

1992 ULUSLARARASI COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLDİRGESİ VE TÜRKİYE’DEKİ YANSIMALARI

*(1992 International Charter on Geographical Education and Its
Reflections in Turkey)*

Yrd. Doç. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
eartvinli@ogu.edu.tr

Niyazi KAYA
Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü,
AB/ Projeler ve Strateji Geliştirme Şube Müdürü
niyazikaya@meb.gov.tr

ÖZET:

Bu çalışmada, 1992 yılında Uluslararası Coğrafya Birliği (IGU) Coğrafya Eğitimi Komisyonu (CGE) tarafından yayınlanan Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi, bağlam değerlendirmesi ve bütünleştirici değerlendirme yöntemlerini içeren literatür değerlendirmesi kullanılarak analiz edilmiştir. Yayınlandığı tarihten hemen sonra İngilizce dışında yirmi dile daha çevrilip yayınlanan bildirge günümüze kadar Türkçeye çevrilmemiş ve hakkında herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, söz konusu bildirgenin ilk kez Türkçeye çevrilmiş olması açısından önem arz etmektedir.

Coğrafya eğitimi alanında Türkiye’de dönemsel anlamda böylesi uluslararası bir konjonktürün yakalanamamış olması, ülkemizdeki coğrafya eğitimine yönelik reformların başlayabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’nun bütüncül öğretim programı reformu sürecine kadar beklenmesine de yol açmıştır. Bunun sonucunda, bu tür uluslararası eğilimlerin desteğiyle Türkiye’deki coğrafya eğitiminde bazı gelişmelerin sağlanması gereken bir dönemde tam tersi bir süreç yaşanmıştır. Bu nedenlerle, coğrafya eğitimi konusunda uluslararası alandaki çalışma, yayın, rapor ve bu tür bildirgelerin belli aralıklarla coğrafya eğitimcileri ve coğrafyayı temsil eden kurumlar tarafından mutlaka Türkçeye kazandırılması gerekmektedir. Bu, coğrafya eğitimine yönelik uluslararası eğilimlerin Türkiye’ye yansıtılması açısından oldukça gerekli ve önemli görülmelidir.

Anahtar Kelimeler: 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi, Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Yaklaşım, Türkiye’de Coğrafya Eğitimi

ABSTRACT:

In this study, International Geographical Union, 1992 International Charter on Geographical Education was analyzed by using literature evaluation includes context and integral evaluations. The charter was translated into 21 languages just after it was published but not into Turkish, and it hasn't been evaluated in Turkey until today. In this context, this study is important in point of it is translated into Turkish the first time.

In geographical education, it caused to be waited until the reform of Ministry of National Education about curriculum; it is because it couldn't be caught such international process. As a result of this process, it was developed a reverse process instead of in a term that it was needed to be occurred some developments in geographical education.

Hence in geographical education, it should be translated into Turkish of Works, publications, reports, charters and so on in special periods by geography educators, geographical institutions. This action is very important and needed to transform of international tendencies towards geographical education.

Keywords: *1992 International Charter on Geographical Education, International Approach in Geography Education, Geography Education in Turkey*

1. GİRİŞ

Coğrafya eğitimi ulusal anlamda temel bir bilim ve her ülkenin kendini bulmasında ne kadar yol gösterici bir boyuta sahipse evrensel yaklaşımlar açısından da bir o kadar önem taşımaktadır.

1980'lerin başından itibaren gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede küreselleşmenin büyüyen etkisi ve bunun sonuçları hükümet, politika, iş ve akademik çevrelerdeki insanlar arasında ve genellikle sivil toplum üzerinde görülmeye başlanmıştır. Aynı dönemde coğrafya eğitiminde de gelişmeler hızlanmıştır. Nitekim Avrupa Birliği'nin küresel arenada artan önemiyle birlikte Türkiye'de de coğrafi konumuna bağlı olarak küreselleşme ve buna bağlı gelişmeler hız kazanmıştır.

Uluslararası arenadaki gelişmelerin yoğunlaştığı bu dönemle birlikte coğrafya eğitimi de giderek önem kazanmıştır. Tam da böylesi ortamda uluslararası coğrafya eğitimi oturumlarında sık sık “coğrafya içerik ve standartlar bakımından öğrenciler, öğretmenler ve vatandaşları

kapsayan uluslararası toplum içinde bir amaç olarak ne sunmalıdır?" sorusu tekrarlanıyordu. Bu sorunun giderek daha çok tekrarlanması, 1992 yılında Uluslararası Coğrafya Birliği (IGU) Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nun (CGE) ilk kez bir *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi* yayınlamasını da beraberinde getirmiştir (Sanders ve Stoltman, 2004: 397).

Coğrafya Eğitimi Komisyonu 1952'de Washington'daki kongre sırasında Uluslararası Coğrafya Birliği'nin (International Geographical Union) özel bir komisyonu olarak kurulmuştur. Kuruluşunun hemen ardından bu komisyon, bazı ülkelerde coğrafya eğitimi ile ilgili sempozyumlar düzenlemeye başladı.¹ Yapılan tartışmalar ve toplantılarda, bilim adamlarınca coğrafi konuların öğretilmesinde, örnek olacak uygulamalar için uluslararası standart oluşturma çabalarına girişilmiştir. Bu amaçla bir proje hazırlanmasını mümkün kılacak çeşitli ülkelerden gelen dikkate değer bilgiler ve dokümanlar karşılaştırılarak birleştirildi (Stoltman, 1997: 32).

Daha iyi bir coğrafya eğitimi için genel ilkeler ve ana hatları ortaya koyan böylesi bir uluslararası çalışmanın başlayabilmesi, 1952'den 1988'e kadar süren 36 yıllık bir hazırlık ve olgunlaşma dönemini gerektirmiştir. 1988'de uluslararası bir gelişme raporu yazımına başlanmış ve coğrafya eğitimi komisyonu bildirgesi olarak 1992'de İngilizce yayınlanmıştır Lidstone ve Stoltman, 2006: 101). Hemen ardından bildirgenin ikinci resmi dili Fransızca olmak üzere 20 farklı dile daha çevrilmiş ve yayınlanmıştır (Chalmers, 2007: 5). Coğrafya Eğitimi Komisyonu uluslararası anlamda mevcut ve gelecekteki faaliyetlere rehberlik etmesi belli amaçları tespit etmiştir. Bunlar (IGU-CGE; Kent-Powel, 2004: 3):

1. Uluslararası katılımcılar olarak, coğrafya ve coğrafya eğitimini geliştirme bağlamında Uluslararası Coğrafya Birliği'nin gündemini geliştirmek ve buna katkıda bulunmak,

¹ Bu ülkeler arasında, İngiltere, İsveç, ABD, Hindistan, Kanada, Yeni Zelanda, eski SSCB, Nijerya, Kosta Rika, Japonya, Brezilya, Hollanda, eski Batı Almanya, Fransa, İspanya, Avustralya, Honk Kong ve Çin bulunmaktaydı (Stoltman 1997). Bu konferanslar, büyük katılımlı toplantılar şeklindeydi. Örneğin 1992'deki sempozyum ABD'nin Colorado / Boulder şehrinde yapılmış ve dünyanın çeşitli yerlerinden 300'den fazla coğrafya eğitimcisi ve uzmanı katılmıştır.

2. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'ni yaygınlaştırarak okullar, yükseköğretim, mesleki alanlar ve toplum eğitiminde coğrafya eğitiminin önemini artırmak,

3. Coğrafya eğitiminde uluslararası güçlü standartlar geliştirmek ve bunların okullar ile üniversitelerde yaygınlaşmasını sağlamak,

4. Coğrafya eğitimini geliştirmek ve araştırmak için uluslararası araştırma kültürünü geliştirmek,

5. Dünyadaki tüm ülkelerdeki insanlar için, aktif ve bilgili vatandaşlar olabilmelerinin önemli bir yolu olarak coğrafya eğitimi hakkındaki farkındalıklarını artırmak için teşvik etmek,

6. Uluslararası anlamda kamuoyu tarafından coğrafya'nın farkına varılmasını ve öneminin kavranmasını sağlamak,

7. Dünyada, coğrafya eğitimcileri arasındaki iletişimi geliştirmek.

Stoltman'a göre (1997), bu bildirme coğrafya eğitimine uluslararası alanda iki önemli katkı sağlamıştır. Birincisi, politika üretenler ve karar vericilerin dikkatini hükümetler nezdinde coğrafya öğretimi ve öğreniminin, hızla küreselleşen çağda bir ülkenin ve insanların esenliği kadar, ülkenin çalışma kapasitesi için de önemli olduğu konusuna çekmedeki katkısıydı. İkincisi ise coğrafya eğitiminin hangi yönde çaba göstermesi gerektiği ve ulaşmayı amaçladığı genel standartların neler olduğu konusunda öğretim programı tasarımcıları için sahip olduğu eğitimsel mesajdır. Nitekim Stoltman, ABD'de coğrafya eğitimi konusundaki standart temelli müfredat reformu tasarımı devam ettiği için, bu bildirgenin ABD'deki öğretmenler, öğretim programı geliştirme uzmanları, yöneticiler, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerini yetiştiren üniversitelerdeki öğretim üyeleri, talim ve terbiye kurulu ile politikacılar tarafından incelenmesi ve dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. ABD'deki coğrafya eğitimi reformu sürecinde *Yaşam için Coğrafya: Ulusal Coğrafya Standartları* isimli çalışmanın yayınlanmasının bildirgenin yayınından sonraki yakın bir tarihi izlemesi (1994), bu ülkedeki coğrafya eğitiminde söz konusu bildirgenin etkisine yönelik bir ipucu verebilir.

