

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜ İLE COĞRAFYA EĞİTİMCİSİ: BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI¹

The Geography Lecturers In the Eyes of University Students: A
Phenomenographic Study

Yrd. Doç.Dr. Merve Görkem ZEREN²



ÖZET

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin, coğrafya eğitimcisi rolleri ile ilgili algularını metaforlar aracılığıyla analiz etme amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 124'ü erkek (% 51,7) ve 116'sı kız (% 48,3) olmak üzere toplam 240 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için katılımcılardan "Coğrafya eğitimcisi. . . gibidir; çünkü. . ." cümlesini tamamlaması istenmiştir. Elde edilen veriler hem nitel (içerik analizi) hem de nicel (chi-square) veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre: (1) Katılımcılar toplam 59 geçerli metafor üretmiştir. (2) Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. (3) Coğrafya derslerinin yer aldığı Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Coğrafya program türlerinde öğrenim gören katılımcıların coğrafya eğitimcisi rollerini anlatmak için kullandıkları metaforlarda önemli farklılıklar belirlenmiştir. Sonuçta, metaforların, özellikle üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin düşünce ve algı biçimlerini anlamlandırarak öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamak konusunda, yansıtıcı düşünme yeteneğine sahip coğrafya eğitimcilerine önemli bilgiler sağlayan güçlü bir pedagojik araç olarak kullanılabilceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Metafor analizi, coğrafya eğitimcisi, üniversite öğrencileri, olgubilim.*

¹ Bu çalışma Türkiye Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi 2014'te bildiri olarak sunulmuştur.

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi ABD, Kurupelit Kampüsü 55139 Atakum / SAMSUN, mbilgi@omu.edu.tr

ABSTRACT

This study examines and classifies the metaphors that university students formulated to describe the roles of geography lecturer. 124 male (51,7 %) and 116 female (48,3 %) university students (n=240) participated in the study. Participants completed the sentence "A geography lecturer is like . . . because . . ." by focusing on only one metaphor. The data were analyzed both qualitatively (i.e., inductive analysis) and quantitatively (i.e., chi-square test). According to the results, 59 personal metaphors and 8 main conceptual categories, based on the university students' metaphorical images, were identified. Moreover, significant differences were discovered between participants' program type with regard to the conceptual themes. The study concludes that metaphor is a powerful pedagogic tool for reflective geography lecturers in interpreting about university students' forms of thought and perception concerning geography lecturer.

Keywords: *Metaphor analysis, geography lecturer, university students, phenomenography*

1. GİRİŞ

Zihinsel metafor teorisine göre, düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz olgular ve günlük olarak yaptığımız aktiviteler bakımından kavramsal sistemimiz büyük ölçüde metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 2005, s. 27). Şayet düşünce sistemimiz metaforik ilişkilerle yapılandırılıyor ise inanç ve düşünce sistemimizi metaforlar ile kolaylıkla anlamlandırabilir ve yönlendirebiliriz. Metaforlar ile akıl yürütme insan düşüncesinin temel iletişim biçimi olarak kabul edilmektedir (Kılıç ve Yelken Yanpar, 2013).

Metafor kelimesi, Grekçe *metaphoradan* gelmektedir ve bir yerden başka bir yere götürmek anlamındadır (Demir, 2005, s. 13). Dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce ve görme biçimi olan metaforlar, eğitim alanında çalışan araştırmacılara ve dilbilimcilere önemli pedagojik bilgiler sağlayan zihinsel araçlar arasındadır (McGrath, 2006; Zheng ve Song, 2010). Metaforu bir zihinsel araç olarak güçlü kılan şey, metaforun doğrudan birbirine benzemeyen fikir veya olgular arasında ilişki kurulmasını sağlamasıdır. *Coğrafya eğitimcisi bir gazete muhabiri gibidir* örneğinde coğrafya eğitimcisi ona doğrudan benzemeyen gazete muhabiri kavramıyla açıklanmış; coğrafya eğitimcisinin gazete muhabirine benzeyen yönlerine dikkat çekmek için *-Nasıl ki bir gazete muhabiri hevesle yeni haberler peşinde koşarsa, coğrafya eğitimcisi de alanı ile ilgili güncel yayınları ve teknolojik gelişmeleri izlemeli ve eğitim ortamına yansıtmalıdır-* gazete muhabiri imgesi kullanılmıştır. Bu bağlamda metaforlar, *metaforun kaynağı* olan bir zihinsel şemanın, başka bir zihinsel şema olan *metaforun konusu* üzerine yansıtılmasına imkân tanımaktadır. Aynı zamanda metaforlar, bir bireyin dile getiremeyeceği kadar güçlü duygularının kaynağı olan duyuşsal şemaların yakalanmasını sağlayarak, bireyin vermek istediği mesajın, etkisini kaybetmeden kelimelere dökülmesini mümkün kılmaktadır (Ortony, 1979, s. 45).

Ulusal ve uluslar arası alanyazında ortaöğretim öğrencilerinin, üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve uygulamadaki öğretmenlerin *öğretmen* (Ben-Peretz, vd., 2003; Goldstein, 2005; Saban, vd., 2006; Cerit, 2008; Gür, 2012), *öğrenci* (Wang ve Xu, 2006; Saban, 2009 *okul* (Hoffman ve Kretovicz, 2004; Aydoğdu, 2008; Özdemir, 2012), *ders kitabı* (McGrath, 2006), *sınıf yönetimi* (Örücü, 2012), *öğretme* (Shaw, vd., 2008; Alger, 2009), *öğrenme* (Zheng, 2008) gibi kavram veya olgulara ilişkin metaforik algılarını inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Ayrıca coğrafya eğitimi alanı ile ilgili olarak, *coğrafya* (Lam ve Lai, 2003; Öztürk, 2007; Aydın ve Eser Ünaldı, 2010; Geçit ve Gençler, 2012), *iklim* (Coşkun, 2010), *coğrafi bilgi sistemleri* (Akbaş ve Gençtürk, 2013), *turizm* (Özer, vd., 2012) gibi kavramlara ilişkin düşünceler metaforik olarak incelenmiştir. İlgili alanyazında, yükseköğretimde coğrafya eğitimcisi rollerinin metafor analizi yoluyla incelendiği bir araştırma bulunmadığı dikkat çekmiştir. Üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak ve metaforlar aracılığıyla analiz etmek, coğrafya eğitimcilerinin yansıtıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rolleri ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla analiz etme amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç bağlamında cevabı aranan sorular;

