

**To Cite This Article:** Yılmaz, M. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi destekleyen öğretim yöntemlerini kullanımı: 9. sınıf örneği. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)* 50, 63-81.  
<http://dx.doi.org/10.32003/igge.1312244>

## COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETİMİ DESTEKLEYEN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ KULLANIMI: 9. SINIF ÖRNEĞİ

### The Use of Teaching Methods Supporting Student-Centered Learning by Geography Teachers: A Case of 9<sup>th</sup> Grade

Mustafa YILMAZ<sup>ID</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı coğrafya öğretmenlerinin 9. sınıf konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli öğretimi destekleyen öğretim yöntemlerini kullanımlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak, bu öğretim yöntemlerinin ne şekilde kullanıldığını belirlemektir. Bu amaçla çalışma açıklayıcı durum çalışması olarak desenlenmiş, uzman görüşü alınarak geliştirilen bir anket ile 9. sınıfların dersine giren 32 coğrafya öğretmeninden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öğretim yöntemleri seçiminde etkili öğretim ve materyal çeşitlendirme kavramlarına önem verdiği ancak bazı sorunların bu tercihlerini kısıtladığı belirlenmiştir. Bu sorunlardan en başta geleni müfredat temasında ifade edilen coğrafya öğretim programının 9. sınıfta ders saatine göre yoğun bir içeriğe sahip olmasıdır. Sorunlarla ilgili diğer temalar ise olanaklar, öğrenciler ve öğretim yöntemleri temaları altında incelenmiştir. Çalışmanın ikinci kısmı olan tercih edilen öğretim yöntemleri ile coğrafya dersi arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini farklı konularda uygulayabildiği, fiziki ve beşerî coğrafya konularında kullanılan öğretim yöntemleri açısından dikkate değer bir farkın olmadığı görülmüştür. Sadece fiziki coğrafya kapsamında bulunan harita okuryazarlığı konusunda örneklendirilen öğretim yöntemleri diğer konulardan kısmen farklılık göstermektedir. Ayrıca coğrafya dersinde dersin içeriğine uygun olan gezi-gözlem, beyin fırtınası ve tartışma yöntemlerinin daha çok örneklendirildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** 9. Sınıf, Coğrafya Dersi, Öğretim Yöntemleri, Öğrenci Merkezli Öğretim

#### Abstract

The objective of this study is to reveal the factors affecting the use of teaching methods supporting student-centered learning that geography teachers use in teaching 9th grade subjects and to determine how these teaching methods are used. Accordingly, the study was designed as an explanatory case study, and data were collected from 32 9th grade geography teachers using a questionnaire developed with expert input. The collected data were analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. The findings revealed that teachers attached importance to the concepts of effective teaching and material diversity when choosing teaching methods, but that these preferences were constrained by certain obstacles. The most significant of these obstacles is that the geography curriculum, also discussed under the curriculum theme, has dense content relative to the class hours in ninth grade. Other themes related to obstacles were examined under the themes of facilities, students, and teaching methods. In the second part of the study, which examined the relationship between the preferred teaching methods and the geography class, findings showed that teachers can employ student-centered learning methods with different subjects and that there was no significant difference between the teaching methods used for physical and human geography subjects. The teaching methods exemplified in map literacy, which is only within the scope of physical geography, differ partially from those in other subjects. Additionally, the data showed that the methods of field trip, brainstorming, and debate, which are suitable for the content of the course, are more exemplified by geography teachers.

**Keywords:** 9<sup>th</sup> Grade, Geography Lesson, Teaching Methods, Student-Centered Learning

\* **Corresponding Author:** Arş.Gör.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi., ✉ [mustafayilmaz@beun.edu.tr](mailto:mustafayilmaz@beun.edu.tr)

## GİRİŞ

Öğrenci merkezli öğretim (ÖMÖ) öğrencilere sorumluluklar verilen ve aktiviteler yaparak öğrenmelerini sağlayan, onların ilgi, talep ve ihtiyaçları ile öğretimin şekillendirilmesidir (Çubukçu, 2012). 21. yüzyılda teknolojik olanakların artması, okullarda olanakların geliştirilmesine önem verilmesi ve sosyal haklar gibi kavramların öne çıkması, önemli olan bilgi çeşidinin değişmesi okulun anlamını önemli ölçüde şekillendirmektedir ((Jerald, 2009). Bu değişikliklere paralel olarak öğrenci merkezli yaklaşımlar öğretmen merkezli yaklaşımların önüne geçmiştir. Aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, sorgulama temelli öğrenme, teknoloji temelli öğrenme ve özellikle de öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar eğitimciler tarafından sıklıkla ifade edilmeye başlanmıştır. Ancak ÖMÖ uygulamada yer bulmakta güçlük çekmektedir. ÖMÖ'nün uygulamada fazla yer bulamamasında en çok öne çıkan neden öğrencilerin akademik başarısını arttırdığına dair net bir veri ortaya konulamamış olmasıdır (Klein, 2003). ÖMÖ sınav başarısından ziyade 21. yüzyıl yetenekleri ve öğrenci öğretmen etkileşimini geliştirdiğine yönelik bulgular nedeniyle öne çıkmaktadır (Talbert & Mor-Avi, 2019; Zhang vd., 2021). Oysa öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil aynı zamanda yeteneklerinin de gelişimi dikkate alındığında öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemin daha başarılı sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur (Baeten vd., 2013).

Literatürde hangi öğretim yönteminin öğrenci merkezli hangi öğretim yönteminin öğretmen merkezli olduğuna yönelik net bir ayırım yoktur. Öğrencinin aktif olduğu, fikirlerini ifade edebildiği ve bilgiye ulaşma yolunu öğrendiği öğretim yöntemleri öğrenci merkezli öğretim yöntemleri olarak ifade edilebilir. Coğrafya dersinde ve diğer derslerde öğretmenler ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntemlerinin kullanımına mesafeli durmaktadır (Ersel Kaymakamoglu, 2017; Kayabaşı, 2012; Kocalar & Demirkaya, 2017; Önen vd., 2008; Yeşilyurt, 2013). Öztürk (2004) yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenlerinin soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini kullanabilme yeterliliklerinin yüksek olduğunu diğer yöntemlerde ise yeterlilik algılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Artvinli (2010) yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenlerinin kavram açıklamaya dayalı öğretim stillerini kullandıklarını belirtmiştir. Aradan geçen zamana rağmen bu durum değişmemiş, coğrafya öğretmenlerinin düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür (Kocalar & Demirkaya, 2017). Bu iki yöntem haricinde öğrenci merkezli olan beyin fırtınası ve problem çözme de öne çıkan diğer yöntemlerdir (Kocalar & Demirkaya, 2017). Ancak coğrafya derslerinde iş birliğine dayalı, öğrencinin sosyalleşmesi, bağımsız karar vermesi, araştırma ve inceleme yapmasına olanak veren, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yöntemlerin yaygın olarak kullanılması oldukça önemlidir (Ünlü, 2014). Ayrıca ÖMÖ uygulamaları öğrencilerin konuyu ezberlemekten ziyade insan-doğa ilişkilerinde duyarlı ve sahip olduğu bilgiyi etkili kullanabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır (Byrne, 2016; Klein, 2003). Öğretmenlerin ÖMÖ uygulamalarının daha derinlemesine ortaya konabilmesi için bu yöntemleri tercih etmelerinde destekleyici ve engelleyici faktörleri de ortaya çıkarmak, konunun tüm boyutlarıyla ortaya konmasını sağlayabilir. Bu amaçla yapılan, öğretmenlerin ÖMÖ yöntemlerini uygulamasının önündeki engelleri inceleyen farklı çalışmalarda farklı sorunlar tespit edilmiştir. Bu konuda en başta gelen engel, öğretim programının ve sosyal beklentilerin oluşturduğu zaman sorunudur (Wang, 2011). Aynı zamanda düşük bütçeler, geniş sınıf mevcudu ve zorunlu sınavlara hazırlama kaygıları diğer sorunlar olarak öne çıkmaktadır (Maloy & LaRoche, 2010).

Eğitimcilerin ÖMÖ'yü tercih edip etmemeleri konusunda STEM alanlarında yapılan bir çalışmada, öğrencilerle olan iletişimin ve eğitimcilerin bireysel tercihlerinin etkili olduğu kadar anlatılan konunun içeriğinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lund & Stains, 2015). Bu açıdan bakıldığında, coğrafya alanı içerisinde hem sosyal bilimler sınıfından hem de fen bilimleri sınıfından çok farklı alt disiplinleri barındırdığı için her konunun anlatımında farklı yöntem ve teknikler tercih edilebilir. Dokuzuncu sınıfta fiziki ve beşerî coğrafya ile birlikte bölgesel coğrafya konularının bulunması, bu farklılıkları görmeye yardımcı olabilir.