Bildirme, çeşitli ülkelerin coğrafya eğitimi üzerinde oldukça etkili olmuştur (Gerber, 2001: 350; Haubrich, 2009: 81). Örneğin İngiltere ortaöğretim coğrafya programı güçlü bir şekilde 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'ni ve onun içeriğini yansıtmaktadır (Kent, 1999: 287). Vavra'ya göre Çek coğrafya eğitimi üzerinde de büyük bir

etki yapmış (2008:139) ve ülkedeki coğrafya öğretmeni adayları tarafından incelenmesi gereken bir doküman olmuştur (Kühnlova, 1999; aktaran: Vavra, 2007: 351). Ayrıca 1992 uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi özellikle bağımsızlıklarını sonradan kazanmış olan ülkelerde bağımsızlık sonrası müfredat reformları için müfredat planlamacılar ve karar vericiler adına oldukça yararlı olmuştur. (Baiio ve Chalmers, 2006: 57; Kent, 2006: 311).

Bildirge, coğrafyayı öğrenmeyi öğretmenin nasıl olacağı konusunda da öneriler getirmiştir. Hopwood, (2008: 591), bildirgenin 1992'de coğrafya eğitiminde değer ve tutumları tanımlamasını oldukça önemli bulmuş ve İngiltere'deki 9. Sınıf öğrencilerinin değer ve tutumlarını bu kapsamda bildiridekiler ile karşılaştırmıştır (Hopwood, 2008). Nitekim değer eğitimi bundan sonraki dönemde uluslararası coğrafya eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir (Lambert ve Morgan, 2009: 151). Ayrıca Lam ve Lai (2003), Hong Kong'daki öğrencilerin coğrafyayı nasıl kavradıklarını tespit etmek için 1992 bildirgesini bir çatı olarak kullanmışlardır.

Kuşkusuz günümüz dünya sorunlarına herkesten daha yakın olan coğrafyacılara sadece ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencileri için değil; ayrıca farklı meslek liseleri, çevre sorunlarını çözmede sorumluluk alacak yetişkin eğitim okulları, diğer ülkelerde çalışmaya giden profesyoneller, diplomatlar, iş ve ticaret insanları, bir mastır gelişim planına dâhil olan toplumlar ve turistler için de öğrenme modülleri hazırlanmalıdır. Eğer coğrafya eğitimcileri, gelişen eğitim sürecine katkıda bulunmak istiyorlarsa, bu yeni sorunlarla yüzleşmeli ve farklı coğrafi alanlardaki farklı yaşam durumları ile farklı sosyal ve profesyonel grupların tüm yaş gruplarında eğitimsel kavramlar ve modüller geliştirmelidirler. Böylesi yenilikçi müfredat çalışmaları için 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi çok iyi bir temel ve rehber oluşturmaktadır (Haubric, 2000: 283).

Uluslararası arenada coğrafya eğitimindeki bütün bu gelişmeler karşısında 1990'lı yıllarda Türkiye'nin coğrafya eğitimi konusunda içinde bulunduğu durum bir tezat oluşturmaktadır. Üstelik o yıllarda coğrafya eğitiminin ihmal edilmesinden kaynaklanan sorunların bir kısmı halen devam etmektedir. Türkiye'nin coğrafya eğitimindeki niteliğinin ezbercilikten kurtarılıp sorgulamacı, araştırmacı ve problem çözmeye

dayalı beceri temelli bir yapıya kavuşturulmasında bu bildirgeden yararlanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bildirgeyi daha geniş çerçevede konumlandırarak çeşitli ülkelerdeki coğrafya eğitimine yaptığı katkı gösterilmeye çalışılmıştır. Bütün bu nedenlerle bildirgenin analiz edilerek, coğrafya eğitimi adına vermek istediği mesajlara vurgu yapılması ve Türkçeye kazandırılması bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi toplam on bölümden oluşmaktadır. Bunlar; 1. Önsöz, 2. Sorunlar ve Yanıtlar, 3. Coğrafya'da Sorular ve Kavramlar, 4. Coğrafya'nın Eğitime Katkısı, 5. Uluslararası Eğitim, Çevre Eğitimi, Kalkınma Eğitimi ve Coğrafya, 6. Coğrafya Eğitiminde İçerik ve Kavramlar, 7. Uygulama için Prensipler ve Stratejiler, 8. Coğrafya Eğitiminde Araştırma, 9. Uluslararası İşbirliği, 10. Deklarasyon.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak literatür değerlendirmesinin kullanıldığı bu çalışmada söz konusu bildirge, bağlam değerlendirmesi ve bütünleştirici değerlendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bağlam değerlendirmesi, yazarın belirli bir çalışmayı daha büyük miktardaki bilgiye bağladığı sıkça rastlanan bir değerlendirme türüdür. Çoğunlukla bir araştırma raporunun başında yer alır, çalışmayı daha geniş çerçevede konumlandırarak onun gelişen bir düşünce ya da çalışma çizgisini nasıl sürdürdüğünü ya da ona katkıda bulunduğunu göstererek çalışmayı tanıtır (Neuman, 2006: 166). Bu çalışmada da bağlam değerlendirmesine uygun olarak ilk önce 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve ortaya çıkışından bahsedildikten sonra farklı ülkelerde coğrafya eğitimine kazandırdığı ivme literatür yardımıyla gösterilmeye çalışılmıştır.

Bütünleştirici değerlendirme ise yazarın bir konuyla ilgili mevcut bilgi durumunu sunduğu ve özetlediği, o konudaki uzlaşmalar ve uzlaşmazlıkların altını çizdiği sıkça rastlanan bir değerlendirme türüdür. Çoğunlukla bir bağlam değerlendirmesi ile birleştirilir ya da diğer araştırmacılara bir hizmet olarak bağımsız bir makale şeklinde yayınlanabilir (Neuman, 2006: 166). Bütünleştirici değerlendirme

bağlamında söz konusu bildirgenin son dönemlerde yenilenmesi gerektiği üzerine IGU Coğrafya Eğitimi Komisyonu ekseninde yapılan tartışmalar incelenmiştir. Son olarak bildirgenin getirdikleri ile Türkiye'deki coğrafya eğitimine yansımaları ele alınmıştır.

3. 1992 ULUSLARARASI COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLDİRGESİ VE YANSIMALARI

3.1. Bildirge

1992 yılında yayınlanan ve 21 dile çevrilen Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi bu çalışmanın araştırmacıları tarafından ilk kez Türkçeye çevrilmiştir. Özey (1998) tarafından yapılan ve günümüze kadar henüz yenilenmemiş, sahasında yapılmış örnek ve belki de tek çalışma olan *Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi* isimli eserde o tarihe kadar Türkiye üniversitelerindeki coğrafya bölümleri ve bu bölümlerdeki akademik personelin yaptığı çalışmalar rapor edilmiştir. Bu çalışmada, söz konusu bildirge ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Daha sonraki döneme ilişkin olarak araştırmacılar tarafından yapılan literatür taramasında da bildirge ile ilgili doğrudan veya dolaylı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenlerle söz konusu bildirgenin Türkçesi ilk defa Türkiye'deki coğrafya eğitimi çevrelerine, öğretim programı tasarlayan ve revize edenler ile yayınevleri, ders kitabı yazarları ve üniversitelerdeki akademik coğrafya çevrelerinin dikkatine sunulmaktadır.

