

**To Cite This Article:** Secim, O. & Ünlü, M. (2021). Examining of teacher perception towards change and continuity skill of geography course curriculum. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 18-37.

---

**Submitted:** March 25, 2021

**Revised:** May 18, 2021

**Accepted:** June 02, 2021

---

## EXAMINING OF TEACHER PERCEPTION TOWARDS CHANGE AND CONTINUITY SKILL OF GEOGRAPHY COURSE CURRICULUM

Coğrafya Dersi Öğretim Programı Değişim ve Süreklilik Becerisine Yönelik Öğretmen Algısının İncelenmesi

Onur SECİM<sup>1</sup>

Mehmet ÜNLÜ<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada, Coğrafya dersi öğretim programı değişim ve süreklilik becerisine dair ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin sahip oldukları beceri algı şemasının betimlenmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin bu beceriyi algılama ve ifade etme şeklini betimlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ile öğretmenlere değişim ve süreklilik becerisinin coğrafyadaki ve coğrafya öğretim programındaki yeri, becerinin Coğrafya öğretim programında kazanımlara yansıma biçimi, öğretim esnasında değişim ve süreklilik becerisinin uygulanabilirliği ile hedef kitleye aktarılabilme düzeyini tespit edecek sorular yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma fenomenolojik araştırma deseni etrafında şekillendirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada daha işlevsel verilere ulaşmak adına çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem tekniği uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler ile elde edilen nitel bulgular, MAXQDA-11 paket programı çerçevesinde betimsel bir analiz yapılarak sistematik bir yapıya büründürülmüştür. Elde edilen bulgular eşliğinde öğretmenler değişim ve süreklilik becerisini coğrafya eğitimi adına önemli bir beceri olarak görmektedirler. Becerinin öğrencilere aktarımında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasının daha etkili olacağını aktarmışlardır. Öğretmenler becerinin Coğrafya öğretim programında sınırlı sayıda kazanımda işlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca lisans döneminde aldıkları beceri eğitimini ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yetersiz görmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Beceri, Değişim ve Süreklilik Becerisi, Coğrafya Öğretmeni, Algı

### Abstract

This study focused on the skill perception scheme of secondary education geography teachers intended for the change and continuity skills of the geography course curriculum. The interview technique was used to describe the way teachers perceive and express this skill. With the interviews, teachers asked questions that would determine the place of change and continuity skills in geography and geography curriculum, the way the skill reflected in the gains in the Geography curriculum, the applicability of the ability to change and continuity during teaching, and the level of transferability to the target audience. That study to form around the phenomenological research pattern. The research carried out the purpose sample technique to apply when creating the working group to reach further functional data. The qualitative findings obtained through the interviews transformed into a systematic structure by making a descriptive analysis within the framework of the MAXQDA-11 package program. Teachers see change and continuity as important skills for geography education on the threshold of the findings. They stated that it would be more effective to use student-centered teaching methods and techniques in the transfer of skills to students. Teachers see change and continuity as substantial skills for geography education on the conclusion of the findings reached. In addition, they consider the skills training they received during the undergraduate period and the readiness of the students insufficient.

**Keywords:** Skill, Change and Continuity Skills, Geography Teacher, Perception

---

<sup>1</sup> Correspondence to: Geography Teacher., <https://orcid.org/0000-0002-6383-7954>, [onur.secim@icloud.com](mailto:onur.secim@icloud.com)

<sup>2</sup> Prof., Marmara University, Atatürk Education Faculty, , İstanbul, TURKEY., <https://orcid.org/0000-0001-8023-2976>, [munlu@marmara.edu.tr](mailto:munlu@marmara.edu.tr)

## GİRİŞ

Coğrafya, Dünya'yı oluşturan fiziksel ve beşeri olguları konu edinen bir bilim dalıdır. Değişen mekân kalıplarını, bu kalıpların ortaya nasıl çıktığını ve coğrafi kalıpların anlamlarını çözmeyi amaç edinmiştir. Coğrafyanın devam eden bu arayışı, coğrafi olguların fiziksel ve kültürel özelliklerini betimleyen süreçleri anlamayarak açıklamaya çalışması olgusunu meydana getirmiştir (Bednarz, 1994). Zaman içinde gelişen coğrafi olay akışlarını neden-sonuç bağlamında anlama ve açıklama çabası değişim ve süreklilik algısını doğurmuştur.

Dünya tarihsel süreçte her alanda gelişim, değişim ve farklılaşma yaşamaktadır. Bu süreçte meydana gelen gelişmelerin yarattığı etki dünyayı yeniden şekillendirmektedir. "Değişim" ve "süreklilik" kavramları gelişen zaman içinde birbirini destekleyen ve karşılıklı etkileşim içinde olan kavramlardır (Safran ve Şimşek, 2006). MEB (2018) öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları tanımlanırken aktarılan "Hızla artan teknolojik gelişmeler, özellikle bilgi-iletişim alanlarında yaşanan değişim; yerel, bölgesel, ulusal ve küresel etkileşimleri artırmıştır. Bu anlamda, bazı coğrafi çalışmalarda ifade edildiği gibi "zaman-mekân yakınlaşması" yaşanmaktadır. Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimler sadece beşerî süreçler açısından değil doğal süreçler açısından da söz konusudur. Günümüzde coğrafi bilgiler günlük hayatta daha yoğun olarak kullanılmaktadır. Örneğin Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan çevre sorunları, farklı ölçeklerde birçok yerde etkisini hissettirebilmektedir. Farklı mekânsal ölçeklerdeki doğal ve beşerî süreçlerde yaşanan bu etkileşim ve değişimler dikkate alınarak Coğrafya Dersi Öğretim Programı güncellenmiştir." ifadeleri değişim ve süreklilik kavramlarının Coğrafya dersinin doğasında yer aldığını göstermektedir. Bu kavramlar coğrafi farklılaşmayı meydana getiren sistemleri anlamlaştırma amacı güden değişim ve süreklilik becerisinin temel yapı taşlarıdır. Yaşanan bu değişimleri saptamak, bu değişimleri anlamlandırıp anı yorumlamak ve geleceğe yönelik anlamlı çıkarımlarda bulunmak adına değişim ve süreklilik becerisi oluşturulmuştur (MEB, 2018).

Coğrafi beceriler, coğrafya eğitimi adına gerekli araç ve teknikleri sağlamaktadır. Beceriler, coğrafi bakış açısının merkezinde yer alırlar ve coğrafyanın dünyadaki süreçleri anlamlandırma konusundaki kendine özgü yaklaşımının önemli bir bileşenidir. Bu beceriler, insanların kişisel, toplumsal, ekonomik, eğitim vb. birçok alanda coğrafyayı etkin kullanmalarını sağlar. Bireylerin günümüzde büyük önem arz eden çeşitli mekânsal ve çevresel sorunları analiz etmelerini sağlarlar. Coğrafi beceriler, öğrencilerin bireysel ve toplumsal refah adına kararlar aldıklarında bu kararları geliştirmeleri ve kullanmaları gereken yaşam becerilerinin önemli bir alt kümesidir. Günlük hayatta alınan kararlar, toplumsal faaliyetler ile her türlü çevresel konu hakkında coğrafi olarak düşünmede becerilerin büyük etkisi bulunmaktadır (Bednarz ve Bednarz, 1995).

Değişim ve süreklilik becerisi, coğrafya dersi açısından büyük önem taşıyan ve öğrencinin etkin olarak rol aldığı bir beceridir (MEB, 2005). "Değişim ve süreklilik becerisi, geçmişten bugüne devam eden oluşumlardan (gece ve gündüzün oluşumu, oksijen döngüsü, azot döngüsü vb.) etkilenebilir. Yaşanılan bu süreçlerin ve değişimin hangi aşamalardan geçtiğini öğrencinin anlamlandırmasının en etkin yolu değişim ve süreklilik becerisinin içselleştirilmesiyle mümkündür. Öğrenciler değişim ve süreklilik becerisiyle; benzerlik ve farklılıkları keşfetme, sürece bağlı oluşan değişim ve sürekliliği algılama, mekânda gerçekleşen değişim ve sürekliliği algılama, coğrafi süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulama yetkinliklerini geliştirirler." (Ünlü, 2011) şeklinde değişim ve süreklilik becerisinin coğrafya dersi açısından etkinliği ve öneminden bahsedilmiştir.

Revize edilip oluşturulan coğrafya dersi öğretim programı incelendiğinde öğrenciye aktarılmak istenen becerilerin kazanımlar bünyesine dahil edildiği gibi ders kitaplarında yerleştirilememiştir. Oluşturulan programa eklenerek işlevsel hale getirilmesi amaçlanan beceriler öğrencinin etkili şekilde davranışa dönüştürmekte zorlanacağı kazanımlara yerleştirilmiştir. Bunun yanında ders kitaplarına program dâhilinde aktarılması amaçlanan coğrafi becerilere yer verilmemiştir. Beceri eğitimini odak merkezi kabul eden coğrafya dersi öğretim programı ile ders kitapları arasındaki uyumsuzluk düzeltilerek "beceri öğretimi" odak haline gelmelidir (Artvinli, 2009). Bu bağlamda incelendiğinde coğrafya öğretimi açısından büyük önem taşıyan değişim ve süreklilik becerisi geliştirilen coğrafya dersi öğretim programına etkin ve işlevsel bir biçimde dahil edilememiştir.

Geliştirilen programların uygulanışı ve bu programın değerlendirilmesine yönelik en etkin rolü öğretmenler üstlenmektedir (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013). "Coğrafya öğretim programı, öğretmene bu konuda yardımcı olmalıdır. Gelişen dünya standartlarına uygun ve yeterli hazırlanmış bir program, iyi donanımlı bir eğitimci ve yeterli araç gereçler uygulama eksikliğini ortadan kaldırılabılır. Bu dersin aslında genel olarak öneminin anlaşılması, belki anlatılamaması görünmeyen ama en büyük sorundur." (Akinoğlu, 2005) şeklinde literatürde belirtilen görüşlere göre programda öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerin öğretmenler tarafınca algılanma biçimi, içselleştirilmesi ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde coğrafya dersi öğretim programında yer alan "Değişim ve süreklilik becerisi" ne yönelik becerinin hedef kitleye kazandırılmasında etkin rol alan öğretmen görüşlerine rastlanmamıştır. Bu nedenle becerilerin öğrencilere işlevsel bir biçimde kazandırılmasında öğretmenlerin beceriyi hangi biçimde tasvir edip anlamlandırdıkları önem arz

etmektedir. Bu araştırma değişim ve süreklilik becerisine yönelik öğretmen algısını betimlemeyi amaç edinmektedir. Bu sayede değişim ve süreklilik becerisine yönelik yanlış algılamalar ve eksik tasvirler tespit edilerek öğrenciye aktarılması boyutunda karşılaşılabilecek sorunlar giderilebilir. Bu bağlamda değişim ve süreklilik becerisine yönelik öğretmen algısını betimlemek adına şu sorulara cevap aranmıştır;

- *Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin coğrafya dersi ile öğretim programındaki yeri ve önemi nedir?*
- *Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin Coğrafya dersi öğretim programı ve Coğrafya dersindeki işleniş biçimi etkili midir?*
- *Coğrafya öğretmenlerinin beceri öğretimine yönelik aldıkları eğitimin niteliği ve öz-yeterlilik algıları hakkındaki görüşleri nelerdir?*
- *Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin hedef kitleye kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?*
- *Becerin hedef kitle tarafından içselleştirilmesine yönelik coğrafya öğretmen görüşleri nelerdir?*

## YÖNTEM

Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin değişim ve süreklilik becerisine yönelik zihinlerinde oluşmuş anlam şemalarını betimlemek amacıyla fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımı bireyin sahip olduğu deneyim ve yaşantılarını inceleyerek bireyin sınırlarını net olarak çizemediği olguları betimleyerek açıklamayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmanın odağını oluşturan olguları etkili şekilde incelemek, değişim ve süreklilik becerisine yönelik öğretmen algısını betimlemek amacıyla fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken becerinin öğrenciye kazandırılmasında aktif rol alan ve farklılaşmayı artırmak adına birbirinden bağımsız olarak görevini icra eden 16 ortaöğretim coğrafya öğretmeni tercih edilmiştir. Yapılacak olan araştırmaya yönelik işlevsel bilgiler elde etmek adına amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklem tekniği, araştırmaya derinlik kazandırmak amacıyla çalışmanın ana hedefi ekseninde bilgi elde etmeyi amaç edinen zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Gerçekleştirilecek mülakat öncesinde öğretmenlere görüşlerinin gizli tutulacağı ve tamamen gönüllülük esasına dayalı bir görüşme olacağını gösteren görüşme formu uygulanmıştır. Bu kapsamda görüşme farklı kurumlarda çalışan ve farklı mesleki deneyime sahip 16 coğrafya öğretmeni seçilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verileri yönetmek adına katılımcılara C1, C2, C3, C4, ... , C15, C16 şeklinde kodlar verilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin zihinlerinde var olan değişim ve sürekliliği algılama becerisine ait şema; becerinin coğrafya dersi açısından önemi, uygulanabilirliği ile aktarımına yönelik betimlemelerini ortaya çıkarmak adına yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme tekniğine bağlı olarak elde edilecek verilere ulaşmak adına yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış form, hedef sorular oluşturulurken buna ek olarak hedef soruları destekleyecek niteliğe sahip alt soruları oluşturmaya imkân veren yapıdadır. Bu bağlamda ele alındığında sahip olduğu işlevselliği sayesinde nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış form kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış form düzenine göre oluşturulmuş görüşme formu iki alan uzmanının görüşleri göz önünde bulundurularak hedef sorular oluşturulmuştur. Ayrıca hedef soruların daha etkin sorgulama yapmalarını sağlamak adına hedef soruları destekleyecek alt (sonda) sorular tasarlanmıştır. Görüşme formunun etkililiğini test etmek ve eksik noktalarını tespit etmek adına bir coğrafya öğretmeniyle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşme yaklaşık olarak 17 dk sürmüştür. Gerçekleştirilen deneme görüşme sonrasında görüşme formu için kullanılacak soruların eksik noktaları tespit edilerek düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Bu bağlamda görüşme formu, 6 tane hedef soru ve 10 tane alt (sonda) sorudan oluşturulmuştur. Bunun yanında görüşmelerin gerçekleştirileceği bireyler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre bir yol izlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırılacak problemi yönelik belirlenen nitelikleri taşıyan bireyler, durumlar, olaylar ve nesnelere kullanılarak oluşturulan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda ölçüt örnekleme yöntemine göre oluşturulan ve görüşmelerin gerçekleştirildiği çalışma grubu ile veri toplama sürecine yönelik nitel veriler Tablo 1 'de yer almaktadır.