1. Üniversite öğrencileri, coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. Üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin sahip oldukları kavramsal metafor kategorilerinde, katılımcıların program türü ve cinsiyeti bakımından farklılıklar var mıdır? Şeklinde sıralanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplama ve analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rolleri ile ilgili algılarını, sahip oldukları metaforlardan hareketle analiz etmek için yapılmış bir olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim çalışmalarında (fenomenoloji) veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veya gruplardır. Fenomenoloji araştırmaları, genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bu araştırmalar, bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 72). Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Büyükoztürk vd. 2011, s. 19). Olgubilim (fenomenoloji) desenini kullanan çalışmaların amacı, insanların belli bir olgu (fenomen) ya da gerçeğin belirli bir yönünü tecrübe etme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları tanımlamaktır. Bu yolla belirli bir olgu üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılır ve bu anlayışlar kavramsal kategorilere göre sınıflandırılır (Çepni, 2010, s. 104). Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rolleri ile ilgili algılarını yansıtan metaforlar belirlenmeye çalışıldığı için bu desen kullanılmıştır. Ayrıca, olgu bilim deseninin tercih edilmesinde, benzer çalışmalarda (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Aydın ve Ünalı, 2010; Özbaş ve Aktekin, 2013; Özer, Kaya ve Ünlü, 2012; Öztürk, 2007; Saban, 2009; Sadık ve Sarı, 2012; Şahin ve Baturay, 2013;) bu desenin kullanılması da etkili olmuştur.

3.2. Çalışma Gurubu

Bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nin iki farklı programında, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 240 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 116'sı (% 48,3) kız ve 124'ü (% 51,7) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki program türünden eşit oranda (% 50) bir öğrenci gurubu araştırmaya dahil edilerek, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya program türlerinden 120'şer öğrencinin bu araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması ve İşlem Basamakları

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için katılımcılardan “*Coğrafya eğitimcisi... gibidir; çünkü ...*” cümlesini tamamlayan bir kompozisyon yazmaları ve düşüncelerini dile getirirken sadece tek bir metafora odaklanmaları istenmiştir. Metafor çalışmalarında *gibi* kavramı, genellikle *metafor konusu* ile *metafor kaynağı* arasındaki benzerliği netleştirmek için kullanılmaktadır (Saban, vd., 2006). Ayrıca bu çalışmada, katılımcılardan, düşüncelerini dile getirirken kullandıkları benzetmeler için gerekçe belirtmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyeti ve program türü gibi kişisel bilgilerine ilişkin yöneltilen sorular, katılımcı profilini yansıtmayı ve katılımcıların coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin sahip oldukları kavramsal metafor kategorilerinde, bu iki değişken bakımından görülen anlamlı farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır.

Katılımcıların bir ders saati süresinde (45 dakika) kaleme aldıkları, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturan kompozisyonlar üzerinde içerik analizi yapılarak, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramsal metafor kategorilerine ulaşılmıştır. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları, adlandırma, sınıflandırma, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamalarıdır.

3.3.1. Adlandırma Aşaması

Bu aşamada, her iki programdaki üniversite öğrencileri tarafından geliştirilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Daha sonra, katılımcıların kompozisyonlarında bir metaforun belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediği incelenmiştir. Her katılımcının yazdığı kompozisyonda dile getirilen metafor –örneğin; *kaptan, gezgin, ressam, vb.* -kodlanmıştır.

3.3.2. Sınıflandırma ve Kategori Geliştirme Aşamaları

Sınıflandırma aşamasında, her metafor, diğer metaforlar ile kaynak benzerlikleri bakımından analiz edilmiştir. Metaforların kategorize edilmesinde bir başvuru kaynağı olarak kullanmak amacıyla, katılımcıların kompozisyonlarından birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Örnek metafor ifadelerinin seçiminde, katılımcıların kendi kelime ve anlatım dilinin korunarak, metaforun en çarpıcı boyutlarının yansıtılmasına dikkat edilmiştir.

Metafor imgelerini geliştiren katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, metafor ifadelerinin sonundaki parantez içinde kodlanmış olarak yer almaktadır. Parantez içindeki *SBP (Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı)* ve *CP (Coğrafya Programı)* kısaltmaları, katılımcıların öğrenim gördüğü program türünü simgelemekte; *K (kız öğrenciler)* ve *E (erkek öğrenciler)* harfleri ise cinsiyetlerini belirtmektedir.

Kategori geliştirme aşamasında, katılımcılar tarafından geliştirilen her metafor imgesi, yansıttığı coğrafya eğitimcisi rolleri bakımından, bilişsel, duyuşsal ve devimsel boyutları dikkate alınarak toplam sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

3.3.3. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları detaylandırılarak açıklanmıştır. Ayrıca, bulguların analizi ve yorumlanmasında, katılımcılar tarafından kaleme alınan metafor imgeleri temel veri kaynağı olarak kullanılarak, her kavramsal kategoriyi oluşturan alt eğitimci rollerinin her biri, bir katılımcı metafor imgesi ile desteklenmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla, araştırmada geliştirilen sekiz kavramsal kategori altında toplanan metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediği, alan uzmanı öğretim üyeleri (N=2) tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarından, alfabetik sıralamaya göre listelenmiş 59 adet metafor imgesini, sekiz kavramsal kategori ile eşleştirmeleri istenmiştir. Devamında, iki alan uzmanının yaptığı eşleştirmeler, araştırmacının kendi kategorileri ile karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırmalarda, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın iç güvenirliği, Güvenirlik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması veya % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmada, kavramsal metafor kategorilerine ilişkin gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında, sırasıyla % 98 ve % 96 oranlarında bir güvenirlik sağlanmıştır. Uzmanlardan biri, *yanardağ avcısı* metaforunu yedinci kavramsal kategori (*eleştirel düşünme davranışını geliştirici olarak coğrafya eğitimcisi*) yerine, sekizinci kavramsal kategoriyle (*arazi çalışmaları uygulayıcısı olarak coğrafya eğitimcisi*) eşleştirmiştir. Bu durumda Güvenirlik = $\frac{59}{59+1} = 0.98$ olarak hesaplanmıştır. Uzmanlardan diğeri ise, *fotoğrafçı* metaforunu yedinci kavramsal kategori (*eleştirel düşünce davranışını geliştirici olarak coğrafya eğitimcisi*) yerine, dördüncü kavramsal kategoriyle (*kültür elçisi olarak coğrafya eğitimcisi*), *bilgisayar* metaforunu üçüncü kavramsal kategori (*öğrenme ortamını tasarlayıcı olarak coğrafya eğitimcisi*) yerine, ikinci kavramsal kategoriyle (*yaşamı kolaylaştırıcı olarak coğrafya eğitimcisi*) ilişkilendirmiştir. Bu durumda Güvenirlik = $\frac{59}{59+2} = 0.96$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda, çalışmanın güvenirliği ile ilgili elde edilen bulguların yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Toplam 59 adet metaforun tanımlanmasından ve bu metaforların oluşturduğu sekiz adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra, bütün veriler kodlanarak SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Bu işlemin ardından, her kavramsal kategoriyi temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Daha sonra, geliştirilen metafor kategorilerinin katılımcıların cinsiyetine ve program türüne göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak için *Pearson Chi-square testi* uygulanarak sonuçlar analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2009).