Önsöz

Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu;

- Bugünün ve geleceğin dünyasında sorumluluk sahibi ve etkin vatandaşların yetişmesi için coğrafya eğitiminin vazgeçilmez olduğu **kanısındadır**,
- Coğrafyanın, eğitimin her kademesinde bilgilendirici, kolaylaştırıcı ve teşvik edici bir ders olabileceğinin ve böylelikle dünyamızın anlaşılmasında yaşam boyu zevkli bir öğrenmeye katkı sağlayacağıın **bilincindedir**,
- Küçülen bir dünyada ekonomik, kültürel, siyasi ve çevre sorunları ile ilgili geniş yelpazede etkili bir işbirliğini sağlamak için

öğrencilerin sürekli yükselen uluslararası yeterliliklere sahip olması gerektiğinin **farkındadır**,

- Dünyanın bazı yerlerinde coğrafya eğitiminin ihmal edildiği, bazı yerlerde ise yapısal eksiklikler ve yetersizlikler olduğu **endişesindedir**,
- Dünyanın tüm ülkelerinde coğrafyadaki cehaleti önlemek için meslektaşlara yardım etmeye **hazırdır**,
- Aşağıdaki Uluslararası belgelerde yer alan ilkeleri **desteklemektedir**:
 1. Birleşmiş Milletler Bildirgesi,
 2. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi,
 3. UNESCO Yasası,
 4. Uluslararası anlayış, işbirliği ve barış için UNESCO'nun eğitimle ilgili tavsiye kararları,
 5. Çocuk Hakları Sözleşmesi,
 6. Coğrafya eğitimi ile ilgili ulusal öğretim programları ve düzenlemeler,

Dünyadaki tüm insanlara bu Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'ni tavsiye etmektedir.

Sorunlar ve Yanıtlar

Dünyamızın karşı karşıya olduğu büyük sorun ve problemlerin çözümü bütün kuşaklardan insanların tam sorumluluk almasını gerektirir. Aşağıdaki konuların tümünün coğrafi bir boyutu vardır:

Kısıtlı kaynakları kullanılan yeryüzünde nüfus hareketleri, Yiyecek ve açlık, şehirleşme, sosyo-ekonomik eşitsizlikler, cehalet, fakirlik, işsizlik, göçmenler ve devletsiz insanlar, insan haklarının ihlali, hastalık, suç, cinsiyet ayrımcılığı, göç, bitki ve hayvan soylarının tükenmesi, ormanların yok edilmesi, toprak erozyonu, çölleşme, doğal afetler, zehirli ve nükleer atıklar, iklim değişimi, atmosfer kirliliği, ozon seyrelmesi, kısıtlı kaynaklar, kısıtlı gelişme, arazi kullanımı, etnik çatışmalar, savaş, bölgecilik, ulusalcılık ve küreselleşme.

Bu problemlerin ortaya çıkardığı karışıklıklar ve sorunlar daha iyi bir dünya için tüm insanlara ümit, güven ve dirayet vermeye kendini adanmış coğrafya eğitimcilerine zor bir görev sunmaktadır.

Bir taraftan dünya halkları arasında diğer taraftan da insanlık ve tabiat arasında barış ve adalete katkı sağlama çabasındaki coğrafya eğitimcileri İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi doğrultusunda, özellikle:

Madde 25:

- (1)“Herkesin kendisinin ve ailesinin sağlık ve refahı için beslenme, giyinme, barınma ve tıbbi bakım hakkı vardır. Herkes işsizlik, hastalık, sakatlık, dulluk, yaşlılık ve kendi iradesi dışındaki koşullardan doğan geçim sıkıntısı durumunda güvenlik hakkına sahiptir.

Madde 26:

- (1)Herkes eğitim hakkına sahiptir...
- (2)Eğitim insanın kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.” maddelerini destekler.

İnsanlığın karşı karşıya olduğu problemler bağlamında eğitim hakkı; hem dengeli bir bölgesel ve ulusal kimliği hem de uluslararası ve küresel perspektifleri teşvik eden yüksek kalitede coğrafya eğitimi hakkını da kapsamaktadır.

Coğrafya'da Sorular ve Kavramlar

Coğrafya, yeryüzünde olan olayların niçin meydana geldikleri ve gelişimleriyle bunların özelliklerini, insanların dağılımını ve mekânların karakterini açıklamaya çalışan bilimdir.

Coğrafya belirli yerler ve lokasyonlar bağlamında insan-çevre etkileşimi ile ilgilenir. Coğrafyanın kendine has özellikleri çalışma alanının genişliği, metodolojisinin kapsadığı alanlar, doğal ve beşeri bilimleri kapsayan diğer disiplinlerden yaptığı sentez ile coğrafyanın insan-çevre ilişkilerinin gelecekteki yönetimine olan ilgisidir.

Coğrafyacılar aşağıdaki soruları sorarlar:

Nerede?

Neye benzer?

Niçin Orada?

Nasıl meydana geldi?

Etkileri nelerdir?

İnsanlık ve doğanın karşılıklı faydası için bu durum nasıl yönetilmelidir?

Bu sorulara cevap aramak; yeryüzündeki fenomenin lokasyon, durum, etkileşim, mekânsal dağılımı ve farklılaşmasını araştırmayı zorunlu kılar. Mevcut durumların izahı hem tarihi hem de çağdaş kaynaklardan yapılır. Gelecekteki muhtemel gelişmeleri işaret eden eğilimler tanımlanabilir. Coğrafi çalışmaların bazı temel kavramları şunlardır:

- Lokasyon (Konum) ve Dağılışı,
- Mekân (Yer),
- İnsan-Çevre İlişkileri,
- Mekânsal Etkileşim,
- Bölge

Lokasyon (Konum) ve Dağılışı:

İnsanlar ve mekânlar yeryüzünde tamamen farklı mutlak ve göreceli konumlara sahiptir. Bu konumlar; yeryüzündeki dağılışın şeklini açıklamaya yardımcı olmakta ve insanlar, ürünler, bilgi ve fikirlerin hareketiyle birbirine bağlantılıdır. Yerler ve insanlara ait konumun bilinmesi yerel, bölgesel, ulusal ve küresel karşılıklı bağımlılığı anlamak için önkoşuldur.

Mekân (Yer):

Mekânlar, farklı fiziki ve beşeri karakteristik özelliklere sahiptirler. Fiziki özellikler yeryüzü şekilleri, topraklar, iklimler, su kütleleri, bitki örtüsü, hayvan ve toplum hayatını kapsar. İnsanlar, inançları ve yaşam felsefeleri doğrultusunda farklı kültürleri, yerleşmeleri ve sosyo-ekonomik sistemleri kendi yaşam tarzlarına göre biçimlendirirler. Mekânların fiziki karakteristikleri ile insanların çevre algısı ve ona karşı davranış şeklinin bilinmesi, mekânlar ve insanlar arasındaki karşılıklı ilişkileri anlamak için esastır.

İnsan-Çevre İlişkileri:

İnsanlar çevreyi farklı biçimlerde kullanırlar. Böylece değişik şekillerdeki faaliyetleri vasıtasıyla farklı kültürel peyzajlar meydana getirirler. Bir yandan, yaşadıkları fiziki çevre tarafından etkilenirler, diğer yandan da çevrelerini uyumlu ve karşıt peyzajları kapsayan kültürel olarak farklı oluşturulmuş ortamlara dönüştürürler. Yerler arasındaki bu karmaşık karşılıklı etkileşimi anlamak, güvenilir çevre planlaması, yönetimi ve koruması için önemli bir temel sağlar.

Mekânsal Etkileşim:

Doğal kaynaklar yeryüzüne eşit olmayan bir biçimde dağılmıştır. Hiçbir ülke kendi kendine yetebilen durumda değildir. Yerler, doğal kaynaklar ve bilgiyi birbiriyle paylaşabilmek için ulaşım ve iletişim sistemleriyle birbirine bağlıdırlar. Mekânsal etkileşimlerin içyüzünü anlamak, göç ile malların ve bilginin değişimi vasıtasıyla insanların hali hazırdaki işbirliğini anlamaya yol açar. Bu anlayış ayrıca mevcut problemlerin tespiti ile bölgesel, ulusal ve uluslar arası etkileşim ve işbirliğinin geliştirilmesine yönelik fikirlerin olgunlaşmasına imkân verir.

Bölge:

Bölge, belirlenmiş bir ölçüte göre karakterize edilen bir alandır. Örneğin siyasi ölçüt, şehirleri ve devletleri tanımlarken fiziki ölçüt iklim ve bitki örtüsü kuşaklarını, sosyo-ekonomik ölçüt “gelişmiş” ve “az gelişmiş” ülkeleri tanımlar. Bölgeler zaman ve mekân içinde dinamik olan alanlardır. Bölgeler, çevre üzerinde çalışmak ve geliştirmek için yönetilebilir olan ünitelerdir. Coğrafyacılar bölgeleri, yerel ve ulusaldan kıtasal ve küresele kadar değişen farklı ölçeklerde tanımlarlar. Entegre bölgeler sistemi, gezegen ekosistemi kavramını ortaya çıkarır. Küresel sistem içinde farklı bölgelerin yapı ve süreçlerini anlamak, insanların yerel ve milli kimlikleri ile onların uluslararası bakış açıları için bir temeldir.

Coğrafya'nın Eğitime Katkısı

Coğrafya hem bireylerin eğitim seviyelerini yükseltmek için güçlü bir araçtır hem de uluslararası, çevre ve kalkınma eğitimi için temel bir branştır.