**Tablo 1: Çalışma Grubu ve Nitel Veri Toplama Sürecine İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kod	Mezun Olduğu Bölüm	Çalıştığı Kurum	Deneyim	Görüşme Tarihi	Süre
1	C1	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	2	09.04.2019	17 dk. 16 sn.
2	C2	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	3	24.04.2019	13 dk. 05 sn.
3	C3	Coğrafya	Özel Kurum	3	30.04.2019	15 dk. 52 sn.
4	C4	Coğrafya	Devlet Kurumu	20	29.04.2019	07 dk. 58 sn.
5	C5	Coğrafya Öğretmenliği	Özel Kurum	3	30.04.2019	08 dk. 25 sn.
6	C6	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	28	29.04.2019	17 dk. 29 sn.
7	C7	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	30	25.04.2019	12 dk. 38 sn.
8	C8	Coğrafya Öğretmenliği	Özel Kurum	2	11.04.2019	21 dk. 35 sn.
9	C9	Coğrafya Öğretmenliği	Özel Kurum	20	30.04.2019	13 dk. 39 sn.
10	C10	Coğrafya	Özel Kurum	18	30.04.2019	15 dk. 32 sn.
11	C11	Coğrafya Öğretmenliği	Özel Kurum	2	30.04.2019	09 dk. 39 sn.
12	C12	Coğrafya Öğretmenliği	Özel Kurum	1	29.04.2019	12 dk. 42 sn.
13	C13	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	1	29.04.2019	14 dk. 55 sn.
14	C14	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	1	27.04.2019	15 dk. 22 sn.
15	C15	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	2	28.04.2019	13 dk. 31 sn.
16	C16	Coğrafya Öğretmenliği	Devlet Kurumu	2	29.04.2019	12 dk. 36 sn.

**Tablo 1** incelendiğinde öğretmenlerin 9 tanesi devlet kurumunda, 6 tanesi özel kurumlarda görev yapmaktadırlar. Mesleki deneyim açısından 11 tanesi 1-3 yıl, 5 tanesi 18-30 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Yapılan görüşmelerin süresi 9-17 dk arasında dağılım göstermektedir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmayla ilgili olarak bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrasında ses kayıtları oluşturulan kodlamalara (C1, C2, ...) göre bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya dökülmüştür. Elde edilen verileri anlamlı hale büründürmek adına betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler belirli tasarım ağlarına dönüştürülerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar aktarılırken onları destekleyecek bire bir alıntılara yer verilmektedir. Analizin son adımında, elde edilen veriler ile oluşturulan tasarım ağları sonucu oluşan ana bir şema ve bu ana şemaya bağlı alt şemalar, bu şemalara bağlı olarak verilerin işlenmesi, şemalara dair elde edilen bulgular ile ortaya çıkan bulguların yorumlanması şeklinde dört kısımdan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Elde edilen veriler sistematik hale getirilirken aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir;

- *Yapılan görüşmelerden ile elde edilen veriler öncelikle yazıya dökülerek bilgisayar ortamına geçirilmiş, hata payını en aza indirmek amacıyla birçok kez okunarak MAXQDA-11 analiz programına aktarılmıştır.*
- *Analiz sürecinin başında araştırma soruları incelenerek dört şema (değişim ve sürekliliği algılama becerisinin algılanması, coğrafya dersi için önemi, programdaki yeri ve becerinin aktarımı) belirlenmiş ve analizin genel oluşum ağı tasarlanmıştır.*
- *MAXQDA-11 ile işlenen veriler, oluşturulan adımlara göre analiz edilerek etkin tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bu analiz sürecinde bulguları destekleyecek bire bir alıntılara yer verilmiştir.*
- *Oluşturulan tasarım ağı ile ulaşılan veriler bulgular bölümünde araştırmanın ana hedef sorularına göre sistematik bir şekilde ele alınmış ve doğrudan alıntılarla güçlendirilmiştir.*

## BULGULAR

### Öğretmenlerin Zihinsel Çağrışımlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde değişim ve süreklilik becerisine yönelik coğrafya öğretmenlerinin zihinlerinde var olan algı şemalarını betimlemek adına "Bir coğrafya öğretmeni olarak sizin için değişim ve süreklilik becerisi ne ifade etmektedir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya dair iletilen katılımcı görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yönelik bulgulara **Tablo 2'** de yer verilmiştir.

**Tablo 2: Değişim ve Süreklilik Becerisi Zihinsel Çağrışımına Yönelik Tema, Kod ve Frekansları**

Tema	Kod	Frekans	Yüzde %	Katılımcılar
Beceriye Dair Zihinsel Çağrışımlar	Çıkarım ve Yordama	13	81,3	C1 – C2- C3 – C4 - C6 – C7 – C8 – C9 – C11- C12 – C13 – C14 – C15
	Güncel Veri	3	18,8	C5 - C10 – C16

**Tablo 2** incelendiğinde katılımcıların değişim ve süreklilik becerisine dair zihinlerinde oluşan genel kanı çıkarım ve yordama kodu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin zihinlerinde değişim ve süreklilik becerisi %81,3 oranında geçmişe dair bilgilerin anlamlandırılıp, bu bilgiler kullanılarak geleceğe yönelik tahminlerde bulunma şeklinde tanımlanmıştır. Çıkarım ve yordama koduna yönelik C11 kodlu katılımcı "Benim için değişim ve süreklilik becerisine ele alırsak, şöyle anlatayım; coğrafyada bir değişim var coğrafyanın ele aldığı konular da

bir değişim var. Bu değişim dünyanın oluşumundan bu yana başlayıp devam etmekte günümüze kadar geliyor ve geleceğe doğru çıkarımlarda bulunmamızı sağlıyor. Sürekli bir değişim var. Mesela insanın yaşayış biçimi, jeolojik devirler, coğrafyanın ekonomik şartları, beşeri faktörleri ve şartları hepsi değişiyor. Teknoloji değiştikçe insanların doğaya müdahalesinin şekilleri bile değişiyor ve değişim zincirleme olarak sürekli devam ediyor. Coğrafya açısından değişim ve süreklilik direkt görmediğimiz ama sürekli devam eden bir süreçtir.” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Bu ifadeler değerlendirildiğinde değişim ve süreklilik becerisinin öğretmenlerin zihinlerinde çıkarım ve yordama şeklinde canlandığı görüşü desteklenmektedir.

Çıkarım ve yordama görüşüne dair diğer katılımcı ifadeleri;

C1: “1.jeolojik zamanda pangeadan bahsediyoruz 2.jeolojik zamanda bunun ayrıldığını söylüyoruz arasındaki zaman farkını bilmeleri gerekiyor yorumlamaları gerekiyor. Bu levhaların yılda nasıl hareket ettiğini bilmeleri ve algılamaları gerekiyor. Bu da çıkarımlar ve tahminler sayesinde olur.”

C3: “Benim için değişim ve süreklilik becerisi, geçmişten günümüze coğrafyanın yaşadığı değişimleri kapsıyor. Coğrafi çevrenin fiziki, beşeri, ekonomik ve nüfus alanında yaşamış olduğu farklılıkları ifade etmektedir. Baktığımız zaman şu anda çevremizde birçok sorun yaşanmakta ve sürdürülebilir bir yaşam alanı sağlamak için bu sorunları tanımak gerekmektedir. Bu sorunların kaynağını hangi değişimler ve sebepler nedeniyle oluştuğunu çözmek için değişim ve süreklilik becerisini algılamak gerekir. Kuraklık, su sorunu ya da bitkilerin neslinin yok olması gibi sorunların çözümlenmesi ve geleceğe yönelik önlem alınması için değişim ve süreklilik becerisinin iyi bilinmesi ve kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” Bu görüşlere ek olarak C2, C4, C6, C7, C8, C9, C12, C13, C14, C15 katılımcıları da değişim ve süreklilik becerisinin zihinlerinde çıkarım ve yordama şeklinde bir şema oluşturduğu ifadesini desteklemektedirler.

Buna karşıt olarak C5, C10, C16 katılımcıları %18,8 oranında değişim ve süreklilik becerisinin kendilerinde güncel veri kavramını çağrıştırdığını belirtmişlerdir. C5 katılımcısının güncel veri koduna yönelik “Yani konularını güncel olaylardan alan derslerde süreklilik oldukça önemli çünkü istatistik veriler kullanılmakta. İlk derslerden itibaren ile aldığımız üretim, tüketim; hangi sanayi ürünleri yetişiyor gibi konularda ele alınan bilgiler her yıl değişiyor. Bu nedenle bu bilgilerin kendilerini yenilemesi lazım. O nedenle önemli bir beceri aslında. Zamanla kendini yenilemesi değişim sürekli bir hale gelmez ise derste işlevini bir süre sonra yitirebilir.” şeklinde belirttiği düşünceler, becerinin öğretmenlerce güncel veri şeklinde bir çağrışım yarattığı görüşünü desteklemektedir.

Güncel veri görüşüne dair diğer katılımcı ifadeleri;

C10: “Coğrafya ‘da doğal sistemlerle ilgili değişimler çok belirgin değil da yavaş geliyor ama beşeri kısımda daha fazla ve hızlı bir değişim var. Özellikle beşeri kısımdaki değişimlerin daha iyi takip edilmesi gerekiyor bence. Bununla ilgili de istatistikler çok yetersiz. Ben zaman zaman soru yazmak için arıyorum ulaşmaya çalışıyorum ancak hep önceki yılların verileri oluyor. Bu nedenle güncel bilgiler olmalı.”

C16: “Benim için değişim ve süreklilik becerisi şu anlama geliyor mekanın zamanı gelişen teknoloji ve yeni çıkan yeni oluşan bilgileri ve verileri takip etmek, güncelle açık olmak.”

Değişim ve süreklilik becerisine yönelik bulgular genel olarak ele alındığında katılımcıların zihinlerinde genel olarak değişim, güncellik, geleceğe yönelik tahminler, neden-sonuç ilişkisi kavramları çerçevesinde bir şema oluşmuştur.