4.BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle, araştırmada elde edilen genel bulgulara yer verilerek sekiz kavramsal metafor kategorisi tanıtılmaktadır. Daha sonra geliştirilen metafor kategorileri arasında gözlenen farkların katılımcıların cinsiyetine ve program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir.

4.1. Genel Bulgular

Katılımcılar, coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin olarak toplam 59 adet metafor geliştirmiştir. Katılımcılar toplam 59 metafordan 26 tanesini insanlar, 25 tanesini cansız varlıklar, 6 tanesini coğrafi unsurlar ve 2 tanesini hayvanlarla ilişkilendirmişlerdir. Toplam 59 metafordan 19 tanesi sadece Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBP) program türünde öğrenim gören katılımcılar tarafından, 13 tanesi sadece Coğrafya (CP) program türünde öğrenim gören katılımcılar tarafından geliştirilmiştir. Geriye kalan 26 metafor, her iki program türünde öğrenim gören katılımcılar tarafından ortak olarak dile getirilmiştir.

Erkek öğrencilere kıyasla kız öğrenciler daha çok sayıda metafor geliştirmiştir. Toplam 59 metaforun 15 tanesi sadece kız öğrenciler tarafından ifade edilirken, 14 metafor erkek öğrenciler tarafından geliştirilmiştir. Geriye kalan 30 metafor hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından ortak olarak geliştirilmiştir.

4.2. Sekiz Kavramsal Kategori

Tablo 1, katılımcıların coğrafya eğitimcisi rollerine ilişkin geliştirdikleri metafor kategorileri ve frekans dağılımlarını sunmaktadır.

Kategori 1: Alanındaki Gelişmeleri Yansıtıcı Olarak Coğrafya Eğitimcisi

Tablo 1'e göre, bu kategoriyi toplamda 28 katılımcı (% 23,3) ve 4 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılar, coğrafya eğitimcisi rollerini, güncel yayınları izlemek, alanı ile ilgili bilgi, kuram ve teknolojik gelişmeleri takip etmek ve eğitim ortamına aktarmak olarak algılamaktadır. *Alanındaki gelişmeleri yansıtıcı olarak coğrafya eğitimcisi* kategorisini oluşturan metaforlar, eğitimci rolleri bakımından analiz edildiğinde, metaforların ortak özelliklerini aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya eğitimcisi tutkulu bir araştırmacıdır. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi, kutup noktalarından en yüksek zirvelere ve en derin vadilere ulaşım evrenin tüm köşelerine yelken açan tutkulu bir araştırmacı gibi olmalıdır; fakat en önemlisi, doğanın gözler önünde yitip giden çeşitliliğini belgelemek ve geleceği tasarlamak için çaba sarf etmelidir.” (SBP, K).

Coğrafya eğitimcisi öğrencilerine zengin etkileşim fırsatları veren öğrenme ortamları sunar. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi, konu ve öğretim alanındaki yenilikleri öğrencileriyle buluşturan bir köprü gibi olmalı; sınıfta veya arazide öğrencilerin güncel olan yerel ve evrensel problemlerle karşılaştıkları zengin öğrenme ortamları yaratmalıdır.” (CP, E).

Tablo 1. Katılımcıların coğrafya eğitimi rollerine ilişkin geliştirdikleri metafor kategorileri ve frekans dağılımları

Metafor Kategorileri	Metaforlar	Program Türü		Toplam Metafor Sayısı
		CP f (%)	SBP f (%)	
1. Alanındaki gelişmeleri yansıtıcı olarak coğrafya eğitimi	Araştırmacı, gazete muhabiri, köprü, projeksiyon cihazı	7 (5,8)	21 (17,5)	4
2. Yaşamı kolaylaştırıcı olarak coğrafya eğitimi	Arı, atlas, buzdağı, deniz feneri, ebeveyn, güneş, kütüphane görevlisi, lejant, pusula, yaşam kılavuzu, yap-boz bulmaca	8 (6,7)	19 (15,8)	11
3. Öğrenme ortamını tasarlayıcı olarak coğrafya eğitimi	Akarsu, antrenör, arama motoru, arkadaş, aşçı, bardak, bilgi aktarma birimi, bilgisayar, bukalemun, edebiyatçı, ışık, internet alemi, kaptan, küp şeker, lokomotif, orkestra şefi, ressam, robot, rüzgar, sözlük, strateji oyunu	10 (8,3)	32 (26,7)	21
4. Kültür elçisi olarak coğrafya eğitimi	Anahtar, gezi rehberi, harita, kültür elçisi, tarih araştırmacısı	4 (3,3)	25 (20,8)	5
5. Çevre aktivisti olarak coğrafya eğitimi	Çevre aktivisti, doğa filozofu, ev sahibi, terazi	22 (18,3)	3 (2,5)	4
6. Vatansever olarak coğrafya eğitimi	Ayna, coğrafya ansiklopedisi, göl, toprak, vatansever	30 (25,0)	2 (1,7)	5
7. Eleştirel düşünme davranışını geliştirici olarak coğrafya eğitimi	Yanardağ avcısı, tiyatro oyuncusu, şakul, spor parkı, haber programcısı, fotoğrafçı	12 (10)	5 (4,2)	6
8. Arazi çalışmaları uygulayıcısı olarak coğrafya eğitimi	Gezgin, izci, radyo programcısı	27 (22,5)	13 (10,8)	3
	Toplam	120 (100,0)	120 (100,0)	59