Coğrafya ve Bireyin Eğitimi

Bilgi, kavrama, beceriler, tutum ve değerlerin gelişimi eğitimin bütüncül sürecini oluşturmasına rağmen bu bakış açıları üç çeşit amaç etrafında gruplanabilir. Öğrenciler coğrafya eğitimleri boyunca bilgi, kavrama, beceri, tutum ve değerleri keşfetmek ve geliştirmek için teşvik edilirler. Öğrenciler özellikle şunları geliştirmelidirler:

- Ulusal ve uluslararası olayları coğrafi bir çerçeveye oturtmak ve temel mekânsal ilişkileri anlamak için lokasyonları (konumları) ve yerleri (mekânları),
- Ekosistemlerin kendi içlerinde ve birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimlerini anlamak için yerkürenin belli başlı doğal (yer şekilleri, topraklar, su sistemleri, iklim, bitki örtüsü) sistemlerini,
- Bir mekân algısı kazanmak için yerkürenin belli başlı sosyo ekonomik (tarım, yerleşme, ulaşım, sanayi, ticaret, enerji, nüfus ve diğerleri) sistemlerini bilmek ve kavramak. Bu, bir yandan doğal koşulların insan faaliyetleri üzerindeki etkisini kavramayı icap ettirir bir yandan da değişen kültürel değerler, dini inançlar, teknik, ekonomik ve politik sistemlere göre çevre oluşturmanın farklı yollarını kapsar.
- İnsanlığın kültürel zenginliğinin önemini anlamak için yeryüzündeki insanların ve toplumların farklılığını,
- Günlük faaliyet mekanı olarak yaşadığı bölge ve ülkenin yapısı ve gelişim süreçlerini ve;
- Karşılıklı küresel etkileşimin sorunları ve fırsatlarını...

Bilme ve Kavrama.

- Metinler, resimler, grafikler, tablolar, diyagramlar ve haritalar gibi sözlü, nicel ve sembole dayalı veri şekillerini kullanma;
- Arazide gözlem ve haritalama, insanlarla mülakat, ikincil kaynakları değerlendirme ve istatistiklere başvurma gibi yöntemleri uygulama ve;
- Yerelden uluslararasına kadar değişen ölçeklerde coğrafi konuları araştırmak için iletişim, düşünme, pratik ve sosyal becerileri kullanma...

Becerisi.

Böyle bir araştırma süreci öğrencileri:

- Soruları ve problemleri tanımlama;
- Bilgileri toplama ve yapılandırma;

- Veri işleme;
 - Veri yorumlama;
 - Veri değerlendirme;
 - Genelleme yapmayı geliştirme;
 - Yargıya varma;
 - Karar verme;
 - Problem çözme;
 - Takım içinde aktif olarak birlikte çalışma;
 - Kabul edilen tutumlara uygun ve tutarlı hareket etme;
- konularında teşvik edecektir.**

Bu şekilde coğrafya eğitimi okuryazarlık, sözlü ifade, sayılarla ifade ve grafiklerle ifade etme ve onları yorumlamaya yardımcı olur. Ayrıca özellikle günlük yaşamın mekânsal boyutu ve uluslararası anlayışla ilgili olarak kişisel ve sosyal yeterliliklerin gelişimine katkı sağlar.

- Yeryüzündeki çeşitli doğal ve beşeri özellikler ile çevrelerine karşı ilgi duymak;
- Bir yandan fiziki dünyanın güzelliklerini bir yandan da insanların farklı yaşam koşullarının önemini kavramak;
- Gelecek nesiller için çevre planlaması ve kalitesi ile insan habitatına ilgi duymak;
- Karar vermede beceri ve değerlerin önemini kavramak;
- Özel hayatlarında, iş hayatlarında ve toplumsal yaşamda layıkıyla ve sorumlu bir şekilde coğrafi bilgi ve becerileri kullanmaya hazır olma;
- Tüm insanların haklarına eşit bir şekilde saygı duyma;
- Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası problemlere insan hakları evrensel beyannameyi temelinde çözüm aramaya kendini adanma; değer ve tutumlarına yardımcı olur.

Uluslararası Eğitim, Çevre Eğitimi, Kalkınma Eğitimi ve Coğrafya Uluslararası Eğitim

Coğrafya eğitimi; İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklere İlişkin Barış, Eğitim, İşbirliği ve Uluslararası Anlayış İçin Eğitime Dair Tavsiyeler (18. UNESCO Konferansı, 19 Kasım 1974) konferansında

tanımlandığı gibi uluslararası eğitime güçlü bir katkı sağlar. Özellikle coğrafya eğitimi bütün milletler, ırklar, dini gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu destekler, barışın sürekliliği konusunda Birleşmiş Milletler’in faaliyetlerini aktif olarak teşvik eder:

Bu bağlamda;

- (a) “Her seviyeden insanların eğitiminde uluslararası bir boyut ve küresel bir bakış açısını;
- (b) Tüm insanlara, yerel etnik kültürleri ve diğer milletlerin kültürlerini de kapsar şekilde kültürlere, medeniyetlere, değerlere ve yaşam tarzlarına saygı ve anlayışı;
- (c) İnsanlar ve milletlerin giderek artan karşılıklı küresel bağımlılığının farkına varmayı;
- (d) Diğerleriyle iletişim kurma kabiliyetini;
- (e) Sadece kendi haklarının değil aynı zamanda bireylerin, sosyal gruplar ve milletlerin birbirlerine ilişkin üzerlerine yüklenmiş görevlerin de farkına varmayı;
- (f) Uluslararası işbirliği ve dayanışmanın gerekliliğini anlamayı;
- (g) Kendi topluluklarının, kendi milletlerinin ve bütün dünyanın problemlerini çözmeye kişisel sorumluluk almaya hazır olmayı;”
teşvik eder.

Çevre ve Kalkınma Eğitimi

18 Mart 1991’de Cenova’da toplanan BM Çevre ve Kalkınma Konferansı Hazırlık Komitesi, dünyanın sürdürülebilir kalkınmasını sağlamada tüm seviyelerde ve tüm insanlar için çevre ve kalkınma eğitiminin hayati önem taşıdığını rapor etmiştir.

“Bilgiyi anlama kabiliyeti olan eğitilmiş insanların elinde ne kadar fazla bilgi varsa çevre tahribatını azaltmak ve gelecekteki problemleri önlemek için o kadar fazla şans vardır. Bundan dolayı, bütün ülkelerde, özellikle gelişmekte olanlarda, çevre eğitimi ve kalkınma eğitiminin bir önkoşulu olarak bütün eğitim sistemini güçlendirmek en önemli ihtiyaçtır.”

Coğrafya eğitimi bu duruma; bireylerin kendi davranışları ve toplumlarının etkisinin farkında olmalarını; onların çevre hakkında doğru karar vermeleri ve kendi davranışlarına rehberlik edecek bir çevresel etik

geliştirmelerine katkıda bulunmak için doğru bilgi ve beceriye erişmelerini sağlayarak; katkıda bulunur.

Coğrafya Eğitiminde İçerik ve Kavramlar

Dünyada coğrafya müfredatı genellikle iki şekilde yapılandırılır: **Bölgesel çalışmalar** ve **tematik çalışmalar**.

Hem tematik hem de bölgesel çalışmalar fazlasıyla teoriye yöneliktir. Çocukların eğitimi bağlamında teoriler, gerçek dünyayı izah etmek için kullanılır. Çocuklar yaptıkları çalışmalarda; duruma ilişkin genelleme ve prensipleri uygulamaları için sorgulama veya araştırma yaklaşımına adapte olmaya teşvik edilmelidirler.

Bölgesel Çalışmalar

Bölgesel çalışmalar aşağıdaki alanlardan seçilir:

- Yerel topluluk,
- Yaşadığı bölge,
- Yaşadığı ülke,
- Yaşadığı kıta, diğer kıtalar ve bölgesel gruplar,
- Dünya,
- Küresel yapılar.

Her düzeyde bölge seçimine rehberlik eden prensipler şunları içerebilir:

- Adem-i Merkeziyetçilik: Bölgeler ulusal ya da kıtasal merkeziyetçilikten kaçınılarak seçilmelidir;
- Motivasyon: Çocukların ilgisini çekecek, hâlihazırda güncel olayların olduğu bölgeler seçilmelidir;
- Ölçekteki Denge: Bölgeler; yerelden küresel ölçeğe kadar farklı deneyimleri kapsayan bir dağılım gösterecek şekilde seçilmelidir;
- Çeşitlilik: Bölgeler; kalkınma ve sürdürülebilirlik aşamaları, sosyo-ekonomik sistemler, kültürler, farklı beşeri faaliyetler ve çeşitli fiziki ortamlar gibi yerlerin karşıtlığını içerecek bir seçimi ihtiva etmelidir;
- İlgili (Bağlantı): Bölgeler; kamusal, mesleki ve özel yaşam ile ilgili çalışmalarını temin edecek biçimde seçilmelidir;

- Sorumluluk: Bölgeler; yerelden küresele kadar geniş bir ölçekte öğrencilerin faaliyete geçmek için kendi sorumluluklarının farkına varıp bunu kabul etmelerini mümkün kılacak şekilde seçilmelidir.