### Becerin Etkili Öğretimine Yönelik Bulgular

Bu kısımda birinci hedef soruya ek olarak oluşturulan, becerinin coğrafya eğitimi açısından önemi ve etkili öğretimi adına verilere ulaşmak adına “Değişim ve süreklilik becerisinin coğrafya eğitimindeki önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” “Bu beceriyi öğretirken hangi yolları izlersiniz?” “Değişim ve süreklilik becerisinin nasıl daha etkili öğretilbileceğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki alt (sonda) sorular sorularak nitel verilere ulaşmak hedeflenmiştir. Bu soruya dair aktarılan katılımcı görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tema	Kod	Frekans	Yüzde %	Katılımcılar
<b>Becerin Etkili Öğretimi</b>	Karşılaştırmalı Anlatım	3	18,8	C9 - C10 – C15
	Aktif Öğrenme	2	12,5	C11 – C14
	Benzetim	2	12,5	C4 – C13
	Neden-Sonuç	2	12,5	C3 – C7
	Analoji ve Metafor	2	12,5	C1 – C12
	Örnek Olay	1	6,3	C6
	Coğrafi Veri	1	6,3	C5
	Gözlem	1	6,3	C16
	Altı Şapka Tekniği	1	6,3	C2
	Rol Model	1	6,3	C8



**Tablo 3** incelendiğinde becerinin etkili öğretimine yönelik aktarılan katılımcı görüşlerine göre “Aktif Öğrenme, Benzetim, Altı Şapka Tekniği, Örnek Olay, Analoji ve Metafor, Gözlem, Neden-Sonuç, Rol Model” şeklindeki öğrenciyi merkeze alarak etkin öğretimi hedefleyen öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilmektedir. Bu yöntem ve tekniklere ek olarak “Karşılaştırmalı anlatım, coğrafi güncel veri” şeklinde öğretmen odaklı bilgi aktarımına imkan veren anlatım biçimi tercih edilmiştir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde katılımcıların aktardıkları; C10: “Mutlaka karşılaştırılmalı bir yöntemin uygulanması gerekiyor. Görseller çok önemli. Bununla ilgili çalışmalar yapılması gerekiyor. Geçmişten günümüze olan değişimi en iyi şekillerle, haritalarla, grafiklerle gösterebiliriz.”, C15: “Öğrencilerime farklı zamanlara ait görselleri, tabloları ve grafikleri yorumlatırım. Eski ve yeni karşılaştırarak onların görüşlerini alırım. Bu sayede karşılaştırmalı bir şekilde ders işlerim.” ve “Yani derslerde değişim ve sürekliliği baktığımız zaman, bir mekânın farklı yıllarda çekilen fotoğraflarına baktığımızda oradaki değişim ve sürekliliği algılayabiliriz. Burada gerçekleşen değişim doğal bir oluşum olabilir ya da insanlar tarafından oluşturulan durumlar olabilir. Önemli olan bunları görseller üzerinden ya da Google Earth üzerinden farklılıkları ile ortaya koymak. Bunun dışında sanayileşme, şehirleşme ya da göç. Özellikle bu durumlar değişim ve süreklilikte ön planda. Bir yerde 20 yıl öncesi ve sonrası 2 fotoğrafı karşılaştığımız zaman değişim ve sürekliliği görebiliyoruz.” şeklindeki ifadeler incelendiğinde değişim ve süreklilik becerisinin etkili öğretimi adına kullanılması gereken yöntem ve tekniğin karşılaştırmalı anlatım olabileceği görüşü desteklenmektedir.

Aktif öğrenme koduna yönelik C11 katılımcısının “Bu becerinin daha net görülebilmesi için öğrencinin daha aktif olabileceği programlar düzenlemek lazım. Bilgiye sorgulayıp keşfederek ulaşmaları gerekir. Bilgileri basamaklar halinde inceleyebilecekleri ve ilerleyebilecekleri etkinlikler kullanılmalı.” şeklindeki ifadeleri becerinin öğretiminde aktif öğrenme tekniğinin kullanılmasının daha etkin olacağı görüşünü desteklemektedir. Yine C14 katılımcısının aktardığı “Bu beceriyi öğrenciyi kazandırabilmemiz için her şeyden önce öğrenci merkezli hareket ederiz. Öğrencilerde araştırma yapma soru sorma yeteneklerini geliştiren bir yöntem izlemeliyiz. Amacımız coğrafyanın sürekli bir değişim ve süreklilik içeren süreçlerden geçtiğini öğrenciyi kavratmaktır. Öğrenci de şüpheli uyandırmamız gerekir.” şeklindeki ifadeler becerinin etkili öğretimi için aktif öğrenme görüşüne dayanak oluşturmaktadır.

Benzetim kodu kapsamında katılımcıların aktardıkları; C4: “Sizin de takdir ettiğiniz gibi coğrafya görsellik beslenen bir ters. Atıyorum bir kanyon vadi anlatırken bir traverten anlatırken bunu görsellerle birlikte anlatmak lazım. Görsel destekli sunumları kullanmaktayım ve benzetimle hazırlanmış örneklerden yardım alıyorum.” ve C13: “Bu beceriyi animasyonlarla anlatabiliriz mesela. Fiziki coğrafyada ki değişimleri animasyonlarla aktarmak oldukça etkili olacaktır. Beşeri coğrafyada da tablo ve grafiklerden yararlanılabilir.” şeklindeki ifadeler incelendiğinde değişim ve süreklilik becerisinin benzetim yöntemi kullanılarak daha etkin öğretilebileceği görüşü desteklenmektedir.

Araştırmadaki katılımcıların belirttikleri C3: “Bu beceri öğretirken kesinlikle tarihi coğrafya iyi bilmek gerekir. Çünkü çevremizdeki coğrafi olguları aktarmak ve onlarla ilgili öğrencilerin daha anlamlı bilgiler öğrenmesini sağlamak için geçmişten gelen bilgileri analiz ederek bunları öğrenci yaptırmak gerekir. Bu şekilde geçmiş ile gelecek arasında bir bağ kurulur ise öğrenci daha etkili öğrenir.” ve C7: “Bu becerinin öğretiminde önceki ve sonraki durumu kıyaslayarak olayın nedenine ulaşmayı hedefliyorum. Bu yöntemi en çok Batman’da yer alan yerleşimin değişiminden yola çıkarak aktarıyorum.” şeklindeki ifadeler değişim ve süreklilik becerisinin neden sonuç yöntemi kullanılarak daha etkili biçimde hedef kitleye kazandırılabilirliği görüşünü desteklemektedir.

C1 ve C12 kodlu katılımcılar becerinin analoji ve metafor kullanılarak daha etkin öğretilebileceğinin savunmaktadırlar. C12 kodlu katılımcının aktardığı: “Daha çok güzel konulardan örnekler vererek yola çıkıyoruz. Öğrencilerimin ilgi alanlarına göre örnekler veriyorum. Mesela ben meslek lisesinde çalıştığım için erkekler futbola daha çok ilgili oluyor. Aktarmak istediğim konuyu futbola bağdaştırarak aktarıyorum. Ayrıca ne kadar çok uygulama yapılırsa o kadar kolay öğretilebileceğini düşünüyorum. Kendi okulumda da bunu dinliyorum tekdüze anlattığımız zaman öğrencilerin anlamakta zorlanan biliyor. İş biraz eğlenceli bir anlatımla desteklediğimizde daha etkili bir öğretim gerçekleştiriyoruz.” şeklindeki ifadeler bu görüşe dayanak oluşturmaktadır.

Örnek olay yönteminin daha etkili olacağını belirten C6 kodlu katılımcının belirttiği “Genellikle ben işte dersimin olduğu gün, hafta, ay dünyada konuşulan aktüel ve en önemli konulardan yola çıkarak değişimi ve sürekliliği aktarıyorum. Örneğin bir önceki derste Kıbrıs sorununu açıklarken, Doğu Akdeniz’de bulunan doğalgaz kaynaklarının paylaşımı konusuyla ilgili konuştum yani en güncel konu bu. Sonra Kıbrıs’ın tarihsel geçmişini açıkladım. Ee.. Tarihsel geçmişinden bugüne kadar gelişen süreç hakkında köşe taşlarını koydum.” şeklindeki ifadeler katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

C5 kodlu katılımcının aktardığı “Güncel gazete haberleri ya da güncel haberler takip edilebilir. TÜİK dediğimiz bir kurum var Türkiye’de. Onun aracılığı ile belki kendini yenilememiş kitaplardaki bilgileri yenileyebiliriz. Daha güncel bilgileri kullanabiliriz. Bu sayede var olan değişimi sürekli sürdürmüş oluruz.” ifadeler incelendiğinde becerinin öğretiminde sürekli olarak değişen ve gelişen coğrafi veri kullanımının beceri öğretimi adına daha etkili olacağı görüşüne dayanak olmuştur.

Gözlem yoluyla değişim ve süreklilik becerisinin öğretiminin daha etkili olacağını savunan C16 kodlu katılımcının belirttiği “Gözlem becerisi ile yapılan eğitim oldukça etkili olacaktır. Bu sayede coğrafi konulardaki değişim fark edilebilir.” şeklindeki ifadeler bu görüşü destekler niteliktedir.

C2 kodlu katılımcının dile getirdiği “Bu beceriyi öğretirken coğrafya eğitiminde de kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden Altı şapka tekniğini kullanmaktayım. Çünkü bu teknik sayesinde değişim ve süreklilik becerisinin öğrenciler tarafından çok daha etkili bir şekilde algılanabileceğini düşünüyorum.” şeklindeki ifadeler değişim ve süreklilik becerisinin bir olaya farklı çerçevelerden bakma imkanı veren altı şapka tekniğiyle daha etkili bir biçimde öğretilbileceği görüşünü desteklemektedir.

Son olarak bu becerinin daha etkin bir biçimde öğretilbileceğini savunan katılımcı görüşlerinden biri de rol model tekniğidir. C8 kodlu katılımcının aktardığı “Biz bu süreçteki değişimi kendimiz öğrencilere yaptırarak onların bunu daha kolay kabul edebileceğini düşünüyorum. Bizim onlara anlattığımız ya da söylediğimiz şeyleri biz onlara kendimiz göstermezsek havada kalır. Çünkü biz onların idolüyük onların hayranlık duyduğu insanlarız, öyle de olmamız gerekir. Bizim yapmış olduğumuz ya da yapacak olduğumuz hamlelerin onların üzerinde çok büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bu bağlamda bunları sadece öğrencilere söylemek yerine bu söylediklerimizi kendi üzerimizde kanıtlarsak öğrencilerimiz gelişimi ayak uydurarak değişim ve sürekliliği daha kolay algılayacaklar.”

Bire bir katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde becerinin etkili öğretimine yönelik tercih edilen yöntem ve tekniklerin yaklaşık %75’inin öğrenci merkezli, %25’inin ise öğretmen merkezli olduğu ortaya çıkmaktadır.

### Becerin Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yaşadığı Değişimlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde coğrafya dersi öğretim programında yapılan revizeler sonucunda değişim ve süreklilik becerisinin yaşadığı düzenlemeleri betimleyen verilere ulaşmak adına “Coğrafya öğretim programı 17/07/2017 tarihinde revize edildi. Revize edilmesinin değişim ve süreklilik becerisine etkisi konusundaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki hedef soru ve hedef soruya ek olarak “Diğer konularda da bu beceri ele alınabilir miydi?” “Bu beceriyi sadece belirli konular ile sınırlandırmak doğru mudur?” şeklindeki alt(sonda) sorular sorularak nitel verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu soruya dair iletilen katılımcı görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yönelik bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Becerinin CDÖP’ de Yaşadığı Değişimlere Yönelik Tema, Kod ve Frekanslar				
Tema	Kod	Frekans	Yüzde %	Katılımcılar
Becerin Yaşadığı Değişimler	İşlevsel	9	56,25	C1 – C2 – C3 – C8 – C9 – C12 – C14 – C15 – C16
	İşlevsiz	7	43,75	C4 – C5 – C6 – C7 – C10 – C11 – C13

\*CDÖP: Coğrafya Ders Öğretim Programı

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar değişim ve süreklilik becerisinin süreç içinde coğrafya dersi öğretim programında yaşadığı değişimleri %56,25 oranında işlevsel olarak, %43,75 oranında işlevsiz olarak betimlemiştir.

Bu kapsamda ele alındığında C1 ve C8 kodlu katılımcıların aktardığı; C1: “Ben bunun değiştirilmesini aslında olumlu buluyorum. Neden buluyorum? Çağın gereklerine uyuması için bu programında sık sık güncellenmesi gerekiyor. Hatta bu programın değişmesi bile işte değişim ve süreklilik becerisine bir örnektir. Eskiden farklıydı şimdi eğitim öğretim anlayışı değişti. Buna göre tekrardan revize edildi. Bizim de bunu anlayarak hemen adapte olmamız uymamız gerekiyor. Buna uygun olarak derslerimizi anlatmamız gerekiyor.” C8: “Coğrafya programının revize edilmesinin şu anda bazı zamanlarda bazı gerekliliklerin yeterli olmadığı anlamına geliyor ve bunu yapmış olmamız bizim için bir artı. Çünkü bizde bu değişim ve gelişime ayak uydurmalıyız bunu bir coğrafya öğretmeni olarak söylüyorum. Dolayısıyla revize edilmesi ile birlikte bu becerinin öğrenciye daha rahat verilebilmesini ve onları daha iyi geliştirebileceğimizi görmüş olduk. Tabii coğrafyayı sadece bir ders olarak görmemeleri gerektiğini hayatımızın her anında coğrafya ile iç içe olduğumuzu bilmeleri gerekir. Bu bağlamda coğrafya insan ile doğa arasındaki ilişkidir. Bunu öğrencilere daha iyi yansıtabileceğimizi düşünüyorum. Sonuç olarak bu revize edilmesi konusunda gerekli ve iyi olduğunu düşünüyorum.” şeklindeki ifadeler C1, C2, C3, C8, C9, C12, C14, C15 ve C16 katılımcılarının aktardığı beceriye yönelik yapılan revize ve güncellemelerin işlevsel olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bu duruma ek olarak C2, C3, C4, C8, C12, C14, C16 kodlu katılımcılar yapılan değişimlerin işlevsel olduğunu ancak değişim ve süreklilik becerisinin programda kapsam olarak daha fazla kazanımda işlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların aktardıkları;

C2: “Bu becerinin Coğrafya dersinde diğer kazanımlarda da etkili bir şekilde kullanılabilmesini düşünüyorum. Diğer çoğu kazanımlarda da değişim ve süreklilik becerisi ile alınabilirdi.”