Türkiye'de coğrafya konularına ilköğretimde başta sosyal bilgiler olmak üzere çeşitli derslerde kısmen değinilmektedir. Ancak bir ders olarak bütünlük içinde öğretilmesi 9. sınıfa kadar söz konusu değildir. Ortaöğretime başlayan öğrenciler coğrafya dersi ile karşılaşır ve bu ders kapsamında coğrafya ile ilgili birçok yeni kavramla tanışır. 2018 yılında hazırlanan Türk Coğrafya Dersi Öğretim Programının yetkinlikler kısmında öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi yetkinliğine ulaşması amacına

değinilmesi, öğrenci merkezli bir eğitimin hedeflendiğini göstermektedir (CDÖP, 2018). Özellikle öğrenmeyi öğrenmeye ayrı bir başlık açılması, öğretmen merkezli öğretim metotlarına mesafeli durulduğunu göstermektedir. Programda becerilere yer verilirken ÖMÖ'nün nasıl sağlanacağına yer verilmemiştir. CDÖP kapsamında 9. sınıfta 4 ünite vardır ve her ünite de öğrencinin farklı kazanımlar elde etmesi amaçlanır. Bu kazanımlar haftalık 2 ders saati olmak üzere toplam 72 ders saatinde verilmektedir. Bu üniteler ve konu kapsamalarına bakıldığında “Doğal Sistemler” ünitesi 5 konu barındırır. “Beşeri Sistemler”, “Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler”, “Çevre ve Toplum” üniteleri ise birer konuya değinmektedir. “Doğal Sistemler” ünitesi toplam eğitim yılının %65'ini kapsayacak şekilde ayarlanmıştır. “Çevre ve Toplum” ünitesi de eklendiğinde fiziki coğrafyanın oranının %72'ye ulaştığı görülür. Aynı şekilde 9 konu başlığından 7'sinin fiziki coğrafya konusu iken sadece 1'inin yerleşmeler başlığıyla beşeri coğrafya konusu olması ve 1'inin de bölgeler başlığıyla bölgesel coğrafya konusu olması dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda; MEB yayınları ve Gün yayınları olarak 2 ayrı coğrafya ders kitabı bölgelere göre ücretsiz olarak dağıtılmakta, yerel ölçekte farklı ders kitapları bulunmamaktadır. Ancak hem yerel ölçekte okullar arasında hem de ulusal ölçekte kültürler arasında öğrenci düzeyi ve ilgisi oldukça değişmektedir.

Öğrencilerin coğrafyayı öğrenmelerinde hangi yöntemlerin daha etkili olduğunun araştırılması ve bu yöntemlerin etkin bir biçimde kullanılması, öğrencilerin coğrafya dersini daha iyi anlamlandırmalarını sağlayacaktır (Benek & Doğan, 2016; Kocalar & Demirkaya, 2017). Ancak bu konuda yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar daha çok belli öğretim yöntemlerinin, seçilen bir konuda etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmalardır (Alım & Gül, 2014; Aydınözü vd., 2016; Kaleli, 2018; Koçak & Ünlü, 2013; Türksever, 2003). Az sayıdaki çalışmalarda ise coğrafya öğretmenlerinin hangi öğretim yöntemlerini neden tercih ettiği konusu çalışılmıştır (Benek & Doğan, 2016; Kocalar & Demirkaya, 2017). Burada öğretim yöntemlerinin, coğrafya öğretmenleri tarafından neden ve nasıl kullanıldığına yönelik nitel çalışmalar da önemlidir.

Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi destekleyen öğretim yöntemlerini neden ve nasıl kullandığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Türkiye'de 9. sınıflarda coğrafya öğretmenlerinin ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntemlerini kullanmalarını etkileyen faktörler nelerdir?
- Türkiye'de 9. sınıflarda coğrafya öğretmenleri ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntemlerini nasıl kullanmaktadır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nicel çalışmalarda uzlaşma ve norm arayışı öne çıkarken nitel çalışmalarda ise çokluluk ve farklılık arayışı öndedir (Yıldırım & Simsek, 2021). Durum çalışması bir olgunun kendi yaşam çerçevesi içerisinde çalışılmasıdır. Araştırmanın amacı bakımından durum çalışmaları; genel olarak keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı durum çalışması olarak sınıflandırılabilir. Açıklayıcı durum çalışmasında, olay ve olgularla ilgili neden ve nasıl soruları cevaplanmaya çalışılır (Yin, 2018). Bu desen; coğrafya öğretmenlerinin ÖMÖ uygulamalarını ve bu uygulamaları destekleyici ve engelleyici faktörleri ortaya çıkarmaya uygun bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 32 coğrafya öğretmenidir. Araştırmada kıdem ve şehirler açısından farklı grupların temsil edilmesine dikkat edildiğinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırma sonuçlarının genellenebilme kaygısı olmamakla birlikte farklı durumdaki örneklemelerin olması evren hakkında ipuçları verebilir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan 32 coğrafya öğretmenin cevapları analizlerde kullanılmıştır. Öğretmenlerin 4'ü 10 yıl ve altında, 13'ü 11 ile 20 yıl arasında, 15'i ise 20 yıldan daha fazla öğretmenlik tecrübesine sahiptir.

## Verilerin Toplanması

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “açık uçlu sorulardan oluşturulmuş bir anket formu” kullanılmıştır. “Anketlerde yer alan soruların genel olarak birbirinden bağımsız olduğu, ayrı olayları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir. Ancak araştırmanın amacına göre anketlerin bir bölümünde ya da tamamında öğrencilerin derse yönelik tutumları, öğretmenin sınıf yönetimi davranışları, kütüphaneyi kullanma sıklığı, öğrenme stratejileri gibi özelliklerin de ölçüldüğüne rastlanır” (Büyüköztürk vd., 2020). Anket coğrafya öğretmenlerinin kıdemleri ile ÖMÖ’yü destekleyen öğretim yöntemlerini neden ve nasıl kullandıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Nasıl sorusunu cevaplamaya yönelik kısımda, bir coğrafya öğretmenin çok sayıda örnek vermesini önlemek için her katılımcının en fazla 3 öğretim yöntemi örneği vermesine izin verilmiştir.

Anket formu hazırlanırken öncelikle literatür taraması sonucunda taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form ile ilgili nitel araştırma çalışmaları olan bir uzman ile coğrafya eğitimi alanında nitel araştırmalar yapan bir uzmanın görüşü alınmıştır. Alınan öneriler sonucu, katılımcıların bazı tanıtıcı bilgilerine ihtiyaç olmadığına ve araştırmanın amacına yönelik diğer kısımdan da 1 maddenin çıkarılmasına araştırmacı karar vermiştir. Son olarak formun bu hali ile ilgili 2 coğrafya öğretmenin fikirleri alınmış, formda bir değişiklik yapılmadan uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan ve 9. sınıf coğrafya dersine giren coğrafya öğretmenlerine öğretmen gruplarından ulaşılmış ve Google form uygulamasında oluşturulan anketler paylaşılmıştır. Basılı haldeki anketler ise araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilen Adana, Zonguldak ve Düzce illerindeki coğrafya öğretmenlerine iletilmiştir. Öğretmenlere online anketleri de doldurabilecekleri belirtilmiş ve anketi doldurmak için süre verilmiştir. Basılı anketleri tercih edenlerin WhatsApp uygulaması üzerinden cevaplarını gönderebilecekleri belirtilmiştir. Toplamda 16 çevrimiçi, 16 da basılı ankette öğretmenlerin değerlendirmeye uygun veri sağladığı görülmüş; bu anketler analiz aşamasında kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada neden sorusunu cevaplamak için içerik analizi, nasıl sorusunu cevaplamak için ise betimsel analiz yapılmıştır. İçerik analizinde içerik kullanılarak kavram ve kategorilere ulaşılırken betimsel analizde önceden kategoriler oluşturulup analiz yapılır (Yıldırım & Simsek, 2021). Elde edilen nitel veriler elle kodlama yoluyla değerlendirilmiştir. Elle kodlama, bilgisayar yardımıyla kodlamadan farklılıkları tespit etmede daha etkili olabileceği düşünüldüğü için tercih edilmiştir. Birinci grup sorular olan, coğrafya öğretmenlerinin fikirlerini ve olanaklarını belirlemeye yönelik sorulara verilen cevapların analizi için içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacı; verilen cevapları genel olarak okumuş ve ana kodlar belirlemiş, sonra her cevabı bu kodların sınıfına eklemiştir. İkinci grup sayılabilecek örnek uygulamaların belirlenmesine yönelik sorulara verilen cevapların analizi için ise betimsel analiz yapılmıştır. Bu analizde CDÖP’te verilen konu dağılımına göre hangi yöntemin hangi konuda kullanıldığına göre sınıflama yapılmıştır. Bu yöntemlerin kullanılış şekilleri de dikkate alınarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi denince hangi yöntemlerin; öğretmenler tarafından hangi konularda nasıl kullanıldığı betimsel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak nicel araştırmadan oldukça farklıdır. Bu amaçla çalışmada bazı önlemler alınır (Yıldırım & Simsek, 2021). Araştırmada veri analizinde geçerliği sağlamak için uzmanların desteğiyle oluşturulmuş ankete bağlı kalınmış, katılımcılardan doğrudan aktarmalar yapılmış ve araştırma yöntemi detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için betimsel analiz kısmında CDÖP’teki konu dağılımı kategori olarak kullanılmış, içerik analizi kısmında ise kodlar ve temalar araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra uygunluğu ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

## BULGULAR

Bu kısımda; coğrafya öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretimi destekleyen öğretim yöntemlerini tercihlerini etkileyen faktörler ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanımları ile ilgili verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Bu amaçla bulgular 2 ana başlık altında alt kategorilere ayrılmıştır. Bu bulgular ve alt kategorileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Bulgular ve Kategorileri

| Bulgu  | Kategori   |
|--|--|
| Coğrafya Öğretmenlerinin ÖMÖ'yu Destekleyen Öğretim Yöntemleri Tercihini Etkileyen Faktörler ile İlgili Bulgular | Coğrafya Öğretmenlerinin Katıldıkları Eğitimler ve Çalıştıkları Okulların Olanakları               |
|  | Coğrafya Öğretmenlerinin Ders İşlerken Kullandıkları Öğretim Yöntemlerini Seçme Nedenleri          |
|  | ÖMÖ'yu Destekleyen Öğretim Yöntemlerinin Kullanımının Yaygınlaştırılması için Yapılması Gerekenler |
| Coğrafya Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri Kullanımı ile İlgili Bulgular                       | Coğrafya Öğretmenlerinin ÖMÖ'yu Destekleyen Öğretim Yöntemleri Kullanımı                           |
|  | Coğrafya Öğretmenlerinin Örneklendirdikleri Öğretim Yöntemlerinin Ünite ve Konulara Dağılımı       |