Hem milli kimliğin karakterini hem de uluslararası işbirliğinin gerekliliğini anlamak bölgesel çalışmaların önemli işlevlerindedir. Bölgesel çalışmalar, bölgesel ayrımcılık tuzağına düşmeden küreselleşme ve uluslararasılaştırma düşüncesini teşvik etmelidir.

Tematik çalışmalar

Tematik çalışmalar her zaman bölgesel bir temele sahip olmalıdır. Coğrafyadaki tematik müfredat çalışmaları *sistematik yaklaşımlar, sorun-temelli yaklaşımlar ve sistemler yaklaşımları* şeklinde sınıflandırılabilir.

1. **Sistematik Yaklaşımlar**, fiziki ve beşeri coğrafya ile ilgilidir.

Fiziki Coğrafya,

- Jeomorfoloji,
- Hidroloji,
- İklim coğrafyası,
- Biyocoğrafya,
- Doğal ekoloji...’yi kapsayabilir.

Beşeri Coğrafya,

- Nüfus coğrafyası,
- Ekonomik coğrafya,
- Şehir coğrafyası,
- Sosyal coğrafya,
- Tarihi coğrafya,
- Kültürel coğrafya,
- Kır coğrafya,
- Siyasi coğrafya,
- Beşeri ekoloji...’yi kapsayabilir.

2. **Sorun Temelli Yaklaşımlar**, güncel sorun ve problemlerin coğrafi bakış açısıyla çalışılmasıyla ilgilidir. Yerel, bölgesel, ulusal ya da küresel ölçekte olabilirler. Üzerinde çalışılan sorunlar genellikle şunlardır:

- Çevre kalitesi,

- Sosyo-mekânsal eşitsizlikler,
- Tehlike ve afetler,
- Küresel değişme,
- Nüfus hareketleri,
- Şehirleşme,
- Dünyada açlık,
- Enerji yönetimi,
- Irk, cinsiyet veya dini eşitsizlikler,
- Büyümenin sınırlılıkları,
- Kriz bölgeleri (sosyal, doğal, ekonomik)
- İhtilaf (çatışma),
- Kalkınma sorunları ve stratejileri,
- Sürdürülebilir kalkınma...

3. **Sistemler Yaklaşımları**, doğal sistemler, beşeri sistemler ve ekosistemleri öğretmekle ilgilidir.

Doğal Sistemler;

- Jeomorfolojik sistemler,
- Toprak sistemleri,
- İklim sistemleri,
- Hidrolojik sistemler ve
- Biyotik sistemleri içerebilir.

Beşeri Sistemler; aşağıdaki gibi beşeri faaliyetlerdeki sosyal ve kültürel süreçleri içerir:

- Zirai sistemler,
- Endüstri ve hizmet sistemleri,
- Yerleşme sistemleri,
- Ulaşım ve ticaret sistemleri,
- Toplumsal sistemler.

Ekosistemler

Sürdürülebilir kalkınma adına günümüzdeki sorunlar, bir ekosistem dâhilinde doğal ve beşeri sistemlerin birleşmesi çalışmalarıyla araştırılabilir.

Yaklaşımın Seçimi

Tercih edilen eğitim felsefesi, yukarıda bahsedilen yaklaşımların birlikte mi yoksa sadece birinin mi seçileceğini belirler. Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, çalışmalar öğrencileri sorgulama ve araştırmaya teşvik etmelidir. Öğrencilerin mekânsal organizasyon içinde, günümüzün ve geleceğin problemlerine çözümler arayan coğrafi becerileri geliştirmeleri zaruridir. Bu durumda, coğrafya müfredatı politik, ahlaki, bireysel, insani, estetik ve çevre eğitimi içinde tatmin edici bir rol oynar.

Uygulama için Prensipler ve Stratejiler

Uzman öğretmenler

Coğrafya, okullarda ve kolejlerde deneyimli uzman öğretmenler tarafından öğretilmelidir. Eğitimdeki en değerli kaynak öğretmenlerdir. Bu yüzden ve coğrafi çalışmaların karmaşıklığı sebebiyle, iyi eğitilmiş uzman öğretmenler önemlidir. Çağımızın sorunları ve coğrafya eğitiminin daha önce açıklanan amaçları karşısında coğrafya öğretmenleri sadece kendi disiplinleri olan coğrafya alanında değil ayrıca coğrafya eğitiminde de nitelikli olmalıdırlar.

İlk başta bir öğretmen eğitim programı ve devamında hizmet içi eğitimle pekiştirmek kaydıyla coğrafya öğretmenleri tedricen şunları geliştirmelidir:

- Gelişen coğrafya disiplinini (kavramlar, temalar, tutumlar ve beceriler),
 - Eğitim ve öğretimin sosyal bağlamını,
 - Öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, beklenti ve haklarını,
 - Öğrencilerin nasıl öğrendiğini (bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar),
 - Müfredat prensiplerini,
- Bilme ve Kavramayı,**
- Ders, ünite, kurs ve müfredat planlama,
 - Uygun değerlendirme metotları kullanma,
 - Öğrencileri öğrenme deneyimlerine dâhil etme,
 - Uygun kaynakları ve araçları seçme ve kullanma,
 - Devamlı şekilde ders değerlendirme ve yenileme,

Becerilerini,

- Bir eğitim aracı olarak coğrafyanın potansiyeli,
- Öğrencilerin coğrafya eğitimi,
- Coğrafya eğitimi dâhilinde kişisel ve profesyonel gelişim,
- Etkili coğrafya eğitimi için tüm öğrencilerin eşit haklar,
Tutum ve değerlerini teşvik eder.

Bağımsız Temel Bir Ders

Güvenli bir geleceğe hazırlığını garanti etmek için coğrafya hem ilköğretim hem de ortaöğretimde zorunlu temel bir ders olarak düşünülmelidir. İlköğretimdeki öğretmenler, coğrafya öğretmek için eğitilmelidir. İlköğretim ikinci kademe ve yukarısında ise uzman coğrafya öğretmenleri tarafından öğretilmelidir. Coğrafya sosyal bilimler ve fen bilimleri arasında bir buluşma noktası veya bir köprü kurar. Coğrafi soruların jeoloji, hidroloji, biyoloji, tarih, sosyoloji, siyaset ve ekonomi gibi disiplinlerin bulgularına atıfta bulunması gerekebilir. Yerel şartların öğrencilerin belli bir yaş düzeyi veya seviyede olduğu şartlarda birleştirilmiş veya birleşik müfredatları takip etmesi gerektiği yerlerde, bu uluslararası bildirge ile sağlanan ana yapı kullanılarak coğrafyanın müfredat içindeki tam katkısı açıklığa kavuşturulmalıdır.

Zorunlu ve Tutarlı Dersler

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca takip edecekleri coğrafi çalışmaları içeren bir programlarının olması oldukça önemlidir. Bu, coğrafyanın hem genel eğitime katkısını hem de öğrencilerin özel ve toplumsal yaşa için hazırlanmasını temin edecektir.

Ders Saatleri

Müfredattaki diğer temel dersler ile Coğrafya dersine orantılı süre ayrılmalıdır. Zaman çizelgesi (haftalık ders saatleri) öğretim yılı boyunca, proje ve arazi çalışmalarına olanak sağlayan uzun zaman dilimlerini kapsayacak şekilde düzenli bir coğrafya öğretimine imkân tanınmalıdır. Bu, öğrencilerin günümüz ve gelecekteki sorunlara çözüm bulabilmelerine yardımcı olmak üzere öğretmenlerin onlar için sağlam bir coğrafya tecrübesi geliştirmelerini gerektirir.

Öğretme ve Öğrenme Materyalleri

Eğer öğrencilere yeryüzünün gerçekçi bir imajı kazandırılacaksa hem geleneksel hem de modern anlamda kaliteli materyallerin kullanımı önemlidir. Coğrafya düşük maliyetli bir ders olarak algılanmamalıdır. Uluslararası coğrafya eğitimcileri topluluğu fakir ülkelerin kaliteli öğretme ve öğrenme materyallerine kavuşması için onlara yardım etmelidir.

Coğrafya: Herkes İçin Bir Ders

Müfredat plancıları tarafından öğrencilerin değişen ihtiyaçları kadar gelişimlerinden kaynaklanan özel ihtiyaçlarına da yakın bir ilgi gösterilmelidir. Coğrafya eğitiminin birçok bakış açısı tüm eğitim seviyelerinde yaygın olmasına rağmen belli özel durumlarda ilköğretim ve üniversiteden mesleki, yetişkin ve hizmet içi eğitime kadar coğrafyanın rolü değişebilir.