C3: “Bu beceriyi sadece belli başlı kazanımlara sınırlandırmak bence yanlış. Ben değişim ve süreklilik becerisinin diğer kazanımlarda ve konularda da ele alınabileceğini düşünüyorum. Çünkü bu beceri sınırları olmayan ve diğer kazanımlara da etkisi olan bir beceridir.”

C4: “Bu beceriyi ele aldığımızda tamamen belli başlı kazanımlarla sınırlandırmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Değişim ve süreklilik becerisinin her konuya adapte edilebileceğini düşünüyorum. Bu adaptasyon sürecinde kimi konularla birebir içselleştirilirken bazı konularda bireysel olarak ele alınabilir.”

C8: “Hayatın her anında olan bir şeyin belli başlı konular da sınırlandırılmasını doğru bulmuyorum. Bu becerinin tüm konulara dağıtılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da faydalı olacağını ümit ediyorum.”

C12: “Coğrafya da ki değişim ve süreklilik tüm konulara entegre edilebilir. Bu beceriyi sınırlandırmak doğru değil çünkü coğrafya hayatın içinden bir ders ve çok geniş çapta bir etki alanı vardır. Bu nedenle her türlü kazanımda kullanılabilir.”

C14: “Değişim ve süreklilik coğrafya için önem arz eden bir kavram olduğu için belli kazanımlarla sınırlandırmak doğru değildir. Farklı kazanımlarda tekrar etmesi gerekir. Tabi tekrar etmek derken aynı bilginin farklı kazanımlarda tekrar tekrar ele alınması yerine değişimin coğrafya için olmazsa olmaz olduğunu öğrenciye aktarmak gerektiğini düşünüyorum.”

C16: “Bence bu beceri her türlü kazanımı uygulanabilecek bir beceri. Belki uygulanmayacak 1-2 kazanım çıkabilir Ama %90 95 inde uygulanabilecek bir beceridir. Mesela jeolojik devirlerde de kullanılabilir bu ya da beşeri sistemlerde de nüfusta da ekonomide de birçok konuda uygulanabilir bir beceri olduğunu düşünüyorum.” şeklindeki ifadeler becerinin kapsam olarak programda daha fazla kazanımda işlenmesi gerektiği görüşünü desteklemektedir.

C4, C5, C6, C7, C10, C11, C13 kodlu katılımcı görüşleri eşliğinde programda yapılan değişim ve süreklilik becerisine yönelik düzenlemelerin işlevsiz olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Bu kapsamda C7 kodlu katılımcının aktardığı “İlk başlarda bazı konularda çok iyi olgularla bu beceri aktarılmıştı. Mesela ilk radyodan ilk televizyondan günümüze kadar değişimi telgrafın değişimini ya da ulaşımın gelişimi verilmişti. Bu nedenle becerinin önceden aktarılmış biçimi daha iyiydi. Şu anda ise sadece kelimeler üzerinde değişimler var. Eskiden yerel kullanılıyordu şimdi lokal kullanıyoruz, global yerine küresel kullanıyoruz. Böyle ifadeler daha çok değişti. Olayların süreçleri değil de kelimelerin ifadeleri değiştirildi. Önceki kitaplarda değişim çok bariz bir şekilde aktarılıyordu.” şeklindeki ifadeler yapılan değişimlerin işlevsiz olduğu görüşüne dayanak oluşturmaktadır. C6 kodlu katılımcı yapılan değişikliğin işlevsiz oluşunu uygulamadaki sıkıntılardan kaynaklandığını belirtmiştir. Katılımcının aktardığı “Şimdi bu beceriyi yazılı bir şekilde kural haline getirmek yetmiyor. Önemli olan bunun pratikte uygulanabilir olması. Gerçekten o yazılan programların uygulanabilmesi doğrultusunda yeterli araç-gereç var mı? Yeterli ortam var mı? Yeterli zaman var mı? Ben şu aşamada öğrencilerin 8 saatlik teorik ders yoğunluğu içerisinde bu tür daha böyle pratiğe ve görsele dayalı eğitim faaliyetinin yürütülebileceğine inanmıyorum. Yani bu ders yoğunluğu içerisinde ve üniversite sınav sistemi bu şekilde sürdüğü müddetçe bu böyle olacaktır. Sürekli şikâyet ettiğim güncel olaylarla ilgilenemiyorlar düşüncesi varlığını sürdürecektir.” şeklindeki ifadeler becerinin hedef kitleye aktarımında sorun yaşandığını ve yapılan güncellemelerin işlevsiz olduğu görüşüne dayanak olmuştur. C4, C5, C10, C11 ve C13 kodlu katılımcılar beceriye yönelik değişiklikleri işlevsiz olarak görmelerini her kazanımda bu becerinin aktarılamayacağı düşüncesine dayandırmaktadırlar. C10 kodlu katılımcının belirttiği “Bence coğrafya müfredatıyla ilgili hala sıkıntı var. Şuan biraz daha düzenlendi ama 9 ve 10. Sınıfta çok fazla kazanım var ve bu kazanımlarda etkili bir şekilde değişim ve süreklilik ele alınmıyor. Kazanımların fazlalığı nedeniyle bir yıl içinde bence konuları düzgün bir şekilde anlatamıyoruz. Biraz daha müfredatta ihh.. Sarmal sistemin düzenlenmesi gerekiyor.” şeklindeki ifadeler bu görüşü desteklemektedir.

Bu bağlamda incelendiğinde değişim ve süreklilik becerisinin yaşadığı değişimleri katılımcıların %56,25’i etkin ve yerinde bir düzenleme olarak betimlemektedirler. Bunun yanında katılımcıların %48,75’i ise becerinin 2017 yılında yaşadığı revizyonu uygulamada karşılaşılan sorunlar nedeniyle işlevsiz olarak belirtmişlerdir.

### Becerin Programdaki İdeal İşleniş Biçimine Yönelik Bulgular

Bu bölümde coğrafya dersi öğretim programında değişim ve süreklilik becerisinin ideal işleniş biçimine yönelik katılımcı fikirlerine ait verilere ulaşmak adına “Eğer bir öğretim programı yazarı olsaydınız; hazırlayacak olduğunuz öğretim programında bu beceriyi nasıl ele alırdınız?” şeklindeki hedef soru sorulmuştur. Ayrıca hedef soruyu destekleyecek “Hayalinizdeki program ile uygulanmakta olan coğrafya öğretim programı karşılaştırıldığında değişim ve süreklilik becerisinin işlenişleriyle ilgili farklılıklardan bahseder misiniz?” şeklindeki alt(sonda) soru sorularak nitel veriler ulaşmak amaçlanmıştır. Bu soruya dair iletilen katılımcı görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yönelik bulgulara [Tablo 5](#)’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Becerin Programdaki İdeal İşlenişine Yönelik Tema, Kod ve Frekanslar				
Tema	Kod	Frekans	Yüzde %	Katılımcılar
Becerin Programda İdeal İşleniş Biçimi	Öğrenci Merkezli	8	50	C4 – C5 – C8 – C11 – C12 – C14 – C15 – C16
	Sarmal Düzen	3	18,8	C3 – C6 – C10
	Geniş Kapsam	2	12,5	C1 – C13
	Görselleştirme	2	12,5	C2 – C7
	Sentez	1	6,3	C9



Tablo 5'te yer alan veriler ele alındığında katılımcılara göre değişim ve süreklilik becerisinin ideal işleniş biçimi "Öğrenci Merkezli, Sarmal Düzen, Geniş Kapsam, Görselleştirme, Sentez" kodları etrafında şekillenmiştir.

Bu bağlamda incelendiğinde katılımcılardan %50'si bu becerinin programda öğrenci merkezli bir biçimde işlenmesi görüşünü belirtmişlerdir. Katılımcıların aktardığı C4: "Hazırlayacak olduğum programda bu beceriyi ele alırken daha çok öğrencinin aktif olduğu öğrencinin bilgiyi etkili bir şekilde kullanabileceği şekilde oluştururum. Bu becerinin öğrenci merkezli olduğu bir programda daha etkili öğrenebileceğini düşünüyorum. Öğrenci ne kadar yaşamsal olarak bu beceri ile karşı karşıya getirir ise daha iyi sonuçlar vereceğini düşünüyorum. Bu nedenle oluşturacak olduğum programda beceriyi yaşayarak öğrenmeyi hedefleyerek şekilde tasarlarım.", C5: "Bence eğitim tüm adımlarıyla öğrenci merkezli olmalı. Ben de bir program hazırlayacak olsam Bu beceriyi öğrencinin ön planda olacağı bir şekilde hazırladım.", C8: "Coğrafya boyutundan baktığımızda şu anda coğrafya hakkında bilmediğimiz birçok coğrafi bilgi veya ortaya çıkacak yeni bilgiler var olacak. Doğanın değişimi ve gelişimi ile yeni yeni bilgiler keşfedilecek. Bu nedenle öğrencileri bu konuda araştırmaya teşvik etmek adına programın yaratıcılarından biri olsaydım beceriyi temel taşlarından biri yapardım.", C11: "Ben öğrencinin daha aktif olabileceği mesela ortaya değişim ve süreklilik içeren bir ürün koyabilecekleri bu değişim ve sürekliliği yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri bir program uygulardım." şeklindeki bire bir alıntılar C4, C5, C8, C11, C12, C14, C15, C16 kodlu katılımcıların belirttiği değişim ve süreklilik becerisinin programdaki ideal işleniş biçiminin öğrenci merkezli olması gerektiği görüşüne dayanak oluşturmaktadır.

Bu görüşe ek olarak C3, C6, C10 kodlu katılımcılar değişim ve süreklilik becerisinin programda ideal biçimde sarmal düzenle öğretimin ilk kademelerinden itibaren işlenebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların aktardıkları; C3: "Öğretim programının ben hazırlayacak olsam coğrafya öğretimine önceki kademelerden başladım. Yani anaokulundan itibaren bu bilgilerin alt yapısı oluşacak bir şekilde öğrenciye verilmesini sağlayan bir program hazırladım. Çünkü çoğu becerinin öğrenciye Küçük yaşlarda ailesi ile birlikte verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin çevre eğitimi aile ile birlikte verildiğinde bu değişim ve süreklilik daha rahat sağlanacaktır. Kısacası hazırlayacak olduğum programı sadece lisede değil öğretimin ilk aşamalarından itibaren geniş bir çevreye yayardım.", C6: "Öyle bir program yazma ve uygulanması doğrultusunda da insiyatif sahibi olsaydım öncelikle ilkokul 4. sınıftan itibaren kademe kademe o basitten karmaşığa doğru sarmal bir biçimde öğrenebilecekleri bir program yazardım." şeklindeki ifadeler C3, C6, C10 kodlu katılımcıların belirttikleri görüşü destekler niteliktedir. Bu bire bir alıntılar programda değişim ve süreklilik becerisinin ideal biçimde sarmal düzende işlenebileceği görüşünü desteklemektedir.

C1 ve C13 kodlu katılımcılar değişim ve sürekliliğin programda ideal biçimde ulaşılabilecek çoğu kazanıma yerleştirilerek geniş kapsamda işlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıların aktardığı; C1: "Ben bu becerinin öğrenciler için çok önemli olduğunu düşündüğümden, neden-sonuç ilişkisinin kurulabileceği ne kadar çok alan varsa hepsine uygulamayı düşündüm. Tüm kazanımlarda olmasını, öğrenci için normalleştirilmesini ve anlaşılır bir hale gelmesini isterdim.", C13: "Bazı konular bu beceriye çok odaklı. Mesela jeolojik zamanlar. Bunun gibi süreç izleyen tüm konularda bu kazanımı daha fazla öne koyardım. Bu değişim ve süreklilik becerisinin ele alındığı kazanımlarda bu beceriyi çok fazla aktaramıyoruz. Ben oluşturacağım programda bunu gerçekleştirmek isterdim." şeklinde ifadeler becerinin geniş kapsamda kazanımlara eklenerek ideal biçimde işleneceği görüşünü desteklemektedir.

Ayrıca C2 ve C7 kodlu katılımcılar görselleştirmeye imkan veren bir program biçimiyle bu becerinin daha etkili biçimde aktarılabilmesi görüşünü belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların aktardıkları; C2: "Coğrafya Öğretim Programı'nda bu beceriyi şu şekilde ele aldırđım; daha çok görsel kullanırdım, videolu ders anlatımı kullanırdım. Çünkü öğrencilikten sahip olduğum deneyimlerden yola çıkarak baktığımda coğrafyayı ne kadar çok görsel varsa daha kolay öğrendiğini fark ettim.", C7: "Yeni müfredatta görselliğin artırılması çok iyi oldu. Eğer okulda akıllı tahta var ise görsel birçok beceri aktarılmaktadır. Bu sayede değişim ve süreklilik çok rahat belirtilmektedir." ifadeler incelendiğinde değişim ve süreklilik becerisinin programda görselleştirmeyi destekleyen biçimde işlenmesinin daha etkin olacağı görüşü desteklenmektedir.