### Coğrafya Öğretmenlerinin ÖMÖ'yu Destekleyen Öğretim Yöntemleri Tercihini Etkileyen Faktörler ile İlgili Bulgular

Coğrafya öğretmenlerinin ÖMÖ'yu destekleyen öğretim yöntemleri tercihini etkileyen faktörler 3 ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

#### Coğrafya öğretmenlerinin katıldıkları eğitimler ve çalıştıkları okulların olanakları

Coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanımını etkileyen önemli faktörlerden biri onların mezuniyetlerinden sonra öğretim yöntemleri ile ilgili seminer, kurs gibi faaliyetlere katılma durumlarıdır. Öğretmenlerin 13'ü bu faaliyetlere katıldığını belirtmiştir. Ancak verilen cevaplar incelendiğinde eğitimlerin ana konusunun proje geliştirme, eğitim teknolojileri kullanımı ve materyal geliştirme gibi konularda olduğu görülmektedir. Bu örneklerden Ö18 aldığı eğitimle ilgili "Yalova'da hizmet içi kursa katılmıştım. Kazanımlar ve ne kadar sürede anlatılmalı konulu bir seminerdi. Bir hafta sürmüştü." şeklinde bilgi vermiştir. Ö16 ise aldığı eğitimle ilgili "Coğrafya Dersi Öğretim Programları eğitimi kapsamında yapılandırıcı eğitim yaklaşımları, 5 E modeli ve diğer aktif öğrenme yöntemleri hakkında kurs ve atölye faaliyetleri (5 gün)." şeklinde bilgi vermiştir.

ÖMÖ uygulamalarını destekleyici olanakların olması, öğretmenleri teşvik edici önemli faktörlerdendir. Okullardaki olanaklara bakıldığında ise tüm coğrafya öğretmenleri akıllı tahta, model küre ve haritadan bahsetmiştir. Okulunda coğrafya sınıfının olduğunu sadece 2 öğretmen ifade etmiştir. Bilgisayar laboratuvarı ve spor salonu sonda(ipucu) olarak verilmesine rağmen sadece 1 katılımcı okulda bilgisayar laboratuvarı olduğunu belirtmiş, hiçbir öğretmen spor salonundan bahsetmemiştir.

#### Coğrafya öğretmenlerinin ders işlerken kullandıkları öğretim yöntemlerini seçme nedenleri

Coğrafya öğretmenleri ders işlerken kullandıkları öğretim yöntemlerini seçme nedenleri ile ilgili farklı öncelikler ifade etmiştir. Bu öncelikler Tablo 2'de detaylı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Coğrafya Öğretmenlerinin Ders İşlerken Kullandıkları Öğretim Yöntemlerini Seçme Nedenleri Kategorisine Ait Bulgular

| Tema                   | Kod                             | Katılımcı                         | Frekans |
|------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------|
| Materyal Çeşitlendirme | Görsellerle Zenginleştirme      | Ö3,6,9,14,15,17,23,24,25,26,31,32 | 12      |
| Etkili Öğretme         | Kalıcı Öğrenme                  | Ö1,2,8,15, 16, 17,20, 22          | 8       |
|                        | Etkin Katılım                   | Ö1,5,8,22                         | 4       |
|                        | Öğrenci Aktif Olsun             | Ö12, 21,22,23, 25                 | 5       |
|                        | Bilgiye Kendisinin Ulaşması     | Ö2                                | 1       |
|                        | Güncel Eğitim Anlayışı          | Ö13                               | 1       |
|                        | Eğitimi Eğlenceli Hale Getirmek | Ö16                               | 1       |
|                        | Farklı Öğretim Yöntemleri       | Ö17                               | 1       |
|                        | Günlük Hayata Uygunluk          | Ö6                                | 1       |
|                        | Neden Sonuç İlişkisi            | Ö20                               | 1       |
| Mevcut Şartlar         | Öğrencinin Düzeyi               | Ö4, 30                            | 2       |
|                        | Temel Bilgiler                  | Ö4                                | 1       |
|                        | Konuya göre                     | Ö26                               | 1       |
|                        | Farklı Kaynaklar                | Ö29                               | 1       |
|                        | Sınıf Mevcudu                   | Ö6,27                             | 2       |
| Zorunluluklar          | Coğrafya Öğretim Programı       | Ö11,15, 18, 19,24, 25,27          | 7       |
|                        | Zaman                           | Ö6, 18,28,29                      | 4       |
|                        | YKS                             | Ö11, 15,21,24,26,28,31            | 7       |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin seçtikleri yöntemlerle ilgili öğrenci merkezli öğretimi destekleyen etkili öğretmeyi işaret eden kalıcı öğrenme, öğrencinin aktif olması ve etkin katılıma vurgu yaptıkları görülmektedir. Ö15 bu nedenlerden bahsederken “*Kalıcı öğrenmenin devam edebilmesi için çok sayıda görsel öğeye ve somut örneklerle yer vermeye çalışıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Ancak bundan hemen sonra gelen zorunluluklar ise CDÖP, zaman ve üniversite sınavına yönelik kaygılarıdır. Ö18 bu zorunluluklardan bahsederken “*Maalesef ders saatinin çok yetersiz olması ve kazanımların çok fazla olması farklı öğretim yöntemleri kullanmamı engelliyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu durum ise öğretmenleri öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden uzaklaştıran faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu iki tema dışında öğretmenler, öğretim yöntemlerini kullanımları sırasında dikkate aldıkları diğer bir husus olarak öğretim materyali çeşitlendirmeyi ifade etmişlerdir. Materyal çeşitlendirmenin önemini Ö17 “*Bilginin kalıcılığını sağlamak, görsel materyallerle daha etkin öğrenme sağlamak amacıyla farklı yöntemler kullanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin düzeyi ve sınıf mevcudu gibi mevcut şartlarla ilgili kaygılar, öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerinde en az değindikleri faktörler olmuştur.

### ÖMÖ’yü destekleyen öğretim yöntemlerinin kullanımının yaygınlaştırılması için yapılması gerekenler

Coğrafya öğretmenlerinden 19’u, kullandıkları öğretim yöntemleri ile kullanmak istedikleri öğretim yöntemleri arasında fark olduğunu belirtmiş ve bu farkın giderilmesi için okulda ve müfredatta yapılması gerekenlerle ilgili farklı fikirler ifade etmiştir. Bu fikirlerle ait kodlar Tablo 3’te detaylı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 3:** ÖMÖ’yü Destekleyen Öğretim Yöntemlerinin Kullanımının Yaygınlaştırılması için Yapılması Gerekenler Kategorisine Ait Bulgular

| Tema      | Kod   | Katılımcı                  | Frekans |
|-----------|---|----------------------------|---------|
| Müfredat  | Ders saatleri artırılmalı   | Ö2,6,20,24,25,26,27,28,31  | 9       |
|           | Müfredat sadeleştirilmeli   | Ö8,10,16,19,20,24,26,27,28 | 9       |
|           | Müfredattaki 9. ve 10 sınıf kazanım sırasında değişikliğe gidilmeli | Ö31                        | 1       |
| Olanaklar | Sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerekli                             | Ö13,27                     | 2       |
|           | Okullarda ve sınıflarda altyapı değiştirilmeli                      | Ö26,31                     | 2       |
|           | ÖMÖ’ye yönelik materyal desteği sağlanmalı                          | Ö12                        | 1       |
|           | Öğretim yöntemleri ile ilgili seminerler arttırılmalı               | Ö13                        | 1       |



|                    |   |     |   |
|--------------------|---|-----|---|
| Öğrenciler         | Coğrafya dersine YKS' de yeterince yer verilmeli                                  | Ö11 | 1 |
|                    | Ortaokullarda öğrencilerin coğrafya alt yapıları güçlendirilmeli                  | Ö20 | 1 |
|                    | Öğrencilerin bazı konuları anlamaları için matematik alt yapıları güçlendirilmeli | Ö23 | 1 |
|                    | Öğrenciler seviyelerine göre farklı okullarda bulunmalı                           | Ö30 | 1 |
| Öğretim Yöntemleri | Gezi gözlem yöntemi desteklenmeli   | Ö18 | 1 |
|                    | Aktif öğrenme uygulamaları desteklenmeli  | Ö16 | 1 |
|                    | Uygulama dersi olmalı   | Ö18 | 1 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla zaman kavramı ile de ilişkili olan müfredat teması altındaki 2 konunun üzerinde durmuştur. 9 öğretmen müfredatın sadeleştirilmesi gerektiğini, 8 öğretmen ise ders saatlerinin artırılması ile sorunun çözülebileceğini belirtmiştir. Bu konuda Ö6 fikirlerini “*Dersler ne kadar uygulamalı ve öğrenci merkezli olursa, o kadar verimli bir eğitim ile kalıcı öğrenme gerçekleşir. Bunun gerçekleşmesi için haftalık ders saatleri ve kazanım sayılarının örtüşmesi ve ders saatlerinin en az 3 saat olması gerekmektedir*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir tema olan olanaklar kısmında ise okullarda altyapı olanaklarının yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması öne çıkmıştır. Bu sorunu Ö26 “*Okulumuzda Fen laboratuvarının olması gerekmektedir. Atmosferdeki gazlar, basınç, nemlilik ve yağışlar konusu öncelikli olarak deneysel gerçekleştirilmelidir*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler temasında ise üniversite sınavlarına yönelik kaygılar 1 öğretmen, öğrencilerin seviyeleri ile ilgili kaygılar ise 3 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu kaygılardan bahseden Ö20 “*9. sınıflarda zaman sıkıntısı, konu yetiştirme sorunu olduğundan genellikle benzer yöntemlerle, çok da öğrenci merkezli olmayan bir tutum içindeyiz mecburiyetten. Bu durum üzerinde öğrencilerin temelsiz olması, konuları anlamada güçlük çekmeleri de etkili olmaktadır.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretim yöntemleri temasında ise çok az ifade bulunmaktadır. Burada 2 öğretim yöntemi ve stratejisinin desteklenebileceği ile coğrafya dersinde uygulamalı dersin de bulunması fikirleri ifade edilmiştir.