Kategori 2: Yaşamı Kolaylaştırıcı Olarak Coğrafya Eğitimi

Tablo 1'e göre, bu kategoriyi toplamda 27 katılımcı (% 22,5) ve 12 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya eğitimi, seçenek sunarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, coğrafi bilgilere problem çözmede işlev kazandırmak, sorunlara rasyonel çözümler önermek ve kaynak göstererek öğrencilerinin kullanımına sunmak için çalışır. *Yaşamı kolaylaştırıcı olarak coğrafya eğitimi* kategorisini

oluşturan metaforların ortak özellikleri eğitimci rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlenebilir:

Coğrafya eğitimcisi öğrencisinin öğrenmesini yönlendirmek ve kolaylaştırmak için çalışır. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi arı gibidir. Nasıl ki birçok yabani bitkinin tozlaşmasında arılara mutlak ihtiyaç vardır; coğrafya eğitimcisi de öğrencilerin coğrafya öğrenmeleri için vazgeçilmezdir. Coğrafya eğitimcisi arı gibi çalışarak etkinlikler tasarlar, hedefleri netleştirir, öğrencilerinin öğrenmesini kolaylaştırır. Fakat bal yapacak çam kalmazsa, arı gibi çalışmanın bir faydası yoktur. Bunun yanı sıra, bal mucizesinin sadece arıyla bitkinin veya çamın değil, aslen, arıcıyla arının ilişkisinin eseri olduğunu unutmamak gerekir.” (SBP, E).

Coğrafya eğitimcisi iyi bir tasarımcıdır; problem durumlarının olası çözümlerini tasarlayıp öğrencilerine sunar. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi deniz feneri gibidir. Nasıl ki deniz feneri, denizlerin azgın dalgalarıyla mücadele eden takalara cesaret verirse, coğrafya eğitimcisi de aşılmaz dalgaların rotası olmalı; öğrencinin gittiği yolda karşılaşacağı olası problemlere karşı onu uyarmalı, yolunu aydınlatmalıdır.” (SBP, E).

Coğrafya eğitimcisi coğrafi bilgilere problem çözmede işlev kazandırır. Örneğin:

“Bir coğrafya eğitimcisi haritadaki lejant gibidir. Çünkü haritadaki simgeler ve işaretler, şayet ne anlama geldiğini bilmiyorsak hiçbir şey ifade etmez. Bu esnada yardımımıza koşan, haritanın alt kısmında yer alan lejanttır. Bir coğrafya eğitimcisini en iyi ifade eden metafor bence lejant metaforudur. Coğrafya eğitimcileri, elimizde var olan coğrafi bilgileri anlamlandırmamıza imkân sağlar; zihnimize var olan belirsizlikleri gidererek daha mantıklı adım atmamıza yardımcı olur.” (SBP, K).

Kategori 3: Öğrenme Ortamını Tasarlayıcı Olarak Coğrafya Eğitimcisi:

Tablo 1'e göre, bu kategoriye toplamda 42 katılımcı (% 35) ve 20 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya eğitimcisi, öğretim sürecinin sorumluluğunu üstlenen, dingin uyanık öğrenme ortamları oluşturan, bilgiyi yapılandırarak sunan, öğretim materyallerini çeşitlendiren, öğretim yöntemlerini öğrenme stillerine ve zekâ bölümlerine uyarlayan, takım halinde öğrenme etkinlikleri hazırlayan, öğretimi öğrencileriyle birlikte planlayan, aktif bilgi işleyen, öğrencilerinin merak, estetik ve mizah duygularını harekete geçiren bir eğitimcidir. *Öğrenme ortamını tasarlayıcı olarak coğrafya eğitimcisi* kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini, eğitimci rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya eğitimcisi, bilginin öğrenci tarafından anlamlı ve tutarlı yollarla bütünleştirilmesini sağlar. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi bilgi aktarma birimi gibidir. Nasıl ki bilgi aktarma birimi, evrensel seri veri yolunu (Universal Serial Bus) kullanarak, bilgisayar ile bağlantı kurup

hızlı veri transferi yaparsa, coğrafya öğretmeni de kendi zihnindeki coğrafi bilgi, kavram veya olguların öğrencilerin zihinlerinde örgütlenmesini kolaylaştırmalıdır.” (SBP, E).

Coğrafya öğretmeni, öğrencilerinin merak duygusunu harekete geçirir. Örneğin:

“Coğrafya öğretmeni internet âlemi gibi olmalıdır. Bu âleme adım atan her gezgin, fiziksel dünyanın zaman ve mekân kısıtlamalarını içermeyen, merakın ödüllendirildiği bir evren olduğunu keşfetmelidir. Coğrafya öğretmeni, öğrenciler parmak kaldırıp soru sorduklarında, saniyeler içinde kendini öğrencilerine göre değiştirebilen bir ortam gibi, sorularına yanıt arayanları bir mükânat gibi kendine çekmelidir.” (CP, E).

Coğrafya öğretmeni, öğretim sürecinin sorumluluğunu üstlenir. Örneğin:

“Coğrafya öğretmeni kaptan gibidir. Nasıl ki kaptan, geminin tüm sorumluluğunu içindeki personel dâhil olmak üzere üstlenirse, coğrafya öğretmeni de sınıfta veya arazide neyi nasıl öğreteceğine karar vererek öğretim sürecinin odak noktası olmalı; alınan kararların sorumluluğunu üstlenmelidir.” (SBP, K).

Coğrafya öğretmeni, öğretimi öğrencileriyle birlikte planlar. Örneğin:

“Coğrafya öğretmeni bir orkestra şefi gibidir; öğrenciler ise orkestradaki müzisyenlere benzer. Her müzik aletinden farklı seslerin yükselmesi doğaldır. Önemli olan, seslerin ahenk içinde yükselmesini ve birlikte çalışmanın öğrenilmesini gerçekleştirebilmektir.” (SBP, K).

Coğrafya öğretmeni, dersi planlarken, uygularken ve değerlendirirken düşünme stratejileri kullanır. Örneğin:

“Coğrafya öğretmeni, bilgisayarlar için tasarlanmış strateji oyunu gibidir. Strateji oyununda ilk elde düşünülecekler, hedeflerin neler olduğu, hangi taktiklerin kullanılacağı, oyunun mantığı ve sürenin nasıl kullanılacağıdır. Bu aşamalar aynı zamanda coğrafya öğretmenin dersi planlama sürecindeki düşünme stratejileri arasındadır.” (SBP, E).