C9 kodlu katılımcı ise değişim ve süreklilik becerisinin programda üst düzey düşünmeyi ve sorgulamayı hedefleyen sentez basamağına yönelik biçimde işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda katılımcının dile getirdiği "Eğitim öğretim programında bilgi ve beceriye yer verilmesi önemli, diğer becerileri değer verilmesi önemli ama şimdi süreklilik gerçekten oldukça önemli. Sanki yürüyen bir arabanın lastiğinin sürekli dönmesi gibi sürekli bir değişim ve dönüşüm söz konusu. Mesela ben bir öğretim programı yazacak olsaydım. Hazırlayacak olduğum programda mutlaka öğrencilere bu beceriye hakim olmasını sağlayacak konulara ağırlık verilmesini isterdim. Sonuçta mesela dağların isimleri, ovaların isimleri, kıtaların isimlerinden ziyade kıtalararası meydana gelen etkileşim, üretim tüketim dağıtım, ulaşım hatları vs. sorgulama yapabilecekleri konuları ele alırdım. Çünkü bunların hepsi değişim ve sürekliliği ön plana çıkaran gelişmeler." şeklindeki ifadeler becerinin sentez yoluyla programda daha etkili işlenebileceği görüşü desteklenmektedir.

Bire bir alıntılar incelendiğinde katılımcılar genel olarak değişim ve süreklilik becerisinin programdaki ideal işlenişine yönelik önerilerde öğrenci merkezli eğitimi ön plana çıkaran uygulamaları desteklemişlerdir. Ayrıca becerinin

kazandırılmasına dair verilen eğitimlerin ortaöğretim kademesinde başlaması yerine daha alt kademelerden başlanarak beceriye dair hazırbulunuşluk yaratmanın daha etkili olacağı görüşü aktarılmıştır.

### Lisans Döneminde Alınan Beceri Eğitime Yönelik Bulgular

Bu bölümde katılımcıların lisans döneminde aldıkları değişim ve süreklilik becerisi eğitime yönelik katılımcı fikirlerine ait verilere ulaşmak adına “*Lisans eğitiminde aldığınız dersleri düşündüğünüzde, lisans programınızı değişim ve süreklilik becerisinin öğretimi konusunda nasıl değerlendirirsiniz?*” şeklindeki hedef soru yöneltilmiştir. Bu hedef soruya ek olarak “*Lisans programınızdaki derslerde değişim ve süreklilik becerisinin öğretimi konusuna ne kadar yer verildiğini düşünüyorsunuz?*” ve “*Sizce lisans eğitiminde öğretmen adaylarının değişim ve süreklilik becerisinin öğretimine yönelik yeterliklerini geliştirmek için neler yapılabilir?*” şeklindeki alt (sonda) sorular sorularak nitel verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu soruya dair iletilen katılımcı görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlara yönelik bulgulara **Tablo 6’da** yer verilmiştir.

Tablo 6: Lisans Döneminde Alınan Beceri Eğitime Yönelik Tema, Kod ve Frekanslar				
Tema	Kod	Frekans	Yüzde %	Katılımcılar
Lisans Döneminde Alınan Beceri Eğitimi	Yetersiz	12	75,0	C1 – C2 – C4 – C5 – C6 – C8 – C9 – C10 – C11 – C12 – C13 – C16
	Kısmen Yeterli	3	18,8	C3 – C7 – C14
	Yeterli	1	6,3	C15

**Tablo 6** incelendiğinde katılımcılar lisans döneminde değişim ve süreklilik becerisine dair aldıkları eğitimi %75 oranında yetersiz olarak görmektedirler. Bunun yanında yaklaşık %18’i kısmen yeterli, %6’sı ise yeterli görmektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde C1, C2, C4, C5, C6, C8, C9, C10, C11, C12, C13 ve C16 kodlu katılımcılar lisans döneminde değişim ve süreklilik becerisine yönelik aldıkları eğitimi yetersiz olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların aktardıkları; C1: “*Biz bu beceriyi çok ayrı diğerlerinden daha önemliymiş gibi işlemedik. Sıradanmış gibi işledik. Bunun çok önemli olduğunu çalışmaya başlayınca anladım. Sonuçta öğretmenliğin çok önemli bir kısmı asıl tecrübe stajdaki falan değil mesleğe atıldıktan sonra. Sonuçta bir şey kağıt üzerinde yapıyorsan tam anlamıyla uygulayabilme ve faydasını anlayabilme zor oluyor. Ne zaman mesleğe başlıyorsun o zaman önemini anlıyorsun. Açıkçası okullarda bize verilen lisans eğitimini beceri eğitimi açısından ben pek yeterli bulmuyorum.*”, C8: “*Lisans programımızda bize direkt becerileri aktaran bir ders olmadı. Ya da varsa bile bize yeterince aktarıldığını düşünmüyorum. Belki bazı derslerde olabilir ama böyle vurgulayıcı ve akılda kalıcı bir şekilde olduğunu düşünmüyorum. Zaten bunu lisans düzeyinde verirsek öğretmen adayları da görev alacakları okulda bu beceriyi daha etkili bir şekilde atılacaklardır.*”, C11: “*Üniversitelerde dersler genelde teorik bir şekilde işlendiği için bu konuda aldığım eğitimi yetersiz buluyorum.*” şeklindeki bire bir ifadeler C1, C2, C4, C5, C6, C8, C9, C10, C11, C12, C13 ve C16 katılımcılarının lisans döneminde değişim ve süreklilik becerisine yönelik aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri görüşüne dayanak oluşturmaktadır.

C3, C7, C14 kodlu katılımcılar aldıkları değişim ve süreklilik becerisine yönelik eğitimlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların aktardığı; C3: “*Yani üniversite yıllarında aldığım dersleri düşündüğümde bizim zamanımızda Sürdürülebilir Jeomorfoloji diye bir ders aldık. Bu derste de birebir olmasa da sürdürülebilirlik ve değişim üzerine çeşitli beceriler elde ettiğimizi düşünüyorum. Ancak birebir beceri eğitimi üzerine müfredatta ya da programımız da bir ders yoktu.*”, C7: “*Bize çevre dersinde ve ulaşım dersinde bu beceriye dair bilgiler aktarılmıştı. Ulaşım yollarının ya da çevrenin dünyadaki değişimi gösterilmişti. Ulaşım ağlarının nasıl geliştiği zamana bağlı olarak nasıl yayıldığı bu beceri sayesinde aktarılmıştı. Bir de barajların etkisinde değişim etkisini gördük. Çevre dersinde barajlar ile birlikte zaman içinde ekosistemin yok olduğunu gördük. Bu sayede değişim ve sürekliliği kısmın de olsa gördük.*”, C14: “*Derslere göre bu biraz değişim gösterebilir. Bazı derslerde değişim ve süreklilik becerisini özel olarak aktarılmaya da coğrafyanın olmazsa olmazları arasında gördük. Ancak şöyle bir olumsuzlukta yaşadık; ders için aldığımız kitabı 2016 da aldığımız halde basım yılı 2016 olduğu için bilgiler anlamında coğrafya da yaşanan değişim ve gelişimler konusunda kopukluk oluyordu. Bu yüzden de bazı derslerde sorun yaşıyorduk. Bu nedenle bu becerini tam anlamıyla anlatıldığını söyleyemem.*” şeklindeki bire bir alıntılar C3, C7 ve C14 kodlu katılımcıların aldıkları eğitimi kısmen yeterli gördüklerine dair görüşleri desteklemektedir. Ayrıca C15 katılımcısı lisans döneminde değişim ve sürekliliğe yönelik aldığı eğitimi yeterli görmektedir. Bu bağlamda katılımcının aktardığı; “*Bizim aldığımız lisans programında bu becerinin gayet iyi öğretildiğini düşünüyorum. Görsellerden, grafik ve tablolardan fazla bir şekilde yararlandık. Bu şekilde daha etkili bir şekilde öğrendik.*” ifadeleri katılımcının görüşünü desteklemektedir.

Aktarılan bire bir alıntılar değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu lisans döneminde bu beceriye yönelik aldıkları eğitimi yetersiz (%75) görmektedirler. Bunun yanında aldıkları eğitimin kısmen yeterli (%18,8) olduğunu düşünen katılımcılar belli konularda ya da derslerde yeterli bunun haricinde yetersiz olarak betimlemişlerdir. Bunlara ek olarak sadece tek bir katılımcı bu beceriye yönelik aldığı eğitimi yeterli (%6,3) olarak görmektedir.

## Hedef Kitlenin Hazırbulunuşluk Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin değişim ve süreklilik becerisini aktaracakları hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyine yönelik fikirlere ait verilere ulaşmak adına “Eğitimci olarak değişim ve süreklilik becerisini kazandırmaya çalıştığının öğrencilerinizin hazırbulunuşluk seviyesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki hedef soru yöneltilmiştir. Hedef soruyu destekleyen verileri betimlemek adına “Öğrencilerinizin bu beceriye karşı gelişen tutumları hakkında neler düşünüyorsunuz?”, “Sizce öğrencileriniz bu beceri ile elde edilen bilgileri kendi yaşamlarında kullanıyorlar mı? Kullanıyorlarsa örnek verebilir misiniz?” biçimindeki alt (sonda) sorular sorulmuştur. Bu bağlamda ulaşılan bulgulara ait tema ve kodlara **Tablo 7**'de yer verilmiştir.

Tema	Kod	Frekans	Yüzde %	Katılımcılar
Hedef Kitlenin Hazırbulunuşluk Düzeyi	Yetersiz Hazırbulunuşluk	15	93,8	C1 – C3 – C4 – C5 – C6 – C7 – C8 – C9 – C10 – C11 – C12 – C13 – C14 – C15 – C16
	İçselleştirememe	1	6,3	C2

**Tablo 7** incelendiğinde katılımcı ifadelerine göre değişim ve süreklilik becerisinin aktarılacağı hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyi yaklaşık %93 oranında yetersiz görülmektedir. Bu duruma ek olarak katılımcıların yaklaşık %6'sı hedef kitlenin beceriyi içselleştirmede sorun yaşadığını belirtmiştir.

Bu bağlamda incelendiğinde C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16 katılımcıları becerinin aktarılacağı hedef kitlenin yetersiz hazırbulunuşluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttikleri; C3: “Öğrencilerimin beceriler konusunda hazırbulunuşluk seviyeleri kesinlikle yetersiz. Çünkü günümüzdeki eğitim sistemine bağlı olarak öğrenciler tamamen sınav odaklı derslere geliyorlar. Bu konu sınavda işime yarayacak mı ya da yaramayacak mı mantığıyla yaklaşıyorlar.”, C6: “Pek hazır bulduklarını söylemek mümkün değil. Günümüz koşullarında dediğimiz gibi öğrencilerin zamanlarını doldurabilecekleri o kadar çok alternatif geliştirildi ki. Coğrafyayı artık çok tarihi bir ders olarak veya basit bir ders olarak değerlendiriyorlar. Özellikle üst sınıflarda durum böyle yani 11-12. sınıflar. 9. sınıflar coğrafyanın zorluklarını yaşıyorlar ama üst sınıflarda daha böyle yaşamsal konular olduğu düşüncesiyle biraz basit konu olarak değerlendiriyorlar. Dolayısıyla ön hazırlık yapma ihtiyacı duymuyorlar. Öğrencilerin bu konudaki tutumu biraz daha şöyle, kendilerini sürekli üniversite sınavına odakladıkları için üniversite sınavında da başarılı olabilmek, yüksek puan alabilmenin temel kistasının ağırlıkla sayısal dersler olduğu düşüncesiyle biraz daha sosyal derslere verdikleri önem az.”, C8: “Maalesef ezberci sistemden henüz tam anlamıyla kurtulmuş olduğumuzu düşünmüyorum. Dolayısıyla öğrenciler bazı şeyleri yorumlamak yerine direkt o bilgiyi almak istiyorlar. Bunun da değişim ve sürekliliği görmelerini engellediğini düşünüyorum. Çocuklarımızı, öğrencilerimizi daha çok düşünmeye gitmemiz lazım daha çok araştırmaya daha çok incelemeye bazı şeyleri takip etme becerisini kazandırmamız gerekir. Aslında bu eğitim ilk olarak ailede başlıyor çocuğun her istediği anında yapıldığında artık çocuk sorgulamayı, araştırmayı bırakacaktır. Dolayısıyla bunu okulda da uygulayacaktır. 1 soruda takıldığında hemen bunun cevabını araştırmak yerine direkt hocaya sorayım modunda olacaktır. Bunu yapamayan bir öğrenci değişim ve sürekliliği de göremeyeceğini düşünüyorum. Okullarımızda yoruma ve anlamaya dayalı eğitimin daha da artırılması gerekir. Öncelikle bunun öğretmenlere artırılması gerekir. Öğrencilerde bu bağlamda yetiştiği zaman, hayatı daha iyi daha anlamlı sorgulaya bildiği zaman bu değişimi de zaten kendisi görecektir.” şeklindeki ifadeler C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15 ve C16 katılımcılarının belirttiği hedef kitlenin yetersiz hazırbulunuşluğa sahip olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bu duruma ek olarak öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluğa sahip olmalarına neden olan önemli etkenler ezberci ve sınav odaklı bir eğitim anlayışı olarak belirtilmiştir. Bu duruma yönelik katılımcıların belirttikleri; C9: “Açıkçası öğrencilerimizi çok fazla hazırbulunuşluk konusunda çok üst düzeyde görmüyorum. Genelde öğrencilerimiz sınav odaklı çalıştıkları için çok fazla dünyadaki ya da ülkemizdeki gelişmeleri yakından takip ettiklerini düşünmüyorum. Spor, magazin gibi konularda ön planda olabilirler ama gerçek manada değişim ve sürekliliği algılama konusunda çok üst seviye olduklarını düşünmüyorum.”, C16: “Şu anda kendi öğrencilerimi düşünerek cevap verirsem ilgi ve odaklanma sorunları var. İlk başta bu odaklanmayı sağlayarak başlamam gerektiğini düşünüyorum. Yaşanan sorunların kaynağını genel olarak öğretim programı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin bir tanesi ya da iki tanesi sorunlu olur. Bu çocuklara her şey en başından beri ezberci dayalı sürekli bilgi yığını halinde öğretildiği için onlar da artık değişim ve sürekliliği görmeyeyim hiçbir şeyi gözlemlemeyeyim her şeyi elime hazır gelsin okuyup ezberleyeyim mantığındalar.” şeklindeki birebir ifadeler yetersiz hazırbulunuşluğun ezberci ve sınav odaklı eğitimden kaynaklandığına dayanak oluşturmaktadır.