### Coğrafya Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri Kullanımı ile İlgili Bulgular

Coğrafya öğretmenlerinin ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntemleri kullanımlarını ortaya koymak için mevcut bulgular 2 ayrı kategoride değerlendirilmiştir.

### Coğrafya öğretmenlerinin ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntemleri kullanımı

Coğrafya öğretmenleri hangi öğretim yöntemlerini hangi konularda nasıl kullandıkları ile ilgili farklı örnekler vermişlerdir. Öğretmenler sadece ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerine değil, öğretmen merkezli olarak bilinen bazı yöntemlere ve 5 E öğretme modeline de değinmişlerdir. Her bir katılımcının en fazla 3 öğretim yöntemi örneği vermesine izin verildiği bu kısımda, 32 katılımcı toplam 67 farklı örnek kullanmıştır. Tablo 4'te öğretmenlerin örneklendirdiği öğretim yöntemleri detaylı olarak sunulmuştur.

**Tablo 4:** Coğrafya Öğretmenlerinin ÖMÖ'yü Destekleyen Öğretim Yöntemleri Kullanımı Kategorisine Ait Bulgular

| Öğretim Yöntemi            | Katılımcı                                      | Frekans |
|----------------------------|--|---------|
| Beyin Fırtınası            | Ö1,3,4,8,9,15,18,19,20,21,23,24,26,27,29,30,32 | 17      |
| Arazi Çalışması ve Gözlemi | Ö1,6,10,11,19,25,31,32                         | 8       |
| Tartışma                   | Ö6,7,14,18,22,25,29                            | 7       |
| Problem Çözme              | Ö9,21,22,29,30,31                              | 6       |
| İşbirlikli Öğretim         | Ö10,11,16,22,28                                | 5       |
| Probleme Dayalı Öğretim    | Ö13,17,9,30                                    | 4       |
| Drama                      | Ö6,10,12,16                                    | 4       |
| Proje Tabanlı Öğrenme      | Ö6,17,32                                       | 3       |
| Gösteri (Demonstrasyon)    | Ö23,25,31                                      | 3       |
| Örnek Olay Yöntemi         | Ö18,23,24                                      | 3       |

|                             |     |   |
|-----------------------------|-----|---|
| Altı Şapkalı Düşünme        | Ö11 | 1 |
| Eğitsel Oyun                | Ö21 | 1 |
| Gösterip Yaptırma           | Ö15 | 1 |
| 5E Modeli                   | Ö1  | 1 |
| Bilgisayar Destekli Öğretim | Ö5  | 1 |

Bu çalışmaya katılan 32 coğrafya öğretmeninden 17'si öğrenci merkezli öğretim yöntemi örneği vermeleri istenince beyin fırtınası tekniğini örneklendirmeyi tercih etmiştir. Öğretmenlerin bu tekniği en çok kullandıkları konu olarak “İnsan ve Doğa” konusu öne çıkmıştır. Coğrafyanın temel çalışma alanı olan doğa ve insanın birbirini nasıl etkilediği problemi, beyin fırtınası tekniğinin uygulanmasına oldukça uygundur. Beyin fırtınası tekniğini kullanımını Ö15 “*Doğa-İnsan etkileşimine örnekler bulmalarını ve karşılıklı olarak birbirlerine hangi şekillerde etkide bulduklarını ifade etmelerini söylüyorum.*” şeklinde açıklamıştır. “Dünyanın Şekli ve Hareketleri” konusu, beyin fırtınası tekniğinin kullanımında öne çıkan diğer bir konudur. Bu konuda meridyenlerin anlatımında karpuz dilimi örneğini kullanarak beyin fırtınası tekniğinin desteklenmesi örnek olarak verilebilir. Ö3 ise beyin fırtınası tekniğini kullanımını “*Karpuz dilimi örneğini veriyor ve meridyenlerin şekli ile ilgili beyin fırtınası tekniğini kullanmalarını sağlıyorum.*” şeklinde örneklendirmiştir. Kutuplarla ilgili kısa bir bilgi verilip öğrenciler arasında beyin fırtınası tekniğiyle ders işlenmesi örneği de dikkate değerdir. Bu şekilde kullanımı örneklendiren Ö4 “*Kutup bölgeleri uzun süre güneş ışığını almasına rağmen neden buzlarla kaplıdır? sorusunu yöneltip öğrencilere düşünme süresi veriyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

Coğrafya öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntemi kullanımları sorulduğunda en çok kullandıkları ikinci yöntemin gezi-gözlem olması dikkat çekicidir. Özellikle teorik kısmın kalıcılığının sağlanması ve uygulama ile pekiştirilmesi için bu yöntem oldukça önemlidir. Bu yöntemi coğrafya öğretmenlerinin kullanımında, yerleşmeler konusu öne çıkmaktadır. Bu yöntemi örneklendiren Ö1 “*Yerleşme çeşitleri derste sunum yoluyla anlatılır. Daha sonra gezi vasıtasıyla kırsal yerleşmelerin özelliklerine dikkat çekilir.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu yöntemin yaygın kullanıldığı bir diğer konu ise “Atmosfer ve İklimdir”. İklim ve yer şekillerinin yerleşmeler kurulurken dikkate alınmasının gerekliliği bu yöntemle uygulamalı olarak gösterilebilir. Bu yöntemle örnek veren Ö25 kullanımını “*Bir sel olayından sonra gezi-gözlem planı yaparak okul idaresinden gerekli izni alarak küçük mevcutlu bir sınıfla sel bölgesine gitmiştik.*” şeklinde açıklamıştır.

Tartışma yöntemi sınıfta çok farklı şekillerde uygulanabilir. Büyük grup tartışması, vızıltı grupları, zıt panel bunlardan bazılarıdır. Tartışma yönteminde öncelikle tartışmaya değer bir soru olmalıdır. Coğrafya öğretmenlerinin tartışma yöntemini en çok kullandığı konu “Doğal Çevre ve İnsan” olarak ifade edilmiştir. Bu yöntemi kullanımını örneklendiren Ö6 “*Doğanın Emrinde miyiz? Doğa mı insan mı daha çok etkili olmakta. Sonuçta kim kazanacak?*” konularının tartışıldığını ifade etmiştir.

Problem çözme deyince kuşkusuz ilk akla gelen ders matematiktir. Coğrafya öğretmenlerinin bu yöntemi kullanmasının az olacağı beklense de 6'sı bu yöntemle örnek vermiştir. Ancak beklenileceği gibi 6 öğretmeninin 3'ü “Harita Okuryazarlığı” konusunda bu yöntemi örneklendirmiştir. Bu yöntemi kullanımını Ö21 “*Uzunluk ve alan hesaplama sorularında problemin nasıl çözüleceği örneklerle öğrenciye açıklanmaktadır ve problemler çözülmektedir*” şeklinde açıklamıştır.

Coğrafya öğretmenlerinin kullandıklarını ifade ettikleri bir diğer öğrenci merkezli öğretim yöntemi, iş birliğine dayalı (kubaşık) öğretim yöntemidir. Bu öğretim yöntemini, kullandığı öğretim yöntemleri arasında ifade eden 5 coğrafya öğretmeninden 2'si “Atmosfer ve İklim” konusunda örnek vermiştir. Bu yöntemi kullanımını Ö11 “*Gruplara önceden hazırlanmış kartonlar, oyun hamurları, renkli kalemler verilir. Yapılacak etkinlik kısaca anlatılır, buna göre sınırsız bütçeniz olsa ve size doğada el değmemiş bir yer verilse buraya nasıl bir yatırım, tesis yapardınız? Grup içinde tartışarak hayallerinizi kartona çizerek gerçekleştiriniz.*” şeklinde açıklamıştır.

Coğrafya biliminin uygulamalı bir bilim olması nedeniyle probleme dayalı öğretimin kullanılmasına uygun alanlar bulunabilir. Bu öğretim yöntemini kullandığı öğretim yöntemleri arasında ifade eden coğrafya öğretmenlerinden 2'si yöntemi “Doğal Çevre ve İnsan” konusunda kullanmıştır. Bu yöntemi örneklendiren Ö13 “*Probleme dayalı öğretim konusunda yaşanmış veya*



öğrencilerin çevrelerinde gördükleri çevre sorunlarını tanımlamaları ve bu sorunların çözümüne yönelik pratik çözüm önerileri getirmelerini istiyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Drama yöntemi; bilgiyi oyunlaştırarak öğrenciye aktaran bir yöntem olması yanında dramayı hazırlayan öğrencilerin de konuyla ilgili düşünmesini ve hatta empati kurmalarını sağlayabilir. Bu yöntemi kullandığını belirtip örneklendiren 4 coğrafya öğretmeninin her biri, farklı bir konuyu örneklendirmiştir. Bu durum, bu yöntemin farklı konularda kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir. Bu yöntemi örneklendiren Ö16 kullanımını “Öğrenciler birkaç kişilik gruplara ayrılır. Yerleşme çeşitleri ve yerleşme seçimi konusunda bir başlık (eğitim, ekonomi, kültürel vb.) seçmeleri ve bu konuda 5 dakikalık yaratıcı drama hazırlamaları istenir.” şeklinde açıklamıştır.