İlköğretim

Erken yaştaki çocuklar çevrelerini keşfettikleri için yaparak öğrenmeyi severler. Ayrıca bu öğrenciler yeni deneyimlere açık olduklarından başka kültürlerle ait insanlar, yaşam tarzları ve yerler hakkındaki öğretime bu seviyede başlanmalıdır. Böylece coğrafya eğitimi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin "*Çocuğun fiziksel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve sosyal olarak sağlıklı ve normal biçimde, özgür ve saygın koşullarda gelişimini temin etmek amacıyla fırsatlar ve kolaylıklar sağlanacak, çocuk özel olarak korunmaktan zevk alacaktır*" şeklindeki temel görüşüne katkı sağlar.

Ortaöğretim

Çocuklar büyüdükçe soyut düşünme kapasiteleri artar. Onların soyut bilgi kaynaklarını daha fazla kullanmaları sağlanarak bu konudaki tecrübeleri artırılabilir. Küresel toplumun geleceğine olan ilgiyi teşvik ederken bilgi ve davranışın ayırımından kaçınan bir vurgu yapılmalı; çevresel yeterlilik, bölgesel ve ulusal sorumluluk ile çok kültürlü uluslararası perspektifler teşvik edilmelidir.

Yükseköğretim

Yükseköğretim görenlerin birçoğu ulusal ve uluslararası

perspektif ve çevresel yeterlilik gerektiren toplumdaki temel karar-verici rollere adapte olabilirler. Temel disiplin alanları her ne olursa olsun yükseköğretimdeki bütün dersler mezunların coğrafya açısından okuyazar olmalarını sağlayacak çalışmalar içermelidir. Bu, özellikle öğretmen olmak isteyenler için önemlidir. İkinci bir dilde yeterliliğe sahip olmak coğrafya öğretmenleri için avantajlıdır.

Yetişkin ve Toplumsal Öğrenme

Coğrafi anlayış, günlük yaşamlarında bütün insanların eğitimine katkı sağlar. İşçi, işveren, tüketici ve toplum olarak insanlar kararlarının uluslararası ve çevresel etkilerini anlamalıdır. Sadece bu şekilde uluslararası işbirliği, sürdürülebilir kalkınma ve daha adil bir dünya düzeni kurulacaktır.

Her türlü mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitimin coğrafi bir perspektifi kapsamayı yoluyla bireylerin yaşamları boyunca bu tür anlayışın sürekli gelişimi sağlanmalıdır.

Coğrafya Eğitiminde Araştırma

Coğrafya eğitiminde araştırma ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki ve yetişkin öğretiminde coğrafya öğretimi ve öğrenimi üzerine odaklanır. Ayrıca genel öğretim ve öğrenme teorilerinin gelişimine olabildiğince fazla katkı sağlamalıdır. Bu sonuçlara ulaşmak için hem temel hem de uygulamalı araştırmalara devam etmek gereklidir.

Temel araştırma; coğrafya eğitimindeki temel teorilerin gelişimini kapsar. Çocukların mekânsal algılarının gelişimi, çevreyi algılamaları ile insanlar, yerler ve problemlere karşı tutumları gibi coğrafya eğitiminin temel yaklaşımlarını inceler.

Uygulamalı araştırma; coğrafya eğitiminde yeni bilgi teknolojileri, çevre ve kalkınma eğitimi, kültürlerarası ve küresel çalışmaları kapsayan alanlarda materyal ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ile değerlendirilmesi gibi geçerli uygulamalarla ilgilenir.

Araştırma problemleri ve desenlerinin seçiminde araştırmacılar, öğretmenler ve eğitim sistemleri arasında yakın işbirliği olmalıdır. Uygulamalı araştırma bulguları yerinde uygulamaları teşvik etmek için etkin bir şekilde yaygınlaştırılmalıdır.

Metodoloji araştırması; coğrafya eğitiminin tüm seviyelerdeki rolünde önemli bir aşamadır. Deneysel araştırma öncelikle yüksek öğretim kurumları içinde ele alınırken, sınıf temelli aksiyon (eylem) araştırması öğretim programları, süreçleri ve kaynaklarını geliştirme ve değerlendirmeye katkı sağlamada bütün öğretmenler için bir araçtır.

Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları her yönüyle kullanılabilir. Bunlar şunları içerebilir:

- Aksiyon (eylem) araştırması,
- Deneysel araştırma,
- Kavramsal araştırmalar...

Uygulanacak metodolojinin seçimi araştırma konusuna ve araştırılacak sorulara bağlıdır.

Uluslararası İşbirliği

Coğrafya eğitimi küresel perspektifler oluşturmada eşsiz bir katkı sağlar. Uluslararası işbirliğini geliştirmek üzere; iki taraflı veya çok taraflı tecrübe değişimi, eğitimin tüm seviyelerindeki öğretim yöntemleri, zorunlu eğitim, uzaktan eğitim ve üniversite eğitimi içeren, öğretim materyallerinin değişimi ile müfredat geliştirme, pedagoji, epistemoloji ve değerlendirme metotları üzerindeki araştırma sonuçlarını teşvik etmek için coğrafya eğitimcileri Helsinki Anlaşması'nın (1977) amaçlarını desteklemelidir.

Bütün ülkelerdeki coğrafya eğitimcileri ve öğretmenler Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nun çalışmalarıyla ve diğer birçok uluslararası kurumlar ve coğrafya ile ilgili, eğitim boyutuna sahip olan belli araştırma projeleri ile bu tür değişimleri artırmaya teşvik edilmektedirler. Günümüzde aktif olan bazı uluslararası topluluklar ve projeler bu belgenin sonundaki Ek-A'da listelenmiştir.

Deklarasyon

Bu uluslararası rapor 1992 yılının Ağustos ayında, Uluslararası Coğrafya Birliği'nin Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nca hazırlanarak dünyadaki çeşitli coğrafya eğitimcileri tarafından tartışılmış ve Uluslararası Coğrafya Birliği'nin Washington DC' deki 27. *Uluslararası Coğrafya Kongresi*'nin genel kurul toplantısında onaylanmıştır.

Bundan dolayı, Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitim Komisyonu bu bildirgeyi bütün dünya insanları ile hükümetlerine ilan etmekte, coğrafya eğitimi için bütün ülkelerde sürdürülmesi gereken temel ilkeleri ve uygulamaları tavsiye etmektedir².

3.2. Bildirgenin Yansımaları ve Türkiye Coğrafya Eğitimi Açısından Önemi

Bildirge yayımlandıktan sonra birçok yerde etkili olmuştur. Çünkü rapordaki önerilerin çoğu, birçok ülkenin standartlarının geliştirilmesi, öğretim materyalleri ile coğrafya müfredatlarının içerik ve tasarımı konularındaki yapıcı önerileri kapsıyordu. Bildirge, *“iyi bir geleceğe hazırlanmayı garanti etmek için, coğrafya hem ilköğretim hem de ortaöğretim müfredatında ana ders olarak düşünülmelidir”* cümlesi ile bu dersin ulusal müfredat içindeki önemini açıkça beyan etmiştir. Fakat bildirgenin amacının sadece öğrenciler arasında bu dersin popülaritesini artırmak olmadığı belirtilmelidir. Aynı zamanda, bugünün ve geleceğin dünyasında her toplumun ihtiyacı olan bilgiyi üretmek ve en basit şekliyle küreselleşmenin etkilerini ortaya koymaktır. Bildirge, bu çözüm önerilerini desteklemek için, küresel çağda yaşayan her bireyin yüz yüze olduğu üç temel sorunu bir araya getirmiştir:

1. Günümüz dünya sorunları ve ihtiyaç duyulan çözümleri,
2. Eğitimin doğal bir konusu olarak coğrafya,
3. Genel eğitimde coğrafyanın katkısı.

² Söz konusu bildirge Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nun 1988-1996 yılları arasında başkanlığını yapan Alman Prof. Dr. Hartwig Haubrich tarafından imzalanmıştır (Paedagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, Germany).

Bildirgenin yayınlanmasının etkisiyle çeşitli ülkeler coğrafya öğretim programlarını 1990'lı yılların başında yeniden tasarlamaya girişmiş ve büyük oranda bildirgenin öngördüğü eğilimler dikkate alınmıştır. Bu ülkelerden biri de bildirgenin yayınlanmasından iki yıl sonra Ulusal Coğrafya Standartları'nı yayınlayan ABD'dir. Stoltman'a göre (1997) Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi yazarlarının, "Küreselleşen bir dünyada insanların yeryüzündeki faaliyetlerinin en az iklim, denizler ya da tektonik hareketler vb. doğal süreçler kadar, belki de onlardan daha da fazla önem taşıdığı" mesajını vermeyi amaçladıkları söylenebilir. Wiegand (1999) tarafından bildirge, sonundaki deklarasyonu imzalayan ve o dönemin Coğrafya Eğitimi Komisyonu başkanı Prof. Hartwig Haubric' in en büyük mirası olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Chalmers, 2007: 5).