Kategori 4: Kültür Elçisi Olarak Coğrafya Öğretmeni

Tablo 1'e göre bu kategoriyi toplamda 29 katılımcı (% 24,1) ve 6 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya öğretmeni, farklı kültürleri tanıtan ve farklılıkları hoş gören, dünyanın doğal ve kültürel miras değerlerini insanlarla buluşturan, geçmiş çağlardaki küresel tarihi süreçlere ışık tutarak, günümüz dünyasının değişmekte olan siyasi, toplumsal ve kültürel geleneklerini açıklamaya çalışan bir öğretmendir. *Kültür elçisi olarak coğrafya öğretmeni* kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini, öğretici rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya öğretmeni, geçmiş çağlardaki küresel tarihi süreçleri çözümlenmeye çalışır. Örneğin:

“Coğrafya öğretmeni tarih araştırmacısı gibidir. Nasıl ki tarih araştırmacısı dünyanın genel tarihini mercek altına alırsa, coğrafya öğretmeni de dünya toplumlarını birbirine bağlayan sistemleri ve bu sistemleri bozabilecek güçleri araştırmalı ve öğrencileriyle paylaşmalıdır. Bu da ancak dünyanın genel tarihini merak etmekle başlayan

bir araştırma sürecidir. Coğrafya eğitimsi, geçmiş çağlardaki küresel tarihi süreçlerden yola çıkarak, şimdiki zamanda cereyan eden olayların dinamiklerini aydınlatmalı ve toplumların deneyimlerini daha geniş bir bağlamda çözümlemelidir.” (CP, K).

Coğrafya eğitimsi, dünyanın doğal ve kültürel miras değerlerini insanlarla buluşturur. Örneğin:

“Coğrafya eğitimsi, gezi rehberi gibidir. Nasıl ki bir gezi rehberi, önde gelen turizm mekânlarını, herkesin gitmeye can attığı şehirleri ve farklı kültürleri tanıtırsa, coğrafya eğitimsi de dünyanın doğal ve beşeri güzelliklerine ilgi uyandırarak küresel kültürün engin dünyasını öğrencileriyle buluşturmalıdır.” (SBP, K).

Coğrafya eğitimsi, dünyanın ortak hafızasının korunmasına ve güçlendirilmesine önem verir. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcileri, ortak küresel miras bilincimizde kayda değer izler bırakmalıdır; her biri, kültürü, yaratıcılığı, mimariyi, gastronomiyi –insanlığı zenginleştiren ve heyecanlandıran her şeyi- sunan bir kültür elçisi gibi olmalıdır.” (CP, K).

Kategori 5: Çevre Aktivisti Olarak Coğrafya Eğitimsi

Tablo 1'e göre bu kategoriyi toplamda 25 katılımcı (% 20,8) ve 4 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya eğitimsi, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını önemseyen ve teşvik eden, insan ve doğa arasındaki çift yönlü ilişkiyi aydınlatmaya çalışan bir eğitimsidir. *Çevre aktivisti olarak coğrafya eğitimsi* kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini, eğitimsi rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya eğitimsi çevrenin korunmasına önem verir. Örneğin:

“Coğrafya eğitimsi, tıpkı bir çevre aktivisti gibi, insanların varlığından haberdar dahi olmadığı muhteşem doğa ve kültür varlıklarını öğrenmesini sağlar. Her ikisinin de amacı, insanların kendi adına konuşamayanların korunması gerekliliğini fark etmesini sağlamaktır.” (CP, E).

Coğrafya eğitimsi, insan ve doğa arasındaki çift yönlü ilişkiyi aydınlatmaya çalışır. Örneğin:

“Dünya bir ev ise, coğrafya eğitimsi bu büyük ve muhteşem evin sahibi gibidir. Coğrafya eğitimsi, bu evin ağır misafirlere olan öğrencilerini, dünyanın ortak bilincini ve doğal mirasını öğrenecekleri yolculuklara çıkarmalı; öğrencilerine doğayla uyumlu gelişmenin önemini anlatmalıdır.” (SBP, K).

Kategori 6: Vatansever Olarak Coğrafya Eğitimsi

Tablo 1'e göre bu kategoriyi toplamda 32 katılımcı (% 26,7) ve 5 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya eğitimsi, ben ve biz olma bilinci oluşturan, coğrafi değerlerin milli değer olduğu bilincini kazandırmaya çalışan bir eğitimsidir. *Vatansever olarak coğrafya eğitimsi* kategorisini oluşturan

metaforların ortak özelliklerini, eğitimci rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya eğitimcisi, coğrafi değerlerin milli değer olduğu bilincini kazandırmaya çalışır. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi, toprak gibidir. Yaşadığımız toprağın ruhu, milli değerlerimizi geliştirir. Her ülkenin kendine özgü değerleri vardır. Bu değerler, fiziki ve beşeri coğrafya faktörlerinin etkisi altında, uzun yıllar aynı topraklarda yaşamış insanların tarihi ve kültürel birikimlerinin bileşimidir. Bizi biz yapan özelliklerimiz, dilimiz, yemeklerimiz, geleneklerimiz, üretim tekniklerimiz, mimari yapımız, kıyafetlerimiz ve toplumsal kabullerimiz yaşadığımız toprağın ruhundan beslenir. Coğrafya eğitimcisi de toprak gibi milli değerlerimizi korur ve bu değerlerin genç nesillerle buluşmasını sağlar.” (CP, K).

Coğrafya eğitimcileri, öğrencilerinin biz olma bilincine sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesine önem verir. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi göl gibidir. Nasıl ki sağlıklı bir ekosistemin devamlılığı için göllerin hidrodinamik yapısının korunması gerekiyorsa, ülkelerin gelecek nesillerini emanet edebilecekleri, toplum içindeki sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşların yetişmesi için coğrafya eğitimcilerinin korunması gerekir. Coğrafya eğitimcileri toprak gibi toplumların aynasıdır. Kuruyan bir göle bakan toplum da kurur.” (SBP, E).

Kategori 7: Eleştirel Düşünme Davranışını Geliştirici Olarak Coğrafya Eğitimcisi

Tablo 1'e göre bu kategoriyi toplamda 17 katılımcı (% 14,2) ve 6 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya eğitimcisi, bağımsız düşünme yeteneği kazandırmaya ve yanlış anlatımlara karşı farkındalık oluşturmaya çalışan bir eğitimcidir. *Eleştirel düşünme davranışını geliştirici olarak coğrafya eğitimcisi* kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini, eğitimci rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya eğitimcisi, öğrencilerinde yanlış anlatımlara karşı farkındalık oluşturmaya çalışır. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi, tiyatro oyuncusuna benzer. Çünkü her ikisi de hayata, yeri geldiğinde insana dokunur. Her ikisi de olgu ve olayları ele alırken, kendi kişisel dünya görüşlerini bir tarafa bırakır; hayatın gerçeklerini objektif bir açıyla, insan ve doğadan yana tavır alarak yansıtmaya çaba harcar.” (CP, K).