Coğrafya dersinin uygulama yapmaya uygun bir ders olması, proje yapma konusunda avantajlı olmasını sağlasa da proje yöntemini örneklendiren coğrafya öğretmeni sayısı sadece 3 kişidir. Öğretmenlerin her biri farklı konularda bu yöntemle örnek vermiştir. Bu yöntemle örnek veren Ö17 kullanımını “Çevre kirliliğinin ve iklim değişikliğinin nedenlerine dayalı bir sorun belirlenir. Bu sorunla ilgili hipotezler geliştirilir. Yakın çevrede kirlilik ve iklim değişikliğinin izlerine yönelik araştırma yapılır.” şeklinde açıklamıştır.

Örnek olay yöntemi, güncel bir durumun paylaşarak mevcut sorunun tanımlanmasını sağlayan öğretim yöntemidir. Probleme dayalı öğretim yönteminden farkı ise çözüm önerileri getirilmemesidir. Bu durum, onu öğrenci merkezli öğretim yöntemi olarak görülmemesini sağlasa da farklı yöntemlerle özellikle de tartışma yöntemi ile birlikte kullanıldığında öğrenci merkezli olduğunu çağrıştırabilir. Nitekim bu yöntemi öğrenci merkezli yöntem olarak 3 coğrafya öğretmeni örneklendirmiştir. Her biri farklı konuda bu yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Bu yöntemle örnek veren Ö23 kullanımını “Dünyanın yıllık hareketi oluşurken yaşamımızda ne gibi değişiklikler olduğunu ve neler yaptığımızı örneklerle inceliyoruz” şeklinde açıklamıştır.

Yukarıda örneklendirilen öğretim yöntemleri haricinde 6 şapkalı düşünme, eğitsel oyun teknikleri ile 5E stratejisi ve bilgisayar destekli öğretim de birer coğrafya öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. 6 düşünce şapkası tekniğini kullanan Ö11 kullanımını “Ders kitabındaki Avrasya tüneli ile ilgili metin okunarak öğrencilere verilen şapka rengine göre yorum yapmaları sağlanır.” şeklinde ifade etmiştir.

Bu yöntemler haricinde 3 katılımcı gösteri (Demonstrasyon) yöntemini, 1 katılımcı da gösterip yaptırma yöntemini öğrenci merkezli öğretim yöntemleri arasında ifade etmiştir. Bu yöntemler öğretmen merkezli eğitimi destekleyen öğretim yöntemleri olarak bilinmektedir. Ancak coğrafya öğretmenleri tarafından bu yöntemlerin de etkili olduğu ve amaca göre farklı yöntemlerle birlikte öğrenci merkezli eğitimi destekleyebileceği düşünülmüş olabilir. Ö25 gösterip yaptırma tekniğini kullanımını şu şekilde örneklendirmiştir.

Yağış oluşumu konusu işlenirken, sınıfa çeşitli sorular sorarak öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeyi belirlenir. Daha sonra akıllı tahtada yağış oluşum çeşitleri ve safhaları video, slayt ya da animasyonla izletilip gösterilirken, yağışın oluşum aşamasına gelirken hangi koşulların gerçekleşmesi gerektiği sorularla pekiştirilir. Yağışın oluşumu farklı yollarla nasıl meydana gelir? Bunlar açıklanırken görseller ile öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır. Dünya haritası üzerinde mekansal konumlar verilerek öğrencilerin verilen yerlerde hangi tür yağışın oluşacağını nedenleri ile açıklamaları istenir.

## Coğrafya öğretmenlerinin örneklendirdikleri öğretim yöntemlerinin ünite ve konulara dağılımı

Coğrafya öğretmenlerinin hangi konuda hangi öğretim yöntemlerini kullandıklarına baktığımızda 4 husus dikkat çekmektedir. Tablo 5’te detaylı olarak öğretmenlerin örneklerinin konu dağılımı verilmiştir.

**Tablo 5:** Coğrafya Öğretmenlerinin Örneklendirdikleri Öğretim Yöntemlerinin Ünite ve Konulara Dağılımı Kategorisine Ait Bulgular

| Ünite                              | Konu                           | Öğretim Yöntemi ve Katılımcı(Ö)  | Frekans |
|------------------------------------|--------------------------------|--|---------|
| Doğal Sistemler                    | Coğrafya Bilimi: İnsan ve Doğa | Grup Tartışması (6)<br>Proje Tabanlı Öğrenme (32)<br>İşbirlikli Öğretim (11)   | 3       |
|                                    | Dünyanın Şekli ve Hareketleri  | Arazi Çalışması ve Gözlemi (19)<br>Tartışma (25,29)<br>Problem Çözme (22)<br>Probleme Dayalı Öğretim (30)<br>İşbirlikli Öğretim (22,28)<br>Drama (12)<br>Beyin Fırtınası (4,8,20,21,26,29,30)<br>Gösteri - Demonstrasyon (31)<br>Örnek Olay Yöntemi (23) | 17      |
|                                    | Yer ve Zaman                   | Problem Çözme (9)<br>Beyin Fırtınası (3,27)<br>Örnek Olay Yöntemi (18)   | 4       |
|                                    | Harita Okuryazarlığı           | Problem Çözme (21,30,31)<br>İşbirlikli Öğretim (10)<br>Eğitsel Oyun (21)<br>Gösterip Yaptırma Yöntemi (15)<br>Bilgisayar Destekli Öğretim (5)  | 7       |
|                                    | Atmosfer ve İklim              | Arazi Çalışması ve Gözlemi (11,31)<br>Tartışma (9,22)<br>Proje Tabanlı Öğrenme (6)<br>Problem Çözme (29)<br>İşbirlikli Öğretim (16)<br>Drama (6)<br>Beyin fırtınası (9,23)<br>Gösteri (Demonstrasyon) (23, 25)<br>Örnek Olay Yöntemi (24)<br>5E (1)      | 14      |
| Beşeri Sistemler                   | Yerleşme                       | Arazi Çalışması ve Gözlemi (1,6,32)<br>Probleme Dayalı Öğretim (9)<br>Drama (16)<br>Beyin fırtınası (24)   | 6       |
| Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler | Bölgeler                       | -  | -       |
| Çevre ve Toplum                    | Doğal Çevre ve İnsan           | Arazi Çalışması ve Gözlemi (10,25)<br>Tartışma (7,14,18)<br>Proje Tabanlı Öğrenme (17)<br>Probleme Dayalı Öğretim (13,17)<br>Drama (10)<br>Beyin Fırtınası (1, 15,18,19,32)<br>Altı Şapkalı Düşünme (11)   | 15      |

Tablo 5 incelendiğinde dikkat çeken hususlardan birincisi, 3. ünitenin bölgeler konusunda hiçbir öğretim yönteminin örneklendirilmemesidir. İkincisi, beşerî coğrafya kapsamında bulunan tek konu olan yerleşmeler konusunda sadece 6 coğrafya öğretmenin örneklendirme yapmasıdır. Üçüncüsü, öğretim yöntemlerinin kullanıldığı konular arasında sistematik bir farklılık görülmesi de problem çözme, bilgisayar destekli öğretim gibi bazı yöntemlerin “Harita okuryazarlığı” konusunda öne çıkmış olmasıdır. Bu konuda problem çözme yöntemine örnek veren Ö30 kullanımını “*Uzunluk hesaplamasında her şeyin ölçüğe bağlı olduğunu ve önce buna dikkat edilip istenilen uzunluğa çevirmeye dikkat ettiklerinde bu problemin daha kolay çözülebileceğini anlatırım.*” şeklinde açıklamıştır. Dördüncüsü ise beyin fırtınası yönteminin “Dünyanın Şekli ve Hareketleri”

konusu ile “Doğal Çevre ve İnsan” konusunda oldukça fazla tercih edilmiş olmasıdır. Beyin fırtınası yöntemini örneklendiren Ö19 kullanımını “insanın doğayı etkilerken çoğunlukla bu etkinin olumsuz sonuçlarının görüldüğü belirtilir. Öğrencilerden doğaya zarar vermeden ondan nasıl faydalanabiliriz sorusunun cevabı istenir.” şeklinde açıklamıştır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında, öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır” (Demirel, 2017, s. 77). Bu çalışmada Türkiye’de coğrafya öğretmenlerinin ÖMÖ’yü destekleyen öğretim yöntemlerini 9. sınıflarda neden ve nasıl kullandıkları incelenmiştir. Bu amaçla buradaki bulgular 4 kısımda tartışılmıştır. Birincisi, öğretmenlerin konuyla ilgili eğitimlere katılımı ve çalıştıkları okulların olanakları; ikincisi, neden sorusunu cevaplamaya yönelik kısım; üçüncüsü, nasıl sorusunu cevaplamaya yönelik kısım; dördüncüsü ise araştırmanın sınırlılıkları ve konuyla ilgili yeni araştırmalara yönelik önerilerdir. Bu sonuçlara göre de uygulamada yapılabilecek değişikliklere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Mezuniyetlerinden sonra öğretim yöntemleri ile ilgili seminer, kurs gibi faaliyetlere katıldığını ifade eden coğrafya öğretmeni sayısı oldukça azdır. Bu faaliyetlerin de önemli kısmının eğitim bilimleri ile ilgili olup öğretim yöntemlerine kısmen değinilen aktiviteler olması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini önemli ölçüde sınırlayan temel faktörlerden biri olabilir. Oysaki profesyonel gelişim programlarına katılan öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimi destekleyen öğretim yöntemlerini kullanmayı daha çok tercih etmektedir (Zhang vd., 2021).