C2 katılımcısı ise öğrencilerin becerinin farkında olduklarını ancak bu beceriyi hayatlarında uygulamadıklarını dile getirmiştir. Bu kapsamda katılımcının aktardığı; “Değişim konusunu öğrencilerim az çok biliyorlar. Kısıtlı da olsa bazı öğrencilerim derste tortullar, fosiller konularına ilgileri var. Bu öğrencilerimin sahip oldukları beceriyi hayatlarında kullanabileceklerini düşünüyorum. Ancak bunun dışında öğrencilerimin bu beceriyi çok fazla hayatlarında kullandıklarını

söyleyemem.” şeklindeki ifadeler hedef kitle tarafından becerinin içselleştirilmesi düzeyinde bir sorun olduğunu desteklemektedir.

Bu bire bir alıntılar ve ulaşılan bulgular incelendiğinde becerinin kazandırılacağı hedef kitlenin genel hazırbulunuşluk seviyesi yetersizdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%93) alt kademelerde beceriye yönelik eğitimin verilmemesini belirtmişlerdir. Alt kademelerde yaşanan bu durum hedef kitlenin beceriyi kazanmasında sorun oluşturmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Coğrafi beceriler, coğrafya bilgisine sahip olan veya bu bilgiyi kullanan kişide bulunması gereken önemli ve temel bir unsurdur (akt. Demiralp, 2006) ; (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994). Değişim ve sürekliliği algılama becerisini MEB (2018); coğrafi ortam ve süreçlerde zaman içinde meydana gelen benzer ve farklılıkları bulmayı, bu benzerliklerin ve farklılıkları meydana getiren değişim ve süreklilik akışını sorgulamayı sağlayan bir beceri olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu beceri Coğrafya dersi öğretim programında “9.1.4. Dünya'nın şekli ve hareketlerinin etkilerini değerlendirir.”, “10.1.3. İç kuvvetleri; yer şekillerinin oluşum sürecine etkileri açısından açıklar.”, “11.2.1. Ülkelerin farklı dönemlerde izledikleri nüfus politikaları ve sonuçlarını karşılaştırır.”, “12.2.3. Nüfus, yerleşme ve ekonomik faaliyetlerde gelecekte olabilecek değişimlerle ilgili çıkarımlarda bulunur.” şeklinde farklı üniteler ve sınıf seviyelerindeki kazanımlarda yer almıştır. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi öğretim programında farklı sınıf seviyelerinde toplam olarak 28 farklı kazanımda işlenmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda incelendiğinde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin Coğrafya dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan coğrafi beceriler adına büyük önem taşıdığı görülmektedir. Katılımcılar (C1, C2, C3, C4, C6, C7, C8, C9, C11, C12, C13, C14, C16) genel olarak değişim ve süreklilik becerisini coğrafi süreçlerde meydana gelen değişimlerin nedenlerini ve sonuçlarını açıklayarak oluşan bu bağlamı anlamayı sağlayan bir beceri olarak betimlemişlerdir. Katılımcıların aktardıkları görüşler değişim ve süreklilik becerisinin Coğrafya dersi ve öğretim programı adına sahip olduğu önemi destekler niteliktedir.

Coğrafya öğretmenleri değişim ve süreklilik becerisini genel olarak çıkarım ve yordama yapmayı sağlayan bir beceri olarak tanımlamışlardır. Çıkarım, kişinin yaptığı gözlemler sonucu çevresinin etkin bir şekilde anlamlandırma becerisidir (akt. Aydoğdu, 2014); (Ramig, Bailer, ve Ramsey, 1995). Yordama ise eldeki bilgilerden yola çıkarak geleceğe dair tahminde bulunmaktır (Arici, 2001). Bu bağlamda ele alındığında değişim ve süreklilik becerisine dair coğrafya öğretmenlerinin betimledikleri zihinsel algılamaları literatürde yapılan çıkarım ve yordama kavramlarına yönelik tanımlamalarla örtüşmektedir. Ayrıca beceriyi güncel veri şeklinde tanımlayan (C5, C10 ve C16) öğretmenlerde bulunmaktadır. Aktarılan bu öğretmen görüşleri incelendiğinde, Coğrafya dersi adına büyük önem arz eden coğrafi bilginin sorgulanması, neden-sonuç bağlamının açıklanması ve güncellik sağlanarak doğru coğrafi veri elde edilmesine imkan veren değişim ve sürekliliği algılama becerisinin Coğrafya dersi açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Değişim ve süreklilik becerisinin öğrenciye etkili aktarımında öğretmenler tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin genelinin öğrenci merkezli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 2005 yılında MEB tarafınca değiştirilen Coğrafya dersi öğretim programına göre kazanımların aktarımında öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Yenilenen coğrafya programı hedef kitlenin bilgiyi doğrudan yaşantılarından yola çıkarak kendilerinin yapılandırmasını hedef edinmiştir (Akinoğlu, 2004). Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu sonuç Akinoğlu (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Coğrafya dersi öğretim programında yapılan revizeler sonucunda değişim ve süreklilik becerisinin yaşadığı değişimlere yönelik öğretmenler “işlevsel ve işlevsiz” temaları etrafında toplanmışlardır. Akengin (2008)'in yaptığı çalışma ile coğrafya programında yapılan değişimlerin önem az ettiği, programın ana hedeflerinin yaparak-yaşayarak öğrenme, kazanımların içselleştirilmesi ve hedef kitle tarafından derinleştirilmesi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Çiftçi ve Akça (2019)'nın gerçekleştirdiği araştırma ile 2018 Coğrafya öğretim programı bünyesinde coğrafi becerilerin sayısı artırılarak günlük hayatta önemli bir yer tutan coğrafi becerilerin öğrenciye aktarılmasına 2005 öğretim programına göre daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda değişim ve süreklilik becerisinin yaşadığı değişimleri “işlevsel” olarak betimleyen öğretmen görüşleri desteklenmektedir. Ayrıca değişim ve sürekliliği algılama becerisine yönelik öğretim programında kazanımsal boyutta etkili değişimlerin yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma ek olarak öğretmenlerin önemli bir kısmının aktardıkları görüşlere göre yapılan değişimlerin beceriye yönelik olumlu bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasına neden olan etkenler programın öğretmenlerce incelenmemesi ya da öğretmenlere öğretim programının yeterince tanıtılmamasından kaynaklanabilir. Bu durumun nedenlerini betimlemek adına araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenler tarafından aktarılan bulgular eşliğinde değişim ve süreklilik becerisinin programdaki ideal işleniş biçimine yönelik öğrenciyi merkeze alan yöntemlerin öğretim programında işlenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürde yenilenen coğrafya dersi öğretim programının felsefi temellerinin Kant'a dayandırıldığı yapılandırmacılık ekseninde öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıda olduğu belirtilmiştir (Akinoğlu, 2004). Bu bağlamda araştırma ile ulaşılan sonuç becerinin öğrenci merkezli yöntemlerle programda işlenmesi gerektiği sonucunu desteklemektedir. Ayrıca becerinin



öğrencilere ortaöğretim kademesi yerine daha alt kademelerden başlanıp aktararak hazırbulunuşluk yaratılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim hedefleri, öğrencilerin "zor bir konu üzerinde yetkinlik" göstermelerini ve öğretmenlerin "zor bir konuyu öğretmek için gerekli ek bilgi ve becerilere sahip olmalarını" gerektirir. "Bu zorlukların her ikisini de karşılamak zaman gerektirmektedir. Program geliştiricileri ve eğitimciler coğrafyaya ayrılan zamanı yeniden düşünmelidir. Bir öğrencinin coğrafi olarak bilgilendirilmesi ve öğretmenlerin öğrenci öğrenimini teşvik edebilmesi için müfredatta coğrafya için yeterli alan olmalıdır (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994: 254). Yaşanan gelişmeler sonucu ilköğretim kademesi öğretim programlarında coğrafya eğitimine ayrılan süre düşürülmüştür. Bu durum geleceği yapılandıracak nesillere verilecek coğrafya eğitimine olumsuz etki etmektedir. İlk ve ortaöğretim düzeyinde coğrafya eğitimi adına öğrencilerin nitelikli bir konumda olması, ülkemizin geleceğinin yapılanması adına büyük önem taşır. Öğrenciler almış oldukları coğrafya eğitimi sayesinde dünyayı, yaşadıkları ülkeyi tanırlar; dünyadaki farklı konular üzerindeki ekonomik, sosyal, kültürel yapıları görerek anlamlı hale getirirler. Bu öğrenci yeterlilikleri günümüz toplumu adına büyük önem taşır (Kızılcıoğlu; Taş, 2007). Yapılan çalışma ile ulaşılan sonuç beceri eğitiminin alt kademelerden başlanarak öğrencilere aktarılması sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları beceri eğitimine dair eğitimlerin büyük çoğunlukla yetersiz (%75) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine bağlı olarak ortaya çıkan bulgular eşliğinde lisans düzeyinde alınan beceri eğitiminin yetersiz görülmesinin nedenleri nitel desenli çalışmalarla araştırılabilir. Karadeniz (2012)'in yapmış olduğu çalışma sonucu öğretmenlerin coğrafi öz yeterlilik inançları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ele alındığında coğrafya öğretmenlerinin beceri eğitimi adına aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri sonucu desteklenmektedir. Öğretmenlerin aldıkları beceri eğitimlerinin öz yeterlilik inancını hangi düzeyde etkilediği araştırılabilir.

Coğrafya öğretmenlerinin aktardıkları verilere bağlı olarak ulaşılan bulgulara göre değişim ve süreklilik becerisinin aktarılacağı hedef kitle olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya ilgileri çok düşük seviyededir. Bu durumun oluşmasında coğrafya ile ilgili araştırma yapmaması ve coğrafi kaynağa bir kaynağa ulaşmamasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin coğrafyaya karşı bu yönde ilgisiz kalmalarının nedeni günlük hayatta coğrafyanın önemsiz görülmesidir. Bu algının oluşmasının altında öğrencilerin yeterli düzeyde bilgilendirilmemiş olması, öğretim programının işlevsiz oluşu ve fazla ayrıntı içermesi, öğrencide ilgi uyandıramaması ya da hedef kitlenin bilgiyi derinleştirememesi gibi sebeplerdir. Bu bağlamda oluşan olumsuz durumları ortadan kaldırmanın yolu programın güncellenip seviyeye uygun hale getirilmesine bağlıdır (Akinoğlu; Bakır, 2004). Araştırmayla ulaşılan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin yetersiz olduğu sonucu öğretmenlerin aktardıkları görüşler kapsamında ortaya çıkan sonuç (Yetersiz hazırbulunuşluk) benzerlik göstermektedir.