Bildirinin önsöz kısmı, *neden coğrafya öğreniyoruz* sorusu hakkında düşünmek ve cevap bulmak için uluslararası bildirge ve eğilimlere ilişkin olarak mükemmel bir söylem sunmaktadır (Chalmers, 2007: 6). Çünkü bu kısımda coğrafya eğitiminin uluslararası bir ihtiyaç olduğuna vurgu yapılırken; Birleşmiş Milletler Bildirgesi, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, UNESCO Yasası, Uluslararası anlayış, işbirliği ve barış için UNESCO'nun eğitimle ilgili tavsiye kararları ve coğrafya eğitimi arasında ilişki kurulmaktadır.

Ayrıca Sorunlar ve Yanıtlar bölümü coğrafi etkileri olan sorunların tanımıyla başlamakta; Coğrafya'da Sorular ve Kavramlar bölümü, "mekânsal etkileşim", "bölge" ve "yer (lokasyon)" gibi terimleri örneklerle göstermekte; Uluslararası Eğitim, Çevre Eğitimi, Kalkınma Eğitimi ve Coğrafya bölümü ise coğrafyanın çevre eğitimine olan farkındalığına dikkati çekmekte; Coğrafya Eğitiminde İçerik ve Kavramlar bölümü, coğrafya öğretimi hakkında bilinmesine ihtiyaç olan argümanlara vurgu yapmakta; Coğrafya Eğitiminde Araştırma bölümü, gelişmiş araştırma yöntemleri için seçeneklere dikkat çekilen; Uluslararası İşbirliği bölümü, coğrafya topluluğunun birlikte çalışma gereğine vurgu yapılan; Deklarasyon bölümü de bildirge ve komisyonun otoritesinin saptandığı son bölümü oluşturmaktadır (Chalmers, 2007: 6).

Haubric (2007: 97) ve Schleicher (2007: 299), bildirgenin daha 1992'de Coğrafya'nın Eğitime Katkısı bölümünde sürdürülebilir kalkınma için yaptığı vurguya dikkati çekmektedirler.

Bildirgenin *Sorunlar ve Yanıtlar* isimli 2. bölümünde, dünyada yaşanan ve kökeni güçlü bir coğrafi boyut içeren temel sorunlar sıralanmakta, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde bu sorunların önlenmesi için vurgu yapılan maddelerden hareketle coğrafya eğitimcilerinin sorunların çözümündeki sorumluluğu belirtilmektedir.

3. bölüm olan *Coğrafya'da Sorular ve Kavramlar*, bu dersin öğretimindeki temel yaklaşımı gözler önüne sermektedir. Coğrafi sorgulama becerisinin aşamalarını da içeren bölümde coğrafya eğitimindeki temel kavramlar açıklanmaktadır. Bu temel kavramlardan özellikle “bölge” kavramı Türkiye açısından ele alınmaya değerdir. Çünkü bildirgenin yayınlandığı dönemde Türkiye ortaöğretim coğrafya derslerinde “coğrafi bölge” kavramı tüm gücüyle yerleşmiş durumdaydı.

Türkiye'de yıllar boyunca coğrafi bölge esasına göre yapılan coğrafya eğitimi, coğrafyanın ezberci yönünü güçlendiren en önemli etkenlerden biri olmuştur. Çünkü yedi coğrafi bölgenin fiziki coğrafya, nüfus, yerleşme ile tarım, hayvancılık, sanayi, ticaret ve turizm vb. ekonomik faaliyetleri içinde öne çıkan belirgin özelliklerinin öğrenciler tarafından istatistikî olarak ezberlendiği bir coğrafya eğitimi sürdürülmekteydi. Bu konuların öğrencilerin ortaöğretimde okudukları ilk coğrafya dersinde işlenmesi ise öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarını daha olumsuz etkilemiş olması olasıdır. 1992'de yayınlanan bildirgedeki “bölge” esasına göre eğitime, 2005 yılından itibaren uygulamaya konan coğrafya öğretim programının bölge tanımlaması ile geçilebilmiştir. Bildirgenin yayınlandığı tarihte Türkçeye çevrilip tartışılması bu tür değişikliklerin çok daha önce yapılması sonucunu doğurabilirdi.

Aynı bölümde yer alan bir başka önemli konu coğrafi sorgulama becerisidir. Söz konusu bölümde, coğrafi sorgulamaya dayalı öğrenmede coğrafi soruların ve coğrafi içeriğin coğrafi bakış açısına göre yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kim, 2009: 223). Kim, coğrafi sorgulama becerisinin bildirge içinde nasıl yapılandırıldığını bir tablo ile göstermiştir. Bu üç temel unsurun ilk ikisi bildirgenin 3. bölümü olan *Coğrafya'da Sorular ve Kavramlar* kısmında açıklanmaktadır.

Tablo.1. Coğrafi Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Üç Temel Unsuru (Kim, 2009)

Unsurlar	Coğrafi Sorgulamanın İçeriği
Coğrafi Sorular	Ne, Nerede? Neye benzer? Niçin Orada? Nasıl meydana geldi? Etkileri nelerdir? İnsanlık ve doğanın karşılıklı faydası için bu durum nasıl yönetilmelidir?
Coğrafi İçerik	Konum ve dağılım, mekân, insan-çevre ilişkileri, uzamsal etkileşim, bölge
Coğrafi İşlemler Süreci	Sorunları ve bunlara ilişkin soruları tespit etmek; bilgileri toplamak ve yapılandırmak; bilgiyi işlemek, yorumlamak ve değerlendirmek; genelleştirme yapmak; bir yargıya varmak ve karar vermek, problemleri çözmek; işbirliği içinde çalışmak; coğrafi perspektife göre deklare edilmiş davranışları tutarlı bir şekilde sergilemek

Bildirge'nin 4. bölümü olan *Coğrafya'nın Eğitime Katkısı* yine çok önemli anahtar bilgileri içermektedir. Özellikle bu bölüm içinde yer alan konular Türkiye coğrafya eğitimi açısından oldukça önemli yaklaşımlar içermektedir. Çünkü 2005 coğrafya öğretim programı ile birlikte Türkiye'de ilk kez beceri-temelli öğretim programına geçilerek sekiz adet özel coğrafi beceri programın merkezine alınmış, öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirmek üzere tasarlayacakları etkinliklerde bu coğrafi becerileri gerçekleştirmeleri öngörülmüştür.

Ne var ki, 1992'de yayınlanan bildirgenin bu bölümünde de bilme (daha çok ezbere dayalı) ve kavrama düzeyinin ötesine geçilerek öğretim programlarında öğrencilere araştırma sürecine dayalı bir şekilde çeşitli coğrafi becerilerin kazandırılmasının amaçlanmasına dikkat çekilmiştir. Bunun dışında söz konusu bölümde coğrafya eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken değer ve tutumlardan bahsedilmektedir. Yayınlandığı yıllarda ve günümüzde bile Türkiye'de tartışılmayan bildirgedeki beceri ve tutumlar ancak 2005 coğrafya öğretim programının temel öğeleri (MEB, 2005: 33) arasında yerini alabilmiş ve 1992'den 2005'e kadar geçen sürede davranışçı coğrafya eğitimi devam ede gelmiştir.

Uluslar Arası Eğitim, Çevre Eğitimi, Kalkınma Eğitimi ve Coğrafya isimli 5. Bölüm coğrafyanın uluslararası eğitime nasıl bir yapabileceği üzerinde durulmuştur. Burada özellikle coğrafya eğitiminin bütün milletler, ırklar, dini gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu

desteklediği, barışın sürekliliği konusunda Birleşmiş Milletler'in faaliyetlerini aktif olarak teşvik ettiği belirtilmektedir. Yine aynı bölümde dünyanın sürdürülebilir kalkınmasını sağlamada tüm seviyelerde ve tüm insanlar için çevre ve kalkınma eğitiminin önemi ve coğrafyanın bu eğitime sağlayacağı katkıya vurgu yapılmıştır.

Coğrafya Eğitiminde İçerik ve Kavramlar isimli 6. Bölüm, coğrafya eğitimindeki bölgesel ve tematik çalışmaların içeriğine ve yöntemine yöneliktir. Bu bölümde, bölgesel çalışmalar için bazı temel ilkeler ortaya konduktan sonra yapılabilecek tematik çalışmaların kategorileri ve içerecekleri konuların neler olabileceği hakkında açıklama yapılmıştır.