Bu çalışmaya katılan coğrafya öğretmenleri çoğunlukla akıllı tahta, model küre ve haritalardan olanaklar olarak bahsetmiş, bilgisayar laboratuvarı ve spor salonu gibi olanaklara az sayıda coğrafya öğretmeni sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak kurumlar ÖMÖ’yü yaygınlaştırmak için farklı sınıf düzenleri geliştirmektedir (Talbert & Mor-Avi, 2019). Okullardaki olanaklar açısından, öğretmenlerin 2017 yılında da benzer olanaklara sahip olduğu görülmüştür (Kocalar & Demirkaya, 2017). Bu durum okullarda farklı metotlarla dersin işlenmesi ve eğitimin sosyal faaliyetlerle desteklenmesini mümkün hale getiren bilgisayar laboratuvarı ve spor salonu gibi olanaklara ulaşılabilen olanaklarının sınırlı olduğunu ve geleneksel sınıf düzeninin de korunduğunu göstermektedir. Ancak ÖMÖ’yü yaygınlaştırmak için bu geleneksel okul yapısında bazı değişiklikler yapılma ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Coğrafya öğretmenlerinin seçtikleri yöntemlerle ilgili en önemli kaygılarının etkili öğretmeyi işaret eden kalıcı öğrenme, öğrencinin aktif olması ve etkin katılım olduğu görülmüştür. Bu kısım, öğretmenlerin öğretimin etkililiğini sağlamaya yönelik öğretim yöntemlerini tercih etmek istediklerini göstermektedir. Daha az dikkate aldıkları zorunluluklar olarak ifade edilen CDÖP, zaman ve üniversite sınavına yönelik kaygılar da öğretmenleri kısıtlayan faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Farklı çalışmalarda ise öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini seçerken öğretimle ilgili dikkate aldıkları en önemli kaygıları, toplumsal beklentiler ve zaman olarak ifade edilmiştir (Çubukçu, 2012; Maloy & LaRoche, 2010; Wang, 2011). Nitekim bu konuda yapılan bir başka çalışmada matematik alanının öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerinde en etkili olan öğretim yöntemleri tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta soru-cevap, gösterip yaptırma ve düz anlatım yöntemlerinin öğrencilerin tercih ettiği yöntemler olduğu ortaya çıkmıştır (Aksu & Doğan, 2015). Öğrencilerin de beklentileri ezbere dayalı ve yorucu olmayan öğretmen merkezli yöntemleri tercih yönünde olsa da bu yöntemler, kavram yanlışlarını gidermede yetersizdir (Balci, 2011). Ancak toplumsal beklentilerin şekillendirdiği temel öğrenci beklentileri olan üniversite sınavına yönelik kaygılar ile not kaygıları, öğretmenlerin de öğretim yöntemi tercihini etkiliyor olabilir. Bu durum literatürdeki öğretmenlerin etkili öğretimi sağlamak ile yaptıkları uygulamalarda farklı faktörleri dikkate almak arasında bir denge kurma zorunluğu olduğunu göstermektedir. Ersel Kaymakamoğlu da (2017) yaptığı çalışmada bu denge arayışının öğretmenleri, öğretmen merkezli öğretime yönlendirdiğini belirtmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin, öğrencinin düzeyi ve sınıf mevcudu gibi mevcut şartlarla ilgili kaygılarının öğretim yöntemi tercihlerinde en az değindikleri faktörler olduğu görülmüştür.

Coğrafya öğretmenlerinin önemli bir kısmı, 9. sınıf coğrafya derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ile kullanmak istedikleri öğretim yöntemleri arasında fark olduğunu belirtmiştir. Bu farkın giderilmesi için ya müfredatta değişiklik yapılması gerektiğini ya da 2 saat olan ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum aslında ders işlerken kullandıkları öğretim yöntemlerini seçme nedenleri kısmında, zorunluluklar temasında da oldukça değinilen bir sorundur. Sözcü ve Aydınöz (2019) yaptıkları çalışmada 9. sınıf müfredatındaki kazanımların kavram öğretimine yönelik olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle CDÖP'ün 9. sınıf konu kapsamının geniş tutulması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Diğer öne çıkan öneriler ise olanaklar teması altındaki okullarda altyapı olanaklarının geliştirilmesi gerekliliği ve sınıf mevcutlarının azaltılması ihtiyacıdır. Bu durum, yapılan diğer çalışmalarda ÖMÖ için yapılması gereken değişiklikler arasında ifade edilmiştir (Çubukçu, 2012; Talbert & Mor-Avi, 2019). Öğrenciler teması altında ise öğrencilerin üniversite sınavlarına yönelik kaygılarının azaltılmasına ve 9. sınıfa gelen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yükseltilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntemleri tercih etmelerinde, sınav başarısına yönelik eğitimin zorlaması ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunun düşük olması önemli çekici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Son tema olan öğretim yöntemlerine ise sadece 2 öğretmen değinmiştir.

Coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini nasıl kullandığı örnek uygulamalar üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemini kullanımları konusunda 16 farklı öğretim yöntemine örnek verdikleri, bunlardan 5'inin sadece birer katılımcı tarafından örneklendirildiği görülmüştür. Coğrafya öğretmenlerinin en sık örneklendirdiği yöntemin beyin fırtınası olması Kocalar ve Demirkaya'nın (2017) öğretmenlerin bu yöntemi yoğun kullandıkları ifadesiyle paraleldir. Ancak farklı branşlardan lise öğretmenlerinin tercih ettiği yöntemlerle ilgili Demirkan ve Saraçoğlu'nun (2016) çalışmasında beyin fırtınasının az tercih edilen yöntemlerden olması, branş olarak coğrafyanın farklı yapısından kaynaklanabilir. Beyin fırtınası yönteminin "Dünyanın Şekli ve Hareketleri" konusu ile "Doğal Çevre ve İnsan" konusunda oldukça fazla tercih edilmiş olması, her iki konunun insanların çevrelerini gözlemleri sonucu fikir geliştirerek mevcut durumu kavramasına uygun olmasından olabilir. Beyin fırtınası yöntemi haricinde bu çalışmada çok sayıda örnek verilen diğer yöntemler; arazi çalışması ve gözlemi, tartışma ve problem çözümdür. Bahsedilen ilk 2 yöntemin coğrafya öğretmenleri tarafından yaygın kullanılması beklense de problem çözmenin coğrafya dersinde yaygın olarak örneklendirilmesi beklenmedik bir durumdur. Ancak bu yöntemin coğrafya öğretmenleri tarafından yaygın kullanıldığı Kocalar ve Demirkaya'nın (2017) çalışmasında da ifade edilmiştir. İçeriğine baktığımızda ise bu yöntemi örneklendiren 6 coğrafya öğretmenin 3'ünün "Harita Okuryazarlığı" konusunda örneklendirdiğini görüyoruz. Yine aynı konuda diğer konulara göre farklı öğretim yöntemlerinin örneklendirildiği görülmektedir. Bu durum bu konunun kısmen hesaplama bilgisi içermesi nedeniyle diğer 9. sınıf konularından farklı bir içeriğe sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Burada özellikle fiziki coğrafya konularında matematiksel işlemler olsa da 9. sınıf müfredatında harita bilgisi haricinde matematiksel bir işlem bilgisinin herhangi bir kazanımda belirtilmemiş olması bu durumun ortaya çıkmasını destekliyor olabilir. Bu iki yöntem haricinde literatürde çok fazla öne çıkmayan iş birliğine dayalı öğretim de en çok örnek verilen yöntemlerden biri olmuştur. 6 şapkalı düşünme, eğitsel oyun teknikleri, 5E stratejisi ve bilgisayar destekli öğretim ise sadece birer coğrafya öğretmeni tarafından ifade edilen dolayısıyla az değinilen öğretim yöntemleridir. Coğrafya öğretmenlerinin konulara göre hangi öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları ile ilgili dikkat çekici bir fark görülmemiştir. Fiziki ve beşerî coğrafya konuları açısından; tercih edilen öğretim yöntemleri açısından farklar olması beklense de 9. sınıf coğrafya müfredatında beşerî coğrafya konularının ağırlığının az olması farklı çalışmalarda özellikle farklı sınıf düzeylerinde bu farklılığın tespit edilebilmesine olanak sağlayabilir. Son olarak coğrafya öğretmenlerinin problem çözme ve probleme dayalı öğretimi 2 farklı yöntem olarak algıladığı görülmüştür. Literatürde problem çözme yönteminin tündengelem ve tümevarım şekillerinde uygulanabileceği belirtilmekte iken öğretmenler bu uygulama şekillerini farklı yöntemler olarak algılamaktadır. Bu kavram kargaşası konu uzmanları tarafından eğitimlerle giderilebileceği gibi öğretmenlerin algılarına göre öğretim yöntemlerinin yeniden adlandırılması da değerlendirilebilir.

Bu araştırmada 3 temel sınırlılık vardır. Birincisi, araştırmada her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında yapılmış olsa da bu kurumların öğrenci profilleri ve öğretmen profillerinde farklılıklar olabilir. Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak ortam şartlarına göre kişisel özelliklerine dayalı olarak öğretim uygulamaları geliştirdiği

için öğretimin uyarlanması eğitimin başarısını önemli ölçüde etkiler (Parsons vd., 2018). Özellikle bir öğrenci grubunda etkili olan bir yöntem, diğer öğrenci grubunda etkili olmayabilir. Bu çalışma, nitel bir araştırma olduğu için bu nedenle genellenemez. İkincisi, Covid 19 pandemisi nedeniyle yaygınlaşan uzaktan eğitimle online dokümanların artması ve bu eğitim sırasında kullanılan öğretim yöntemlerine bu çalışmanın yer vermemesidir. Yapılacak yeni çalışmalarda uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme uygulamalarında da kullanılacak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin incelenmesi yine alana katkı sağlayabilir. Üçüncüsü, coğrafya öğretmenlerine sadece 3 öğretim yöntemi örneği vermesine izin verilmesi; öğretmenlerin yaygın kullanılan beyin fırtınası, arazi çalışması ve gözlemi gibi öğretim yöntemlerine yer vermesine neden olmaktadır. Bu durum, daha az kullanılan yöntemlerin nasıl kullanıldığını incelemeyi engelleyici bir rol oynamaktadır. Bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin belirli öğretim yöntemlerini kullanımlarına odaklanılabilir ya da daha fazla örnek vermelerine izin verilebilir.