Yapılan bu çalışma sonucu ulaşılan bulgular ve elde edilen bulgulara yönelik gerçekleştirilen tartışma değerlendirildiğinde öğretmenler değişim ve süreklilik becerisinin coğrafya eğitimi adına önem taşıdığını aktarmışlardır. Öğretmen görüşlerine ilişkin becerinin Coğrafya öğretim programındaki yeri ele alındığında değişim ve süreklilik becerisinin kısıtlı sayıda kazanımda işlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin aktardıkları görüşler eşliğinde becerinin öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının daha etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı Coğrafya öğretim programında beceriye yönelik yapılan değişimleri işlevsiz görmektedirler. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlara yönelik Coğrafya öğretim programında değişim ve süreklilik becerisinin işlendiği kazanım sayısı artırılabilir. Yapılan değişimlerin tüm öğretmenler tarafından işlevsel ve yerinde görülmesi adına becerinin öğretimi aşamasında öğrenci merkezli ve öğrenciyi aktif kılan uygulamalara imkan veren yapıda Coğrafya öğretim programının geliştirilmesini önerebiliriz.

Elde edilen bulgular ele alındığında öğretmenler lisans döneminde değişim ve süreklilik becerisine yönelik aldıkları beceri eğitimini yetersiz görmektedirler. Öğretmenler bire bir olarak bu eksikliğin nedenini tanımlayamamaktadırlar. Beceriye dair aldıkları eğitimi yetersiz görmelerinin nedeni lisans düzeyinde beceri eğitimini hedef alan bir dersin olmamasından kaynaklanabilir. Bu eksikliğin giderilmesi adına lisans düzeyinde Coğrafya öğretmeni yetiştiren kurumların ders programlarına coğrafi beceri eğitiminin gerçekleştirilebileceği bir dersin yerleştirilmesini önerebiliriz. Bu sayede Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafi beceriler konusundaki öz yeterlilik algıları ve donanımları artırılabilir.

Öğretmenler becerinin aktarılacağı hedef kitlenin hazırbulunuşluğunu değişim ve süreklilik adına yetersiz görmektedirler. Bu yetersizlik becerinin öğrencilere aktarılması konusunda öğretmenlere zorluklar yaşatmaktadır. Bu duruma ek olarak öğretmen görüşlerince hazırbulunuşluğun yetersiz olması öğrencilerin alacakları Coğrafya eğitimini de olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin alt kademelerden itibaren beceri eğitimi konusunda bir yeterliliğe sahip olacağı ilk ve orta öğretim programlarının geliştirilmesini önerebilir.



## EXTENDED ABSTRACT

### EXAMINING OF TEACHER PERCEPTION TOWARDS CHANGE AND CONTINUITY SKILL OF GEOGRAPHY COURSE CURRICULUM

#### INTRODUCTION

Geography is a field of science that deals with the physical and human phenomena that form the Earth. It aims at solving the changing spatial patterns, how these patterns emerge, and the meanings of geographical patterns. This ongoing search of geography has led to the emergence of the phenomenon of understanding and explaining the processes that describe the physical and cultural characteristics of geographical phenomena (Bednarz, 1994). The effort to understand and explain the geographical event flows that develop over time in the context of cause and effect has brought about the perception of change and continuity. In the historical process, the world experiences development, change, and differentiation in every field. The effect of the developments occurring in this process reshapes the world. The concepts of "change" and "continuity" support each other and interact with each other over time (Safran and Şimşek, 2006).

Geographical skills provide the tools and techniques necessary for geography education. Skills are at the center of the geographical perspective and are important components of geography's unique approach to making sense of the processes in the world. These skills enable people to use geography effectively in personal, social, economic, and educational areas. They allow individuals to analyze various spatial and environmental problems that are of great importance today. Geographical skills constitute an important subset of life skills that students need to develop and use when making decisions in terms of individual and social well-being. Skills have an important effect on geographical thinking about the decisions taken in daily life, social activities, and any kind of environmental issues (Bednarz and Bednarz, 1995).

When the revised geography lesson curriculum is examined, it is seen that the skills to be transferred to the student have not been included in acquisitions and textbooks. In addition, the geographic skills intended to be transferred within the program have not been included in textbooks. The disharmony between the geography curriculum, which accepts skills training as the focus, and the textbooks should be corrected and "skill teaching" should become the focus (Artvinli, 2009). From this perspective, the skill of change and continuity, which is of great importance in terms of geography teaching, has not been able to be included in the geography curriculum effectively and functionally.

Teachers undertake the most effective role in the implementation and assessment of the developed programs (Çiftçi, Akgün and Deniz, 2013). "The geography curriculum should help teachers on this matter. A program prepared in accordance with the developing world standards can eliminate the deficiency of a well-equipped educator as well as sufficient tools and equipment. Not understanding and maybe not explaining the importance of this lesson are the biggest invisible problems." (Akinoğlu, 2005). According to the above-mentioned opinions stated in the literature, the way teachers perceive, internalize and apply these skills, which are aimed to be acquired by students, is of capital importance.

When the literature is examined, no information has been found regarding teacher opinions that play an active role in the acquisition of skills for "change and continuity skill", which is included in the geography curriculum, to the target audience. Therefore, it is highly important in what form teachers describe and understand the skills in terms of teaching them to students in a functional way. This research aims to describe the perception of teachers towards the skill of change and continuity. In this way, the problems to be encountered in the dimension of misperceptions and incomplete descriptions of change and continuity skills can be detected and prevented. In this context, in order to describe teacher perception towards the skill of change and continuity, answers were sought for the following questions:

- *What is the place and importance of the change and continuity perception skill in the geography lesson and curriculum?*
- *Is the teaching way of the change and continuity perception skill in the geography curriculum and geography lesson effective?*
- *What are the opinions of geography teachers about the quality of the education they receive for skill teaching and their self-efficacy perceptions?*
- *What are the teachers' opinions about teaching change and continuity perception skills to the target audience?*
- *What are the geography teachers' opinions on the internalization of the skill by the target audience?*

## METHODS

In the research, a phenomenological research design was used to describe the meaning schemes formed in the minds of geography teachers towards change and continuity skills. The phenomenology approach aims at explaining the facts that the individual cannot clearly draw the lines by examining the experiences of the individual (Yıldırım and Şimşek, 2005). In this context, the phenomenological research design was used to effectively examine the phenomena that constitute the focus of the research and to describe the perception of teachers towards the change and continuity skill.

A purposeful sampling technique was used to obtain functional information for the research to be conducted. Purposeful sampling technique is the selection of information-rich cases in the axis of the main goal of the research in order to deepen the research (Büyüköztürk, 2012).

A semi-structured interview technique was used to reveal the schema regarding the change and continuity perception skill existing in the minds of teachers, the importance of the skill in terms of the geography lesson, its applicability, and descriptions regarding its transfer. The semi-structured form was used to reach the data to be obtained depending on the interview technique. The semi-structured form has a structure that allows the creation of target questions and sub-questions that will support these target questions. From this perspective, thanks to its functionality, semi-structured form is used in qualitative researches (Türnüklü, 2000). The interview form, which was created according to the semi-structured form layout, was formed by considering the opinions of two field experts. Moreover, sub-questions were designed to support the target questions in order to enable them to question more effectively.

The themes were formed by transforming the data obtained after the interviews conducted in the descriptive analysis method into specific design networks. While these themes were transferred, one-to-one quotations were included to support them. In the last step of the analysis, four sections were revealed: the main schema formed as a result of the design networks created with the obtained data and sub-schemas belonging to this main schema, processing of these data based on these schemas, findings obtained based on the schemas and interpretation of the obtained findings (Yıldırım and Şimşek, 2013).

While systematizing the obtained data, the following steps were followed:

- *The data obtained from the interviews were first put down on paper and transferred to the computer environment, and in order to minimize the margin of error, they were read many times and transferred to the MAXQDA-11 analysis program.*
- *At the beginning of the analysis process, the research questions were examined, and four schemes (perception of the change and continuity perception skill, its importance for the geography lesson, its place in the program, and the transfer of the skill) were determined, and the general formation network of the analysis was designed.*
- *The data processed with MAXQDA-11 were analyzed according to these steps, and effective themes and codes were created. During this analysis process, one-to-one quotations were used to support the findings.*
- *The data obtained through the created design network were systematically addressed in the results section according to the main target questions of the research and reinforced with direct quotations.*

## RESULTS

### Results Regarding Mental Associations of the Teachers

The general perception formed in the minds of the participants regarding the change and continuity skill focused on inference and predictive code. When evaluated from this perspective, the change and continuity skill in the teachers'

minds was defined as making sense of the past information at a rate of 81.3% and making predictions for the future by using this information. Regarding the inference and predictive code, the participant with the code C11 said, *"For me, if we consider the skill of change and continuity, let me explain it as follows; there is a change in geography, there is a change in the subjects that geography deals with. This change has started and continued since the formation of the world and continues to the present day and enables us to make inferences towards the future. There is constant change. For example, people's way of life, geological periods of the world, economic conditions of geography, human factors and conditions all-time change. As long as technology changes, even the way people intervene in nature changes and the change continues in a chain. In terms of geography, change and continuity is the process that we do not see directly."* expressed his views. When these quotations examined, it is supported that change and continuity skill shaped around the concepts of inference and predictive in the mind of teachers. Structured in this context, themes, codes, and frequencies toward the results regarding the mental associations of the teachers were shown in [Table 1](#).

Themes	Codes	Frequencies	Percent %	Participants
Mental Connotations of Skill	Inference and Procedure	13	81,3	C1- C2- C3- C4 - C6- C7- C8- C9- C11- C12- C13- C14- C15
	Current Data	3	18,8	C5 - C10 – C16

### Results Regarding Effective Teaching of the Skill

According to the participants' opinions on effective teaching of the skill, teaching methods and techniques like *"Active Learning, Simulation, Six Hat Technique, Case Study, Analogy and Metaphor, Observation, Cause-Effect, Role Model"*, which aim effective teaching by placing the student in the center, are preferred. In addition to these methods and techniques, an expression like *"Comparative expression, geographic current data"* that allows teacher-oriented information transfer is preferred. When the opinions of the participants are evaluated, it is revealed that approximately 75% of the preferred methods and techniques for effective teaching of the skill are student-centered and 25% of them are teacher-centered. In this context, the participant coded C10 stated; *"A comparative method must be applied. Images are very important for geography, also studies on this need to be done. We can show the change from the past to the present with the best shapes, maps and graphs."* When the quotation is examined, it is supported that the method and technique that should be used for the effective teaching of change and continuity skill can be the comparative expression.

Statements of the participant coded C11 for the active learning code; *"For this skill to be learned more effectively, it is necessary to organize programs in which the student can be more active. They need to access information by questioning and discovering. Activities should be used in which they can examine the information in steps and progress."* supports the view that the use of active learning technique in teaching the skill will be more effective. The participant coded C2 stated, *"While teaching this skill, I use the six thinking hat technique, which is one of the teaching methods and techniques used in geography education. Because I think that thanks to this technique, the skill of change and continuity can be perceived much more effectively by students."* These statements support the view that the skill be can teach more effectively with the six thinking hat technique, which allows looking at an event from a different perspective. Structured in this context, themes, codes, and frequencies toward results regarding effective teaching of the skill were shown in [Table 2](#).

Themes	Codes	Frequencies	Percent %	Participants
Effective Teaching of Skill	Comparative Expression	3	18,8	C9 - C10 – C15
	Active Learning	2	12,5	C11 – C14
	Simulation	2	12,5	C4 – C13
	Cause-And-Effect	2	12,5	C3 – C7
	Analogy and Metaphor	2	12,5	C1 – C12
	Case Study	1	6,3	C6
	Geographic Data	1	6,3	C5
	Observation	1	6,3	C16
	Six Thinking Hat	1	6,3	C2
	Role Model	1	6,3	C8

### Results Regarding the Changes Experienced by the Skill in the Geography Curriculum

56.25% of the participants describe the changes experienced by the change and continuity skills as an effective and appropriate arrangement. In addition, 48.75% of the participants stated that the revision experienced by the skill in 2017 was dysfunctional due to the problems encountered in the implementation. Considered in this context, the participant

coded C1 stated; C1: *"I find it positive to change this. Why do I find it? This program needs to be updated frequently to accommodate the requirements of the century. Even the change of this program is an example of the skill of change and continuity at work. It used to be different, now the understanding of education has changed. Therefore, it updated again. We need to understand this and adapt immediately. Accordingly, we have to teach our lessons."* The statements in the form support the view that the revisions and updates made for the skills conveyed by the C1, C2, C3, C8, C9, C12, C14, C15, and C16 participants are functional. C4, C5, C6, C7, C10, C11, C13 coded participants expressed their opinion that the arrangements made in the program for the change and continuity skills were dysfunctional. In this context, the participant coded C7 said, *"In the beginning, this skill conveyed with adorable facts in some subjects. For example, the change of the telegraph, the development of transportation, invent of the first radio-the first television was given. Therefore, the previously transferred form of the skill was better. At the moment, there are only changes in the words. It used to be local, but now we use it globally. Such expressions have changed more. The expressions of the words, not the processes of the events, were changed. In previous books, the change was very clearly transferable."* The statements form a basis for the view that the changes made are dysfunctional. Structured in this context, themes, codes, and frequencies toward results regarding the changes experienced by the skill in the geography curriculum were shown in [Table 3](#).