Coğrafya eğitimcisi, öğrencilerinin bağımsız düşünebilmelerini ister. Örneğin:

“Coğrafya eğitimcisi, haber programcısı gibidir. Çünkü coğrafya eğitimcisi, öğrencilerini bilgilendirirken aynı zamanda onlara gerçek hayattan kesitler sunar. Öğrenciler yalnızca dinlemekle kalmaz; haber programlarındaki tartışmalarda olduğu gibi, soruları cevaplamak için çaba harcar; konuya ilişkin bakış açılarını ifade etme fırsatı bulur.” (SBP, K).

Kategori 8: Arazi Çalışmaları Uygulayıcısı Olarak Coğrafya Eğitimsi

Tablo 1'e göre bu kategoriyi toplamda 40 katılımcı (% 33,3) ve 3 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki metaforları geliştiren katılımcılara göre coğrafya eğitimsi, coğrafi bilgiyi arazi çalışmaları yöntemiyle organize edebilecek yeterliğe sahip olan, sahaların doğasına, karakterine ve farklılıklarına dair bilgiler toplayan, doğayla uyumlu yaşamının yollarına dikkat çeken makale, kitap ve projelere imza atan, öğrencilerini saha araştırmaları yapmak konusunda özendirilen bir eğitimsidir. *Arazi çalışmaları uygulayıcısı olarak coğrafya eğitimsi* kategorisini oluşturan metaforların ortak özelliklerini, eğitimsi rolleri bakımından aşağıdaki noktalarda özetlemek mümkündür:

Coğrafya eğitimsi, coğrafi bilgiyi arazi çalışmaları yöntemiyle organize edebilme yeterliğine sahiptir. Örneğin:

“Coğrafya eğitimsi izci gibi olmalı; araziye okuyabilmelidir. Arazi kitabın aynası ise, araziye okutabilmek kitabı okutmaktan daha önemlidir. Coğrafya eğitimsi coğrafi bir birimi arazide göstererek, oluşumunda etkili olan olgu ve süreçleri açıklayabilmeli, öğrencilerine coğrafi bakış açısı kazandırmalıdır.” (CP, K).

Coğrafya eğitimsi, araştırma sahalarının doğasına, karakterine ve farklılıklarına dair bilgileri toplamak amacıyla araziye çıkar. Örneğin:

“Coğrafya eğitimsi her maceracı gezgin gibi dünyayı fersah fersah dolaşmalıdır. Çünkü dünya bir kitaptır ve seyahat etmeyenler, bu kitabın yalnızca tek bir sayfasını okumuş olur.” (CP, E).

Coğrafya eğitimsi, doğayla uyumlu yaşamının yollarına dikkat çeken makale, kitap ve projelere imza atar. Örneğin:

“Coğrafya eğitimsi, her bir kitadaki her bir eve ulaşacak güçte bir radyo programcısı gibi, dünyanın dört bir yanında yaşayan insanlara, yaptığı araştırmalar aracılığı ile yaşanmakta olan ekolojik krizin boyutlarını duyurmalıdır.” (SBP, K).

4.3. Sekiz Kavramsal Kategorinin Program Türüne ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan katılımcıların büyük bir bölümü (% 35) coğrafya eğitimsini *öğrenme ortamını tasarlayıcı* olarak algılamaktadır. İkinci sırada yer alan kategorideki katılımcılar (% 33,3), coğrafya eğitimsini *arazi çalışmaları uygulayıcısı* olarak görmektedir. Üçüncü sırada yer alan kategorideki katılımcılar ise (% 26,7) coğrafya eğitimsini bir *vatansever* olarak algılamaktadır. Dördüncü sırada yer alan kategorideki katılımcılar (% 24,1), coğrafya eğitimsinin *kültür elçisi* rolüne dikkat çekmektedir. Beşinci sırada yer alan kategorideki katılımcılar ise (% 23,3), coğrafya eğitimsinin *alanındaki gelişmeleri yansıtıcı* rolünü benimsemektedir. Altıncı sırada yer alan kategorideki katılımcılar (% 22,5), coğrafya eğitimsini *yaşamı kolaylaştırıcı* olarak algılamaktadır. Yedinci sırada yer alan kategorideki katılımcılar (% 20,8), coğrafya eğitimsini bir *çevre aktivisti* olarak algılamaktadır.

Sekiz kavramsal metafor kategorisinin katılımcıların program türüne ve cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği *Pearson chi-square* testi uygulanarak analiz edilmiştir. Test sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyeti, onların coğrafya eğitimi rolleri ile ilgili metaforik algılarını etkilememektedir (*Pearson chi-square* (df=7)=8,144; p=0,320).

Diğer taraftan, katılımcıların program türü ile coğrafya eğitimi ile ilgili metaforik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (*Pearson chi-square* (df=7)=84,784; p=0,000).

SBP (Sosyal Bilgiler Eğitimi) program türünde öğrenim gören katılımcılar, coğrafya eğitimcilerinin *öğrenme ortamını tasarlayıcı* (%26,7), *kültür elçisi* (%20,8), *alanındaki gelişmeleri yansıtırıcı* (%17,5) ve *yaşamı kolaylaştırıcı* (%15,8) rollerini, CP (Coğrafya) program türünde öğrenim gören katılımcılara (sırasıyla, %8,3, %3,3, %5,8, %6,7) kıyasla daha çok benimsemektedir.

CP (Coğrafya) program türünde öğrenim gören katılımcılar ise, coğrafya eğitimcilerinin *vatansız* (%25,0), *arazi çalışmaları uygulayıcısı* (%22,5), *çevre aktivisti* (%18,3) ve *eleştirel düşünme davranışını geliştirici* (%10) rollerini, SBP (Sosyal Bilgiler Eğitimi) program türünde öğrenim gören katılımcılara (sırasıyla, %1,7, %10,8, %2,5, %4,2) kıyasla daha çok benimsemektedir.

5.TARTIŞMA

Bu araştırma, katılımcıların *coğrafya eğitimi* rollerine ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek ve bu metaforları, ortak özellikleri bakımından kavramsal kategori başlıkları altında toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların dikkat çektiği önemli noktalar, aşağıda sunulmuştur:

Üniversite öğrencilerinin coğrafya eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak ve metaforlar aracılığıyla analiz etmek, coğrafya eğitimcilerinin yansıtırıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü metaforlar, bir kavramın başka bir kavramla karşılaştırılmasına imkân tanıyan basit analitik araçlar olmaktan öte, öğrencilerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü zihinsel modellerdir.

