zelanda ve Japonya gibi) coğrafyayı sosyal bilgilerle birlikte ele alma eğilimi varken, bazılarında (Almanya, İngiltere, Fransa gibi) bu iki alanın ancak orta okulun alt seviyelerinde birlikte ele alınması fikri güçlüdür.

Eğitim otoriteleri ve okullardaki müfredatın oluşturulması sürecinde baskı oluşturan sosyal güçlerin birlikte ortaya koydukları ilerleme teorilerine rağmen, coğrafi eğitimdeki değişiklikler eğitimdeki normatif teorilerden ibaret olarak kalmıştır. Buna karşın, ideolojiler, ülkede etkin olan güçler ve insanlar tarafından benimsenen düşünce sistemleri coğrafi eğitimin amaçları ve içeriğini

etkilemektedir. Örneğin, Hindistan ve diğer Orta Doğu ülkelerinin bazılarındaki gibi geleneksel kültür değerleri güçlü olan ülkelerdeki coğrafi eğitim, kültürel ve dini otoriteyi kabule yöneliktir.

İkinci olarak, bazı ülkelerdeki coğrafi eğitimde, insan ile alan arasındaki ilişkiler, insanların ülkelere olan sorumlulukları ve belki de dünyanın tanıtılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmektedir. Bu ülkeler, aynı zamanda bireysel performansa ve yaratıcılığa değer verilen ülkelerdir. Pokshishevsky'nin Sovyetler Birliği üzerine yazdığı kitabında bahsettiği gibi, coğrafya başarı ve gurur duygusunun gelişiminde kullanılabilir (Pokshishevsky, 1974). Pratikte, dünyada birkaç ülke bu görüşün temsilcisi durumundadır. Örneğin, Yeni Zelanda, Avrupa, Avustralya ve hatta Birleşik Devletler'de coğrafi eğitimin toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi anlayışı hakimdir. Günümüzde, Birleşik Krallık'ta da eğitimin bu yönlerini vurgulama eğilimi ağırlık kazanmıştır.

#### 4. COĞRAFİ ARAŞTIRMA VE BİLGİNİN ETKİSİ

Herhangi bir ülkedeki coğrafi eğitimin, o ülkedeki coğrafi araştırmaların gelişiminden etkilendiği bilinmektedir. Örneğin, yüksek öğretimdeki coğrafya eğitimi, coğrafi araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin disipline edilmiş bir şekilde sunulması ile gerçekleştirilmektedir. Peki, orta öğretimdeki coğrafi eğitim, yüksek öğretimde verilen coğrafyanın niteliğini nasıl yansıtabilir? Bu durum, çoğunlukla yüksek düzeyde verilen coğrafi bilginin kalitesine bağlıdır. Ayrıca, hem orta öğretimde hem de yüksek öğretimde coğrafi eğitim yapılırken pedagojik esasların da dikkate alınması gerekir. Örneğin, Fuchs ve Street, Asya üniversitelerindeki coğrafya eğitimi üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, coğrafya fakültelerinin büyük bir bölümünde pedagojik temel ve araştırmaların yer almadığı bir yapının bulunduğunu belirtmişlerdir (Fuchs and Street, 1976: 101).

Orta öğretimde verilen coğrafi eğitimin kalitesi, coğrafi araştırma merkezlerinde üretilen coğrafi bilginin belirli bir süzgeçten geçirilmesine bağlıdır. Çünkü, bu yapılmazsa güncel olmayan veya eskimiş olan coğrafi bilgiler yansıtılmak durumunda kalınmaktadır.

Coğrafya fakültelerinde pedagojik esaslardan yoksun bir eğitim yapısına sahip olan ülkelerin, ortaokul seviyesindeki coğrafyada yeni düşünceleri ilk olarak işleyen ülkeler olması ise mantığa aykırı bir durumdur. Örneğin, 1950'ler ve 1960'larda ortaya çıkan coğrafi

eğitimdeki yenilik düşüncesi bu tip ülkelerde bazı Amerikan, İngiliz ve Alman okullarından daha önce benimsenmiştir.

Dünya üzerinde, yerinden yönetimin esas alındığı eğitim sistemlerde, coğrafi müfredatlarda istenilen değişiklikler merkezi yönetimlerin engellemesi nedeniyle yapılamamıştır. Bunun aksine, merkezi yönetim sisteminin esas alındığı ülkelerde ise yeni müfredatın hazırlanması çeşitli bürokratik prosedürlerin izlenmesine bağlıdır. Ancak, merkezi idare tarafından kabul edilen değişiklikler, diğerlerine oranla daha hızlı olarak yayılmaktadır. Bu duruma, 1960'larda Nijerya'daki ortaokullarda yeni coğrafya düşüncesinin yayılma teşebbüsü örnek olarak verilebilir (Majasan ve Adejuyigbe, 1970). Şu da unutulmamalıdır ki yeni coğrafya düşüncesini kabul etmelerine rağmen, yeni düşüncelere uyum sağlayamamış kişilere daha fazla baskı olmadıkça, yeni coğrafi düşüncenin yayılması istenilen hızda olmayacaktır. Öte yandan, ortada karmaşık bir problem daha mevcuttur. Bu problemin nedeni ise, hem yeni düşüncelerin öğretilmesinin zorunlu olması, hem de bu düşüncelerin etkilerini reddeden metotların öğretimde kullanılmasıdır.