Coğrafya Öğretmenlerinin 9. sınıf coğrafya dersinde ÖMÖ'yü destekleyen öğretim yöntemlerini kullanımının incelendiği bu çalışmada, analiz sonuçlarına göre uygulamada yapılabilecek değişikliklere yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Coğrafya öğretmenlerinin katılabileceği öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili profesyonel gelişim programlarının yaygınlığının artırılması ve öğretmenlerin katılımının teşvik edilmesi gerekmektedir.
- 9. sınıflardaki müfredatın kapsamının içeriğinin geniş olması ve fiziki coğrafya ağırlıklı olması, öğrencilerin hazır bulunuşluğu da dikkate alındığında bazı değişiklikler yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.
- 9. sınıflarda sadece 2 saat coğrafya dersinin olması, konu kapsamı düşünüldüğünde aceleci davranmayı gerektirmektedir. Zaman faktörü coğrafya dersinde öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesi üzerinde önemli bir engeldir. Bu konuda müfredat paralelinde bir çalışma yapılmalıdır.
- Coğrafya öğretmenlerinin en çok örnek verdikleri 2. sırada bulunan arazi çalışması ve gözlemi yöntemini, coğrafya öğretmenlerinin diğer branşlardan farklı olarak oldukça önemsedikleri görülmektedir. Bu yöntemi kullanabilme olanaklarının artırılması, öğrencilerin uygulama imkânı bulmasına katkı sağlayacağı gibi probleme dayalı öğretim, beyin fırtınası gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin de kullanılmasını yaygınlaştıracaktır.
- Okullardaki sınıf düzenleri yeniden belirlenmelidir. Coğrafya sınıfları çözüm olarak düşünülse de diğer branşların da yapısı dikkate alınarak öğrenci merkezli öğretimin uygulanabileceği alternatif sınıf sistemleri geliştirilmelidir.
- Coğrafya öğretmenleri aktif katılım ve kalıcı öğrenmeyi oldukça önemsemektedir. Ancak sınav sistemi önceliklerin değişmesine neden olmaktadır. Bu konuda sınav sisteminin eğitime olumsuz etkilerini azaltıcı çalışmalar yapılmalıdır.



## | EXTENDED ABSTRACT |

**The Use of Teaching Methods Supporting Student-Centered Learning by Geography Teachers: A Case of 9<sup>th</sup> Grade**Mustafa YILMAZ **INTRODUCTION**

Student-centered learning (SCL) refers to methods of instruction in which students are active, able to express their ideas, and taught how to discover information. In geography classes as well as others, teachers avoid using instructional strategies that promote SCL (Ersel Kaymakamoglu, 2017; Kayabaşı, 2012; Kocalar & Demirkaya, 2017; Önen vd., 2008; Yeşilyurt, 2013). In his study, Öztürk (2004) found that geography teachers have a high level of competence when using question-and-answer and didactic lecture methods, but a low level of competence when using other teaching methods. Artvinli (2010) stated in his study that geography teachers use teaching styles based on concept explanation. This tendency has not changed over the years, and geography teachers frequently employ didactic lectures and question-and-answer methods. In addition to these two methods, student-centered methods such as brainstorming and problem solving are also widely used (Kocalar & Demirkaya, 2017). However, SCL practices will contribute to the development of individuals who are sensitive to human-nature relationships and can apply their knowledge effectively rather than memorizing the subject (Byrne, 2016; Klein, 2003; Ünlü, 2014). Various studies examining the obstacles to the implementation of SCL methods by teachers have identified a variety of issues. The main obstacle in this regard is related to the issue of time brought about by the curriculum and social expectations (Wang, 2011). At the same time, low budgets, crowded classrooms, and concerns about compulsory exam preparations stand out as additional issues (Maloy & LaRoche, 2010).

In Turkey, geography topics are addressed partially in a variety of courses, particularly social studies, during the primary education years. However, it is not taught in its entirety as a course until the 9th grade. The mention of the aim for the student to achieve the competency of learning to learn in the competencies section of the Turkish Geography Course Curriculum prepared in 2018 demonstrates that a student-centered education is a point of focus (CDÖP, 2018). In a study conducted in STEM fields on whether educators prefer SCL or not, results showed that communication with students and the individual preferences of the educators are as effective as the content of the topic covered (Lund & Stains, 2015). Researching methods that are more effective for students to learn geography and employing those methods effectively will enable students to better comprehend geography courses (Benek & Doğan, 2016; Kocalar & Demirkaya, 2017). Studies on this subject are mostly experimental ones investigating the effects of certain teaching methods on a chosen subject (Alım & Gül, 2014; Aydınözü vd., 2016; Kaleli, 2018; Koçak & Ünlü, 2013; Türksever, 2003). A small number of studies examine what teaching methods

geography teachers prefer and why (Benek & Doğan, 2016; Kocalar & Demirkaya, 2017). In this context, qualitative studies on why and how geography teachers use particular teaching methods are also crucial.

This study aimed to determine why and how geography teachers use teaching methods that support student-centered learning. Accordingly, it sought out the answers to the following questions:

- What are the factors affecting geography teachers' use of teaching methods that support SCL in 9th grade in Turkey?
- How do 9th grade geography teachers in Turkey use teaching methods that support SCL?

## METHOD

Case study design, one of the qualitative research methods, was employed in this study. While the search for consensus and norms predominates in quantitative research, the search for multiplicity and difference predominates in qualitative research (Yıldırım & Simsek, 2021). A case study is the examination of a phenomenon within the context of its own life. An explanatory case study seeks answers to why and how questions about events and phenomena (Yin, 2018). The sample for this study consists of 32 geography teachers who work in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education. Maximum diversity sampling was used in the study, with emphasis placed on the representation of different groups in terms of seniority and city. "A questionnaire consisting of open-ended questions" developed by the researcher was used to collect data in the study. The questionnaire is comprised of questions designed to determine the seniority of geography teachers as well as why and how they employ teaching methods that support SCL. Initially, a draft form was developed for the questionnaire based on a review of the relevant literature. The draft form was shaped with contributions from experts and experienced geography teachers. Within the scope of the study, data were collected from geography teachers who are employed by the Ministry of National Education and teach 9th grade geography. In this study, a content analysis was conducted to answer the question of why, and a descriptive analysis was performed to answer the question of how. In content analysis, concepts and categories are obtained by using content, while in descriptive analysis, categories are created before analysis (Yıldırım & Simsek, 2021). In order to ensure validity in the data analysis of the study, the questionnaire created with the support of experts was adhered to, direct quotes were used from the participants, and the research method was explained in detail. In order to ensure the reliability of the study, the subject distribution in CDÖP (Turkish Geography Course Curriculum) was used to create categories in the descriptive analysis, while in the content analysis, codes and themes were created by the researcher, which were reviewed in terms of their suitability by a second researcher.

## FINDINGS

This section addresses the factors affecting geography teachers' preferences for teaching methods that support SCL, and their use of student-centered teaching methods. The findings are divided into sub-categories under 2 main topics.

### Findings Related to the Factors Affecting Geography Teachers' Preferences for Teaching Methods Supporting SCL

One of the important factors affecting the use of teaching methods by geography teachers is their participation after graduation in activities such as seminars and workshops related to teaching methods. 13 teachers stated that they participated in such activities. Regarding facilities available in schools, all geography teachers mentioned smart boards, model globes, and maps. Only 2 teachers stated that they had a geography classroom in their school. Although the computer laboratory and gymnasium were provided as probes (hints), only one participant reported that the school had a computer laboratory, and none of the teachers mentioned the gymnasium.

Geography teachers emphasized permanent learning, student activity, and active participation, which point to effective teaching that supports student-centered learning about the methods they choose. However, the obligations that followed closely were CDÖP, time, and concerns about the university exam. Concerns about ongoing conditions, such as student level and class size, were the least frequently mentioned factors among teachers' preferences for teaching methods.

19 geography teachers stated that there was a difference between the teaching methods they used and the teaching methods they wanted to use. They shared different ideas about what should be done at schools and in the curriculum to eliminate this difference. Teachers mostly focused on two areas under the curriculum theme that are also related to the concept of time. 9 teachers stated that the curriculum should be simplified, and 8 teachers stated that the problem could be solved by increasing class hours. In the facilities theme, insufficient facilities in schools and crowded classrooms stood out. In the theme of students, 1 teacher expressed concerns about university exams and 3 mentioned concerns about students' academic levels. There are very few statements under the theme of teaching methods.

### Findings on Geography Teachers' Use of Student-Centered Learning Methods

Geography teachers provided different examples of what teaching methods they use in which subjects and how. In this part, where each participant was allowed to provide a maximum of 3 teaching method examples, 32 participants provided a total of 67 different examples.

When asked to provide an example of a student-centered teaching method, 17 of the 32 geography teachers who participated in the study chose to touch on the brainstorming technique. The subject of "Human and Nature" stood out as the one in which the teachers used this technique the most.

When asked about the use of student-centered learning methods by geography teachers, the second most used method was, remarkably, field trip. This method is crucial, particularly for retaining theoretical knowledge and reinforcing it through practice. The topic of settlements is emphasized regarding the use of this method by geography teachers.