Bu araştırmada, katılımcılar tarafından dile getirilen metaforlar, katılımcıların coğrafya eğitimi rolüne ilişkin tercihlerini -neden diğer düşünce biçimlerini değil de, değerli gördükleri bakış açısını benimsediklerini- yansıtan ipuçları sunmaktadır. Zihinsel modelleme, öğrencinin benzettiği kavramı nasıl algıladığının yanı sıra, öğrencinin öğrenme geçmişi, yaşadığı kültür, dilini kullanma yeteneği ve hayata bakış açısı, öğrenim görmekte olduğu program türü gibi konulara ilişkin ipuçları da sunmaktadır (Coşkun, 2010). Bu araştırmaya özgü olarak, program türü bakımından, SBP öğrencileri, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda kategorize edilen coğrafya eğitimi rollerini daha fazla benimserken, CP öğrencilerinin, ağırlıklı olarak duyuşsal ve devinimsel boyutlarda kategorize edilen coğrafya eğitimi rollerini benimsedikleri görülmüştür. Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya program türünde öğrenim gören katılımcıların en çok benimsediği coğrafya eğitimi rolü, *vatansız* (% 25) kategorisinde yer alırken, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi program türünde öğrenim gören katılımcıların en çok benimsediği coğrafya eğitimi rolünün, *öğrenme*

ortamını tasarlayıcı (% 26,7) kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Kuşkusuz, bu araştırmada, coğrafya eğitimcisi rolüne yüklenen anlamların en önemli kaynakları arasında, katılımcıların kendi öğrenme deneyimleri, lise yıllarında ve lisans eğitimleri sırasında ders aldıkları coğrafya eğitimcileri tarafından sunulan öğrenme ortamları ve ders tasarımları bulunmaktadır. Anlam yüklemeye Buttmer'in (1976) belirttiği gibi, her birey kendi dünyasının merkezindedir ve o dünyayı kendisi oluşturur. Ancak bu tasvirin içeriği "gerçeklik" ya da "doğru" ile ilgili tüm teorik ve metafizik kabulleri bir kenara bırakarak bizzat kişilerin kendi öznel deneyimleri üzerine kurulur (Öztürk, 2007).

Coğrafya program türünde öğrenim gören katılımcıların vurgu yaptığı *vatansever* yüklemesi dikkate alındığında, bu yüklemenin günümüz coğrafya eğitimcilerine düşen sorumluluklar ve coğrafya öğretiminin temel amaçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu vurgu, katılımcıların, coğrafi değerlerin milli değerler olarak öğretilmesi gerektiğine ilişkin farkındalıklarını ortaya koyması bağlamında önemli bir bulgudur. Coğrafya öğretiminin duyuşsal boyutu, vatan bilinci ve ona ait değerlere sahip çıkma bilinci kazandırılmasını amaçlamaktadır (Karabağ, 2007). Bu bağlamda düşünüldüğünde, coğrafya eğitimcilerine düşen en önemli sorumluluk, Türkiye'nin gelecek dönemde ihtiyaç duyacağı insan kaynaklarını oluşturacak ve kendi değerlerini bilen, koruyan ve geliştiren yetkinlikte vatandaşlar yetiştirilmesini sağlamak olmalıdır.

Öğrenme ortamını tasarlayıcı olarak coğrafya eğitimcisi rolü, Sosyal Bilgiler Eğitimi programında öğrenim gören katılımcıların en çok benimsediği roldür (%26,7). Bu program türünde öğrenim gören katılımcıların, *bilgi aktarma birimi, internet âlemi, kaptan, orkestra şefi ve strateji oyunu gibi metaforlar geliştirmeleri*, coğrafya eğitimcisinin, sınıf ortamında öğrencilerine rehberlik ederken sunacağı önerilerin, her öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılmasını ve dersin tasarlanmasının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin algılamalarını yansıtmaktadır. Coğrafya eğitimcisi rolüne ilişkin yapılan bu yüklemeye, muhtemelen, Sosyal Bilgiler Eğitimi programında öğrenim gören katılımcıların lisans eğitimleri sırasında aldıkları, salt sınıf içi aktivitelerin planlandığı derslerde coğrafya öğretim pedagojisine ilişkin geliştirdikleri kişisel deneyimlerin etkisi bulunmaktadır. Öğrenme ortamını tasarlayıcı olarak coğrafya eğitimcisinin rolü, anlatıp sınıftan çıkılan bilgi aktarma rolüyle karşılaştırıldığında oldukça karmaşık ve zor bir roldür. Çünkü coğrafya öğretim pedagojisi, teorik ve teknik aşamaların yanı sıra arazi çalışmaları uygulamalarını da içermektedir (Karabağ, 2007). İnsan beyni sünger gibi doldurulacak bir obje olmadığından dolayı sınıf içinde kâğıt kalemle yapılan çalışmaların ötesinde, öğrencilere, doğal meraklarını katabilecekleri, fiziksel harekete uygun, dili ve yaratıcılıklarını kullanmaya elverişli, ilk elden çoklu etkileşimli yaşantısal öğrenme fırsatları sunulmalı ve öğrencilerin özdenetimi özendirilmelidir (Açıkgöz, 2007, 67). Bu bağlamda, coğrafya eğitimcilerin yapması gereken, arazi çalışmaları örneğinde görüldüğü gibi, öğrencilere öz denetimli öğrenme stratejilerini kullanma ve geliştirme fırsatları sunan öğrenme ortamları yaratmak, öğrenme-öğretme sürecini olumlu yönde desteklemek olmalıdır (Yılmaz ve Bilgi, 2011).

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, ileriye dönük araştırmalar için geliştirilen öneriler şöyle özetlenebilir:

Öğrencilerimize verdiğimiz coğrafya eğitim ile amaçladığımızı, *yolculuk* metaforu ile ifade ettiğimizde, yolculuk metaforuna “*coğrafyanın öğrencilerimizi nereye ve nasıl götüreceği ve bu yolculuğun ne şekilde son bulacağına önemli olduğu*” anlamını yüklemiştir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, şayet bir coğrafya eğitimcisi, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimini önemsiyor ise, bu gelişimleri destekleyecek öğrenme-öğretme ortamları oluşturmayı amaçlıyorsa ve kendi öğretim amaçları, değerleri veya felsefesiyle uyumlu bir pedagojik değişiklik yapmak arzusunda ise bu coğrafya eğitimcisinin öncelikli olarak belirtilen boyutlara ilişkin bulunduğu durumu gözden geçirmesi gerekmektedir.