**Table 3: Themes, Codes and Frequencies for the Changes Experienced by the Skill in GCC**

Themes	Codes	Frequencies	Percent %	Participants
Changes Experienced by Skill	Functioning	9	56,25	C1 – C2 – C3 – C8 – C9 – C12 – C14 - C15 – C16
	Dysfunctional	7	43,75	C4 - C5 – C6 – C7 – C10 – C11 – C13

\*GCC: Geography Course Curriculum

### Results Regarding the Ideal Teaching of the Skill

According to the participants, the ideal teaching of the change and continuity skill is shaped around the codes of "Student-Centered, Spiral Order, Wide Scope, Visualization, and Synthesis". When one-to-one quotations were examined, the participants generally supported the practices that emphasized student-centered education in suggestions for the ideal teaching of the change and continuity skill. Furthermore, it was stated that the training given for the acquisition of the skill would be more effective to create readiness for the skill starting from lower levels instead of starting at the secondary education level. Half of the participants (Percentage 50) stated that this skill should process in a student-centered manner in the program. Participant coded C4 quoted: *"When I am dealing with this skill in the program I will prepare, I will create it in a way that the more active student can use the information effectively. I think that this skill can learn more effectively in a student-centered program. I think that the more the students face this skill, the better the results will be. Therefore, in the program I will create, I design the skill in a way that aims to learn by living."* The excerpt in the style of C4, C5, C8, C11, C12, C14, C15, and C16 coded participants provides a basis for the opinion that the ideal way of processing the change and continuity skill in the program should be student-centered. In addition to this view, participants coded C3, C6, C10 stated that the skill of change and continuity be taught in the curriculum ideally in a spiral order starting from the first stages of education. Participants coded C1 and C13 stated that change and continuity skills covered a broad scope by placing it in most of the attainable outcomes in the program. Participants coded C2 and C7 expressed the view that this skill is conveyed more effectively with a program format that allows visualization. The participant coded C9, on the other hand, stated that the skill of change and continuity is taught in the program in a way that aims at high-level thinking and questioning. Structured in this context, themes, codes, and frequencies toward results regarding the ideal teaching of the skill were shown in [Table 4](#).

**Table 4: Themes, Codes and Frequencies for the Ideal Processing of The Skill in the Program**

Themes	Codes	Frequencies	Percent %	Participants
Ideal Form of Processing The Skill in the Program	Student-Centered	8	50	C4 – C5 – C8 – C11 – C12 – C14 – C15 – C16
	Helical Layout	3	18,8	C3 – C6 – C10
	Wide Scope	2	12,5	C1 – C13
	Visualization	2	12,5	C2 – C7
	Synthesis	1	6,3	C9

### Results Regarding the Skill Training Received During the Undergraduate Period

The majority of the participants stated that the training they received for this skill in their undergraduate period was insufficient (75%). In addition, the participants who thought that the education they received was partially sufficient (18.8%) described it as sufficient only in certain subjects or lessons. In addition to these, only one participant considered this training as sufficient (6.3%). When evaluated in this context, the participants coded C1, C2, C4, C5, C6, C8, C9, C10, C11, C12, C13 and C16 stated that the education they received for change and continuity skills during the undergraduate

period was insufficient. Submitted by the C1 coded participant; *"We did not learn this skill as more important than others. We handled it normally. When I started working, I realized that this is very important. After all, a crucial part of teaching is the experience after starting the profession. After all, if you learn something, in theory, it gets difficult to apply it fully. When you start the profession, then you understand its importance. Frankly, I do not find the undergraduate education given to us in schools sufficient in terms of skill training."* The one-to-one quotations in the form of C1, C2, C4, C5, C6, C8, C9, C10, C11, C12, C13, and C16 based on the opinion that the participants of the undergraduate period in terms of change and continuity skills considered the training they received insufficient.

C3, C7, C14 coded participants stated that the training on change and continuity skills they received was partially sufficient. In this context, opinion conveyed by the participant; C3: *"So when I think about the courses I took during my university years, we took a course called Sustainable Geomorphology. In this course, I think we have acquired various skills on sustainability and change. But there was no one-on-one skill training course in our curriculum or program."* One-to-one quotations in the style of C3, C7, and C14 coded participants support the views that they found the training they received partially sufficient.

In addition, the C15 participant considers the education he received during the undergraduate period for change and continuity sufficiently. In this context, opinion conveyed by the participant; *"I think this skill is taught very well in our undergraduate program. We have benefited greatly from images, graphics, and tables. We learned more effectively that way."* Their statements support the participants' view. Structured in this context, themes, codes, and frequencies toward results regarding the skill training received during the undergraduate period were shown in [Table 5](#).

Themes	Codes	Frequencies	Percent %	Participants
Skills Training Received During the Undergraduate Period	Insufficient	12	75,0	C1 – C2 – C4 – C5 – C6 – C8 – C9 – C10 – C11 – C12 – C13 – C16
	Partially Sufficient	3	18,8	C3 – C7 – C14
	Enough	1	6,3	C15

### Results Regarding the Readiness Level of the Target Audience

When these results are examined, the general readiness level of the target audience expected to acquire the skill is insufficient. The majority of the participants (93%) state that the training for the skill is not provided at lower levels. This situation experienced at lower levels creates a problem for the target audience in terms of acquiring the skill. Participants coded C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16 stated that the target audience to whom the skill would transfer had insufficient readiness. Participant opinions, C3: *"My students' level of readiness for skills is insufficient. Because, depending on the present education system, students come to exam-oriented courses. They approach this subject with the logic of whether it will work for me in the exam or not."*, C6: *"It is not possible to say that they are quite ready. In the present conditions, so many alternatives have developed that students can fill their time. They also consider geography as a very historical course or as a simple course. This especially the case in upper grades, so 11-12. classes. 9th graders experience the difficulties of geography, but they consider it is a simple subject, considering that there are more vital topics in the upper grades. Therefore, they do not need to prepare in advance. The manner of the students on this issue is a little more like this: they attach little importance to social courses because they think that success in numerical courses is the main criterion for being successful in the university exam, as they constantly focus on the university exam."*

The stated statements support the view that the target audience was stated by the participants of C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, and C16 has insufficient readiness. In addition to this situation, paramount factors of the cause of students to have insufficient readiness stated as a rote learning and exam-oriented education approach. Regarding this situation, expressed of the participant view; C9: *"Frankly, I don't suppose my students at a very high level of readiness. In general, I don't think that our students follow the developments in the world or in our country closely because they work with an exam focus. They may be at the forefront of sports and magazines, but I don't think they are at a very high level in terms of perceiving change and continuity in real terms."* The one-to-one statements in the form of the form underline that insufficient readiness is due to rote learning and exam-oriented education. Structured in this context, themes, codes, and frequencies toward results regarding the readiness level of the target audience were shown in [Table 6](#).

Themes	Codes	Frequencies	Percent %	Participants
Target Audience Readiness Level	Inadequate Readiness	15	93,8	C1 – C3 – C4 – C5 – C6 – C7 – C8 – C9 – C10 – C11 – C12 – C13 – C14 – C15 – C16
	Unelaborate	1	6,3	C2



## CONCLUSION

Geographical skills are important and basic elements that should be found in the person who has or uses geographical knowledge (cited by Demiralp, 2006); (*Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994*). In this context, it is seen that the change and continuity perception skill is of great importance in terms of geographical skills that are aimed to be acquired by students in the Geography curriculum. The participants generally described the change and continuity skill as a skill that enabled them to understand this context formed by explaining the reasons and consequences of the changes in the geographical processes. The opinions expressed by the participants support the importance of the change and continuity skill in terms of the Geography lesson and curriculum.

Geography teachers generally defined the change and continuity skill as a skill enabling them to make inferences and predictions. The Inference is the ability of the person to make sense of his/her environment effectively as a result of his/her observations (cited by Aydoğdu, 2014); (Ramig, Bailer and Ramsey, 1995). Prediction is to estimate the future based on the available information (Arici, 2001). In this context, the mental perceptions described by the geography teachers about the change and continuity skill coincide with the definitions of inference and prediction concepts made in the literature. It is seen that the change and continuity perception skill, which allows questioning geographical information, which is of great importance for the geography lesson, to explain the cause and effect context and to obtain accurate geographic data by providing up-to-dateness, is of great importance for the geography lesson.

It has been concluded that most of the methods and techniques used by teachers in the effective transfer of the change and continuity skill to students are student-centered. According to the geography curriculum, which was changed by the Ministry of National Education in 2005, it was determined that student-centered approaches needed to be used instead of teacher-centered approaches in the transfer of acquisitions. The renewed geography program aims at the reconstruction of information by the target audience themselves based on their direct experiences (Akinoğlu, 2004). This result obtained from the research supports the result of the research conducted by Akinoğlu (2004). It was concluded that by increasing the number of geographical skills within the geography curriculum, the transfer of geographical skills, which have an important place in daily life, to students, was included more compared to the 2005 curriculum.

It was concluded that the methods of putting the student in the center should be used in the curriculum to enable the ideal teaching of the change and continuity skill. In the literature, it has been stated that the philosophical foundations of the renewed geography curriculum are based on Kant and that this curriculum has a student-centered and spiral structure on the axis of constructivism (Akinoğlu, 2004). In this context, the result obtained from the research supports the conclusion that the skill should be taught to the students with student-centered methods. Moreover, it has been revealed that the skill should be taught by starting from lower levels instead of secondary education. Readiness should also be created for the skill. In order for a student to be geographically informed and a teacher to encourage student learning, the curriculum should have sufficient space for geography (*Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994: 254*). As a result of the emerging developments, the time allocated for geography education in primary education curricula has been reduced. This situation negatively affects the geography education to be provided to the generations who will structure the future.

It has been concluded that the education teachers receive regarding the skill during their undergraduate period was mostly insufficient (75%). The reasons for the insufficiency of the skill training at the undergraduate level can be investigated with qualitative design studies in line with the findings emerging based on teachers' opinions. As a result of the study conducted by Karadeniz (2012), it was concluded that the geographical self-efficacy beliefs of the teachers were at the medium level. In this context, the result that geography teachers consider the education they receive for the skill is inadequate is supported.

According to the findings obtained based on the data conveyed by the geography teachers, the readiness level of the students, who are the target audiences to acquire the change and continuity skill, is insufficient. The interest of secondary school students in geography is at a very low level. The reason for this situation is that they do not do research about geography and reach a geographical source. The reason why students are not interested in geography is that geography is seen as insignificant in daily life. The reasons for the formation of this perception are that the students are not sufficiently informed, the curriculum is dysfunctional and contains too much detail, does not arouse interest in the student or the target audience cannot deepen the knowledge. The way of eliminating the negative situations depends on updating the curriculum and making it suitable for the level (Akinoğlu and Bakır, 2004). The insufficient readiness level of the students reached through the research and the result (insufficient readiness) emerging within the scope of the opinions expressed by the teachers show similarity.

**Kaynakça/References**

- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.
- Akinoğlu O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-96.
- Akinoğlu, O. & Bakır, S. A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 83-106.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 83-94.
- Arıcı, H. (2001). *İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar*. Ankara: Meteksan Basımevi.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya programının öngördüğü coğrafi becerilere 9. sınıf coğrafya ders kitabında erişimi düzeyi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 51-66.
- Aydoğdu, B. (2014). *Bilimsel süreç becerileri*. Fen bilimleri öğretimi. Ankara, 99-100.
- Bednarz, R. S. & Bednarz, S. W. (1995). Teaching geography skills. *Spaces and Places: A Geography Manual for Teachers*.
- Bednarz, S. W. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards, 1994*. National Geographic Society, PO Box 1640, Washington, DC 20013-1640, 1-31.
- Büyüköztürk, O. (2012). Örneklem yöntemleri. 05 Nisan 2012 tarihinde <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wpcontent/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çiftçi Z. B., Akgün L. & Deniz D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1),1-21.
- Çiftçi, B. & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 Sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya eğitiminde harita ve küre kullanım becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 323-343.
- Geographic Education National Implementation Project, 53-72.
- Geography Education Standards Project. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards 1994*. Washington: D. C. National Geographic Research and Exploration.
- Karadeniz, C. B. (2012). Öğretmenlerin coğrafya öz-yeterlik inançları (Ordu ili örneği).*Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 28-47.
- Kızılçaoğlu, A., Taş, H. & Taş, H. İ. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (16), 93-108.
- MEB. (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2018). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara.
- Ramig, J. E., Bailer, J. & Ramsey, M. J. (1995). *Teaching Science Process Skills*. Torrance. California: Good Apple.
- Safran, M. & Şimşek, A. (2006). Development of historical time concept in elementary school's students. *Elementary Education Online*,5(2), 87-109.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24). 5543-559.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2155-2172.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş Baskı) Seçkin Yayıncılık.