The debate method can be employed in the classroom in many different ways. Large group discussions, small group discussions, and opposite panels are among those. In the debate method, there must first be a question worth discussing. The subject on which geography teachers use the discussion method the most is stated as "The Natural Environment and the Human."

Another student-centered learning method that geography teachers mentioned using is collaborative (cooperative) teaching. 2 of the 5 geography teachers who mentioned using this teaching method gave examples on the topic of "Atmosphere and Climate."

As geography is an applied science, there may be areas suitable for problem-based teaching. 2 of the geography teachers who mentioned using this teaching method employed the method on the topic of "The Natural Environment and the Human."

Other methods that geography teachers mentioned using included drama, projects, case study methods; educational games, the six thinking hats techniques, and the 5E strategy.

When examining the teaching methods and subjects in which geography teachers employ these methods, four points stand out. The first of these points is that the third chapter did not exemplify any teaching method on regions. The second is that only 6 geography teachers provided examples on settlements, which is the only subject within the scope of human geography. The third is that, despite a lack of systematic difference between the subjects in which teaching methods are used, some methods, such as problem solving and computer-assisted teaching, stand out regarding the topic of "Map Literacy." T30, who provided an example of the problem solving method in this regard, explained its use as follows: "I tell them that everything depends on the scale in the calculation of length and this problem can be solved more easily if they pay attention to this first and then pay attention to the conversion to the desired length." The fourth point is that the brainstorming method is highly preferred

in the subjects of “Shape and Motions of the World” and “The Natural Environment and the Human.” T9, who provided an example on the use of the brainstorming method, stated: *“We state that people have an impact on nature, and that this impact mostly leads to negative consequences. We then ask students about how we benefit from nature without damaging it.”*

## CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

“When thinking about the concept of method in education, the question of how to implement processes for students to acquire new behaviors arises. The accomplishment of educational goals can be ensured by choosing an appropriate method. Therefore, it is essential to employ many different methods for each lesson instead of just one (Demirel, 2017, s. 77). This study examined why and how 9th grade geography teachers in Turkey utilize teaching methods that support SCL.

The number of geography teachers who stated that they participated in activities such as seminars and training related to teaching methods after they graduated is quite low. In fact, teachers who participate in professional development programs prefer to use teaching methods that support student-centered education (Zhang vd., 2021). Geography teachers mostly mentioned smart boards, model globes, and maps as facilities, and few geography teachers mentioned having access to facilities such as computer labs and gymnasiums. Nonetheless, institutions are developing different classroom layouts to promote SCL (Talbert & Mor-Avi, 2019). This demonstrates the necessity of modifying the traditional school structure in order to promote SCL in Turkey.

Permanent learning, active students, and active participation, indicating effective instruction, were the most important concerns of geography teachers regarding the methods they choose. This shows that teachers have a tendency to prefer teaching methods to ensure effective learning. Concerns about CDÖP, time, and university exams, expressed as obligations taken less often into account, also appear as limiting factors for teachers. A number of other studies state that social expectations and time are the most important factors teachers consider when selecting their instructional strategies (Çubukçu, 2012; Maloy & LaRoche, 2010; Wang, 2011). Although the expectations of the students tend to be teacher-centered methods that are based on memorization and are not tedious, these methods are not sufficient to eliminate the misconceptions (Balci, 2011).

The majority of geography teachers mentioned a difference between the teaching methods they used in 9th grade geography lessons and those that they wanted to use. They stated that in order to eliminate this disparity, either the curriculum should be altered or the current course hour of 2 hours should be increased. This was in fact an issue that is also mentioned under the obligations theme of the reasons for choosing the teaching methods they used. Sözcü and Aydınöz (2019) stated in their study that the learning outcomes in the 9th grade curriculum is geared toward concept instruction. Therefore, keeping the subject scope of 9th grade in the CDÖP broad is considered a critical problem. Other prominent recommendations include the need to improve infrastructure in schools and reduce class sizes, which are discussed under the theme of facilities. These have been stated among the changes that should be made for SCL in other studies (Çubukçu, 2012; Talbert & Mor-Avi, 2019). Under the theme of students, recommendations were made about reducing student anxiety about university exams and increasing the level of preparedness among 9th grade students.

The use of teaching methods by geography teachers has been evaluated using examples. Teachers provided examples of 16 different teaching methods regarding their use of student-centered learning methods, and 5 of them were mentioned by only one participant each. The fact that the method most frequently exemplified by geography teachers is brainstorming is consistent with the assertion of Kocalar and Demirkaya (2017) that teachers use this method extensively. However, the fact that brainstorming was one of the least preferred methods in Demirkan and Saraçoğlu's (2016) study on the methods preferred by high school teachers of various subjects may be attributable to the distinct structure of geography as a subject. We found that 3 of the 6 geography teachers who mentioned the problem-solving method use it in “Map Literacy”. Aside from these methods, cooperative teaching, which does not stand out in the literature, has also been among the most frequently mentioned. The six thinking hats method, educational game techniques, 5E strategy, and computer-assisted teaching are the teaching methods that are only mentioned by one geography teacher each and therefore are less prevalent. There was no significant difference

between the subjects in terms of the teaching methods employed by geography teachers. Even though a few differences are to be expected in the preferred teaching methods for physical and human geography subjects, the low weight of human geography subjects in the 9th grade geography curriculum may make it possible to determine these differences in different studies, particularly at different grade levels.

In this study examining the use of teaching methods that support SCL by 9th grade geography teachers, the following recommendations are offered based on the analysis results regarding changes that can be implemented in practice:

- It is necessary to increase the prevalence of professional development programs on teaching methods and techniques for geography teachers as well as encourage participation.
- The fact that the 9th grade curriculum is quite broad and focuses primarily on physical geography indicates that some changes are necessary, especially considering the level of preparedness on the part of the students.
- Considering the scope of the subject, the fact that 9th grade geography classes are only 2 hours requires prompt action. A study on this topic should be conducted concurrently with the curriculum.
- In contrast to other disciplines, geography teachers place a high value on the field trip method, which is the second most prevalent method mentioned by geography teachers. It is necessary to expand the possibilities of application for this method.
- Classroom layouts in schools should be redefined. Although geography classrooms are viewed as the solution, it is necessary to develop alternative class structures where student-centered learning can be implemented, taking into account the needs of class structures in other subjects.
- Geography teachers place great importance on active participation and permanent learning. However, the exam system causes priorities to change. In this regard, efforts should be made to mitigate the negative effects of the student selection exam for higher education.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alım, M., & Gül, M. (2014). Beyin fırtınası öğretim tekniğinin coğrafi kavramların öğretimi ve kalıcılığı üzerindeki rolü (Erzurum örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 357-368.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408.
- Aydınöz, D., Sözcü, U., & Akbaş, V. (2016). Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 339-357.
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.11.001>
- Balcı, A. (2011). Perceptions of 9th grade students about the concept of axis tilt. *Education*, 132(1), 203-216.
- Benek, S., & Doğan, A. (2016). Coğrafya öğretim yöntem ve tekniklerinin coğrafya öğretimine etkisinin araştırılması: Adıyaman kenti örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 21-34.
- Büyükköztürk, Ş., Kilic, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. bs). Pegem Akademi Ankara. <https://doi.org/10.14527/978.994.4919289>
- Byrne, L. B. (Ed.). (2016). *Learner-Centered Teaching Activities for Environmental and Sustainability Studies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28543-6>
- CDÖP. (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı, (9,10,11 ve 12. Sınıflar) MEB*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201.812.0203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Çubukçu, Z. (2012). Teachers' evaluation of student-centered learning environments. *Education*, 133(1), 49-66.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (22. bs). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/978.975.6802069>
- Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.



- Ersel Kaymakamoglu, S. (2017). Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (Teacher-Centered) and constructivist (Learner-Centered) teaching (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p29>
- Jerald, C. D. (2009). Defining a 21st century education. *The Center of Public Education*.
- Kaleli, C. (2018). *Onuncu sınıf yerleşme konularının öğretiminde arazi çalışmalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Klein, P. (2003). Active learning strategies and assessment in world geography classes. *Journal of Geography*, 102(4), 146-157. <https://doi.org/10.1080/002.213.40308978539>
- Kocalar, A. O., & Demirkaya, H. (2017). Geography teachers' views on effective geography teaching. *Review of International Geographical Education Online*, 7(3), 332-346.
- Koçak, M., & Ünlü, M. (2013). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 526-543.
- Lund, T. J., & Stains, M. (2015). The importance of context: An exploration of factors influencing the adoption of student-centered teaching among chemistry, biology, and physics faculty. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 2-21. <https://doi.org/10.1186/s40594.015.0026-8>
- Maloy, R., & LaRoche, I. (2010). Student centered teaching methods in the history classroom: Ideas, issues, and insights for new teachers. *Social Studies Research and Practice*, 5, 46-61. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2010-B0004>
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., & Gürdal, A. (2008). Hizmetiçi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 45-57.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <https://doi.org/10.3102/003.465.4317743198>
- Sözcü, U., & Aydınöz, D. (2019). 9. Sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 41-50. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.635053>
- Talbert, R., & Mor-Avi, A. (2019). A space for learning: An analysis of research on active learning spaces. *Heliyon Journal*, 5(12), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02967>
- Türksever, Ö. (2003). *Lise I. sınıf öğrencilerinin iç kuvvetler konularındaki temel kavramları öğrenme düzeylerinin tespiti ve bu düzeyin yükseltilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Pegem Akademi Ankara.
- Wang, D. (2011). The dilemma of time: Student-centered teaching in the rural classroom in China. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 157-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.012>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. bs). SAGE.
- Zhang, L., Basham, J., Carter, R., & Zhang, J. (2021). Exploring Factors associated with the implementation of student-centered instructional practices in U.S. classroom. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103273>