Dewey, yansıtıcı düşünmeyi bilginin oluşumunu destekleyen, herhangi bir konuda aktif, tutarlı, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünme olarak tanımlamıştır (Jay ve Johnson, 2002). Schön ise yansıtıcı düşünmeyi uygulama sürecinde ve uygulamadan sonra olmak üzere iki farklı şekilde tanımlamıştır (Schön, 1983). Uygulama sürecindeki yansıtıcı düşünmede eğitimcilerin veya öğrencilerin, süreçteki etkileşim hakkında derinlemesine düşünceleri gerektiğini; uygulama sonrasındaki yansıtıcı düşünmede ise ders planı ve dersin işleniş hakkında derinlemesine düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim-öğretim ortamında yansıtıcı düşünmenin hayata geçirilebilmesinde coğrafya eğitimcileri özelinde bütün disiplinlerdeki eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Eğitimciler, öğrencilerin zihinlerinde mücadele etmeleri için, üzerinde dikkat harcayarak düşüncelerini ve tartışmalarını sağlayacak sorular sorabilmelidir (McGrath ve Higgins, 2006). Yansıtıcı düşünebilen eğitimciler, öğrencilerini; tartıştıkları, düşüncelerini özgürce dile getirdikleri ortamlarda tanımak ve bu eğitim anlarını gördüklerinde, kaçırmayıp hemen değerlendirmek için çaba göstermektedir. Bilindik, klasik anlatıp öğreten rolden uzak durmak, metaforik yaklaşımlar uygulamak, açık uçlu soru sormak, etkinlik öncesinde yönerge verirken açık ve anlaşılır olmak, öğrenciyi sürekli ve çok dikkatli dinlemek, öğrencilerden, birbirlerini iyi dinleyip; düşüncelerini, kendilerinden önce söz isteyenlerin düşünceleri ile bağ kurarak dillendirmelerini istemek, düşündürme işleminin layığıyla yapılabilmesi adına çok önemlidir. Sınıf ve tartışma kurallarının belirlenmesinde ve eğitimcilerin tartışmayı yönlendirebilecek niteliklerinin arka planında yansıtıcı düşünme yeteneği belirleyici rol oynamaktadır (Larson, 2000). “Bugün derste neler yaptım?”, “Hangi yöntemleri kullandım?”, “Öğrencilerimin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabildim mi?”, “Amaçları iyi ifade ettim mi?”, “Neyi farklı yapabildim?” gibi yansıtıcı düşünme ile ilgili soruları eğitimciler veya öğrenciler kendilerine sorabilmeli ve cevaplayabilmelidir (Griffin, 2003).

Eğitimcilerin, belirtilen yansıtıcı düşünme yaklaşımını gerçekleştirebilmesine ve geliştirebilmesine yardımcı olacak en büyük potansiyele sahip olan zihinsel model ise metaforudur. Çünkü metaforlar, eğitim-öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının nasıl tasarlanması gerektiğine ilişkin eğitimcilere yol göstermektedir. Bu bağlamda araştırma, coğrafya eğitimcilerinin yansıtıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi yönündeki çalışmaların artmasına yönelik kaynak oluşturmayı amaçlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, ileriye dönük olarak metafor kullanımı ve analizi yoluyla yapılacak araştırmalarla, coğrafya eğitimcisi adaylarının da kendi algıları ve bunların sebepleri ile ilgili farkındalıklarının yükseltilmesini amaçlayan çalışmaların

gerçekleştirilmesinin alan yazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Coğrafya eğitimine yüklenen anlamların analiz edilmesi ise bir diğer araştırma önerisidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179-196.
- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (5), 743-751.
- Aydın, F. & Eser Ünalı, Ü. (2010). The analysis of geography teacher candidates' perceptions towards "geography" concept with the help of metaphors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 600-622.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. Yüksek Lisans Tezi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching & Teacher Education*, 19, 277-290.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buttimer, A. (1976). Grasping the dynamism of lifeworld. *Annual Association of American Geographers*, 66, 277-292.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin "iklim" kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies*, 5 (3), 919-940.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Geçit, Y. ve Gençler, G. (2012). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 7-24.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4 (2), 207-220.

- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0552, 7 (3), 885-897.
- Hoffman, K. D. & Kretovics, M. A. (2004). Students as partial employees: A metaphor for the student-institution interaction. *Innovative Higher Education*, 29 (2), 103-120.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 18 (1), 73-85.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2007). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kılıç, C. & Yelken Yanpar, T. (2013). Belgian and Turkish pre-service primary school teachers' metaphoric expressions about mathematics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 21-42.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Lam, C. & Lai, E. (2003). "What is Geography?" In the eyes of junior secondary students in Hong Kong. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12 (3), 199-218.
- Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16, 661-677.
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal*, 60 (2), 171-180.
- McGrath, D. & Higgins, A. (2006). Implementing and evaluating reflective practice group sessions. *Nurse Education in Practice*, 6 (3), 175-181.
- Ortony, A. (Ed.). (1979). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 342-352. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10.04.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Özbaş, Ç. B. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 211-228.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 96-109.
- Özer, A., Kaya, H. & Ünlü, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin "turizm" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların analiz örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 18-31.

- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 55-69.
- Öztürk, M. (2007). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Servet Karabağ ve Salih Şahin (Ed.), *Coğrafya: Gelişimi, İçeriği, Eğitimi* (1-53). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 6 (2), 461-522.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.
- Shaw, D., Massengill, B. & Mahlios, M. (2008). Preservice Teachers’ Metaphors of Teaching in Relation to Literacy Beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14 (1), 35-50.
- Wang, F. X. & Xu, Q. L. (2006). A metaphorical approach to the study of English major’s belief system. *Journal of Sichuan College of Education*, 22 (7), 38-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, C. ve Bilgi, M. G. (2011). Aday Öğretmenlerin Coğrafya Arazi Çalışmalarına Bakışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Science: Theory & Practice* 11 (2), Bahar /Spring, 961-983.
- Zheng, H. (2008). A study of non-English majors’ beliefs about English learning: A metaphor approach. *Philosophy and Humanities Sciences*, 4 (F), 085-235.
- Zheng, H. & Song, W. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse. A critical review. *US-China Foreign Language*, 8 (9), 42-49.

Üniversite Öğrencilerinin Gözü ile Coğrafya Eğitimi: Bir Olgubilim Araştırması