#### 5. COĞRAFİ EĞİTİM VE TOPLUM

Genelde, eğitimle ve coğrafya ile ilgilenen uzmanlar, coğrafi eğitimin kendi içinde gösterdiği gelişimden daha çok toplumların inanç sistemlerinin değişim üzerindeki etkilerini ele almayı uygun bulmaktadırlar. Bu durumu Japonya ve İngiltere'den birer örnekle açıklayabiliriz. İngiltere'de 1960'larda bölgesel temeldeki coğrafyadan kavramsal (bilgiye dayalı) temeldeki coğrafyaya geçişi ve içerikten nesnelere gidilmesini vurgulayan bir akım başlamıştır. Fakat, İngiltere'de orta okullardaki müfredatın başarısının değerlendirilmesinde sınavlar ağırlıklı bir yere sahipti ve toplumun tümü sınavların sonuçlarını ön planda tutuyordu. Bu nedenle, coğrafya müfredatında yapılmak istenilen değişiklik sınavların zorlu engeli ile karşılaşmıştır. Müfredat programını geliştirenlerin olağanüstü çabalarına rağmen, coğrafi eğitimdeki yenilik bu nedenle sınırlı ölçüde kalmıştır. Sonuç olarak, bugün İngiltere'deki bazı coğrafya öğretmenleri hala içerik öğretmekte ve 1960'lardakinden çok az farklı olan bir müfredatı ön plana almaktadırlar.

Japonya'da coğrafya müfredatı her 5 veya 10 yılda bir değiştirilmekte ve sınırlandırılmaktadır. Bu ülkedeki coğrafi eğitimde bir çok görsel araç kullanılmaktadır. Verilen dersler içerik

merkezlidir ve öğretim stratejileri izaha yöneliktir. Rosemary Hellens, Japonya'daki incelemelerinde bu tip bir eğitimde öğrencilerin oldukça mutlu olduklarını ve işbirliği içinde bulduklarını gözlemlemiştir (Hellens, 1979: 88-90). Diğer yandan, Japon toplumu ise öğretmenlerin saygın insanlar olduklarını kabul etmekte, öğrencilerden de okulda ne gösterildiyse onları öğrenmelerini beklemektedir. Bu ülkede egemen olan çoğu eğitim düşüncesi, Anglo-Amerika veya İngiltere'deki eğitim uzmanları arasında kabul edilenlerden genellikle farklıdır.

## 6.SONUÇ

Dünyadaki coğrafi eğitim yukarıda da açıklandığı üzere hem kalite hem de nicelik açısından farklılıklar göstermektedir. Burada "kalite" kelimesi, doğuştan getirilen yetilerin geliştirilmesi ve kişisel bağımsızlığa değer veren Anglo-Amerika'nın geleneğindeki eğitimcilerce tanımlanan anlamıyla kullanılmıştır. Bugün için Anglo-Amerika'nın değerlerinin bütün milletlerce paylaşılabilirliğini gözlemek de oldukça önemlidir. Bu değerlere göre oluşturulan coğrafi eğitim, farklı geleneklere bağlı olan Romanya'daki veya Rwanda'daki uygulayıcıların gözünde farklı bir anlam kazanabilir. Diğer yandan, farklı kültürlerdeki öğrenim stratejilerini dikkate almadan sadece objeleri transfer etmek ise her zaman olumlu sonuç vermeyebilir. Belli bir ülkede, coğrafya müfredatındaki gelişme, ancak oradaki toplumsal yaşam sürecinde pekiştirilen düşüncelerin göz önüne alınmasıyla sağlanabilir. Unutulmamalıdır ki değişim önce toplumda sonra eğitim sisteminde olur.

## 7. KAYNAKLAR:

\*Bu yazı, Norman J.Graves'in "Journal of Geography" dergisinde (Mart 1981) yayınlanan makalesinden (84-86 sayfalarında yayınlanmıştır) yapılan bir çeviridir.

**BROUILLETTE,B. et.all.**, *Geographie de America Latina* (Barcelona: UNESCO, Editorial Teide),1975

**CLOZIER,R.**, *Les étapes de la géographie* (Paris:Presses Universitaires de France,1949);Ministère de l'Instruction Publique,"Instruction du 24 mars 1865 " in Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique (Paris:Jules Delalain et fils,1865)

**EISNER,E.W.**, *The Educational Imagination* (New York: Macmillan),1979

**FUCHS,R.J.veSTREET,J.M.**,"Geography as a Discipline in Asian Universities," *Journal of Geography* 75 (February,1976):101.

**GRAVES,N.J.**,"Contrasts and Contradictions in Geographical Education".*Geography* 64,no.285 ,1979:259-267.

**HELLENS,R.**,"Geography Teaching in Japanese Schools", *Teaching Geography* 5, 1979:88-90.

**HUSEN,T.**, *The School in Question* (Oxford:Oxford University Press,1979).

**MAJASAN,J.A. ve ADEJUYİGBE,O.**, *Curriculum Innovation in Nigerian High School Geography* (İbadan:Institute of Education,University of Ibadan),1970.

**MAKUTO,A. ve İKUO, A.**, *Education and Japan's Modernization* (Tokyo: Ministry of Foreign Affairs), 1972.

**MANCHANT,E.C.**, *The Teaching of Geography at School Level* (London: Harrap),1971

**OKUNROTİFA,P.O.**, *Evaluation in Geography* (İbadan:Oxford University Press),1977

**POKSHISHEVSKY,V.**, *Geography of The Soviet Union* (Moskow:Progress Publishers),1974

## İLETİŞİM ADRESİ

**Yrd.Doç.Dr.Yüksel GÜÇLÜ**  
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
54300 Hendek/SAKARYA  
e-mail: [yguclu@sakarya.edu.tr](mailto:yguclu@sakarya.edu.tr)