Uygulama için prensipler adlı 7. Bölümde coğrafya öğretmenlerinin öneminden bahsedilmektedir. *“Çağımızın sorunları ve coğrafya eğitiminin daha önce açıklanan amaçları doğrultusunda coğrafya öğretmenleri sadece kendi disiplinleri olan coğrafya alanında değil ayrıca coğrafya eğitiminde de nitelikli olmalıdırlar”* cümlesine yer verilerek ülkemizde 1998 yılından sonra yoğun olarak başlanan “coğrafya eğitimi” çalışmalarına o dönemde önemli bir vurgu yapılmıştır. Ancak bildiriadaki vurgu, akademik anlamda coğrafya çevrelerinden ziyade coğrafya öğretmenlerinin kendilerini “coğrafya eğitimi” konusunda geliştirmeleri gereği üzerinedir. Bu bağlamda coğrafya öğretmenlerinin kendilerini tam olarak hangi konularda geliştirmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde coğrafya öğretmenleri adına bu konuda gerçekleştirilen faaliyetlerin yeterli olduğunu henüz söylemek zordur. Yine aynı bölümde coğrafyanın müfredat içerisinde bağımsız bir ders olması, haftalık ders saatlerinin diğer dersler gibi yeterince olması gerektiği belirtilmektedir. Bu kısımlar açısından ülkemizdeki ortaöğretim coğrafya dersleri iyi sayılabilecek durumdadır. Ancak buradaki bir başka önemli nokta *“zaman çizelgesi (haftalık ders saatleri) öğretim yılı boyunca, proje ve arazi çalışmalarına olanak sağlayan uzun zaman dilimlerini kapsayacak şekilde düzenli bir coğrafya öğretimine imkân tanınmalıdır”* ifadesine yer verilmesidir. Ancak “proje ve arazi çalışmalarına” olanak sağlayan zaman dilimlerinin öğretim programı veya haftalık ders saatleri çizelgesinde nasıl yer bulacağı önemli bir problemidir. Çünkü ülkemizdeki coğrafya öğretim programlarında ne geçmiştekilerde ne de yürürlükte olan programda

proje ve arazi çalışmalarına olanak sağlayan bir zaman dilimi ayrılmamıştır. Büyük çoğunluğu bu nedene ve diğer fiziki olanaksızlıklara bağlı olarak coğrafya derslerinde arazi çalışmaları ve gezi-gözlem çok az kullanılmaktadır. Bildirgedeki bu ifadeye uygun olarak bu konuyla ilgili şunlar önerilebilir:

Arazi çalışmaları ve gezi-gözlemi uygulanabilir duruma getirmek amacıyla arazi çalışmaları ve gezi-gözlem yöntemine ayrılmak kaydı ile ortaöğretim coğrafya programının her dönem sonunda en az bir haftalık ders saati boş bırakılmalıdır. Bu uygulama; zamanı ders öğretmenin inisiyatifinde olacak şekilde her dönemin sonuna doğru, o zamana kadar öğrenilenleri hatırlayarak pekiştirmek ve görsel öğrenmenin yanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek için coğrafya öğretim programının zaman çizelgesine dahil edilmelidir. Uygulama zamanının dönem sonuna doğru olması, o zamana kadar sınıf içinde öğrenilen birçok coğrafi olayı doğada gözleme imkânına kavuşulması nedeniyledir. Bu amaçla, gezi-gözlem veya arazi çalışması için gidilecek arazi parçası sade bir amaca yönelik değil, mümkün olduğu kadar çok coğrafi gözlemi bir arada yapma hedefine göre seçilmelidir (Artvinli, Kılıçaslan, Bulut, 2003: 40). Bu şekilde bildirgenin öngördüğü arazi çalışmaları aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde teşvik edilmiş olacaktır.

Bildirgenin bu bölümünün sonunda, coğrafyanın herkes için bir ders olduğundan hareketle örgün ve yaygın eğitim içinde coğrafyanın yeri ve önemine değinilmiştir.

Coğrafya Eğitiminde Araştırma isimli 8. bölüm ise coğrafya eğitimindeki araştırma yöntemlerini ele almaktadır. Burada Türkiye coğrafya eğitimi açısından önemli olan aksiyon (eylem) araştırmasına yer verilmiş olmasıdır. Çünkü 2005 coğrafya eğitimi programı “araştırmacı” coğrafya öğretmeni profili öngörmesine rağmen, programda bir öğretmen araştırma yöntemi olan aksiyon araştırması üzerinde durulmamıştır. Nitekim günümüzde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte “araştırmacı öğretmen” profili yeniden önem kazanmıştır (Artvinli, 2010: 197). Bu yöntemin coğrafya eğitimindeki yerine ilişkin ABD’nde yapılan araştırmalara göre, coğrafya eğitimcileri özellikle öğretmenlerle olan işbirlikli aksiyon araştırmalarını coğrafya eğitimini destekleyen bir strateji olarak görmezlikten gelmektedirler. Dolayısıyla çok daha kısa zamanda ortaöğretim coğrafya eğitiminde alınacak mesafe daha da

uzamaktadır (Bednarz, 2002: 109). Wieser (2008: 298), öğrenci merkezli öğrenmeyi üniversitelerin fildişi kulelerinden okullardaki günlük yaşama transfer edememeyi bu durumun sebebi olarak göstermekte ve bu konudaki en büyük rolü aksiyon araştırmalarının oynayabileceğini belirtmektedir. Finlandiya yükseköğretim sisteminde son dönemlerde gerçekleştirilen geniş kapsamlı reformla birlikte öğretmen eğitiminin akademik durumu değerlendirilirken, araştırma tabanlı öğretmen eğitimi yaklaşımı kabul edilmiştir ve bu yaklaşım ülkedeki aksiyon araştırmaları eğitimcileri tarafından büyük destek görmüştür. (Jakku-Sihvonen ve Niemi 2007; Aktaran: Tryggvason, 2009: 370). Ülkemizde yıllardır coğrafya öğretmen eğitiminin de geleneksel yaklaşımlarla ele alındığı dikkate alınır, bir kişisel gelişim yaklaşımı da olan aksiyon araştırmasının, coğrafya öğretmen eğitiminin geleceğine hizmet etmesi bakımından coğrafya eğitimcilerinin ilgisini daha fazla hak ettiği belirtilebilir (Artvinli, 2010: 212).

Bildirgenin *Uluslararası İşbirliği* isimli 9. bölümü, coğrafya eğitiminde uluslar arası işbirliğinin hangi konularda ve ne şekilde sağlanabileceğinin ve geliştirilebileceğinin yolunu göstermektedir. 10. ve son bölümde ise Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nun otoritesi onaylanmakta ve tüm dünya insanları ile hükümetlerine coğrafya eğitiminde sürdürülmesi gereken temel ilkeleri ve uygulamaları tavsiye eden bir çağrı yapılmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Kısaca bu bildirge yayınlandığı dönemden itibaren çevrildiği bütün dillerdeki ülkelerin coğrafya eğitimi üzerinde önemli bir etki ve yönlendirmeye sahip olmuştur. Bu nedenle söz konusu ülkelerde coğrafya eğitiminde görülen dönüşümün Türkiye'dekine göre erken başlamış olmasının bir rastlantı olduğunu söylemek zordur. Çünkü 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'nin popüler olduğu dönemde Türkiye'deki coğrafya eğitiminde günümüzle kıyaslandığında gelişme değil gerileme hâkim idi. Nitekim Türkiye'nin coğrafya eğitimi tarihinde toplam iki kez kongre yapılmış olması ve ikisinin arasında 61 yıl gibi bir sürenin geçmiş olması, coğrafya eğitimi konusunda da önemli ölçüde geri kaldığının açık bir göstergesidir (İncekara, 2007: 125).

1983'te değiştirilen coğrafya programı, 1987'deki değişikliklerle 1992 yılına kadar gelmişti. 1987'de yapılan değişiklik ile coğrafya dersi fen şubelerinde seçmeli olmuş, bütün meslek liselerinden ise tamamen kaldırılmış ve genel kültür dersleri içinde bile yer alamamıştır (Doğanay, 1989: 18). Aynı tarihlerde ise uluslararası anlamda yeni atılımlar başlatılmış ve coğrafya eğitimi için bir bildirge üzerinde çalışmalar başlatılmıştı. 1992'de bildirge yayınlandığında ülkemizde bir kez daha müfredat değişikliği gerçekleşmiştir. Ancak 1992'de yürürlüğe giren ve 2005 yılına kadar uygulanan bu programlar da modern anlamda bir değişiklik getirmemiş, coğrafya öğretiminin genel amaçlarında bir değişiklik olmamıştır (Engin, Akbaş ve Gençtürk, 2003; Taş, 2005: 318). Bu program değişikliğinde yeni kurulan ülkelerin dâhil edilmesi, bazı konuların eklenmesi ve çıkarılması gibi birtakım değişiklikler yapılmasına rağmen, temel olarak bakış açısında ve bu dersin hedefleri konusunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Sonuçta 1992 yılında yayınlanan bu bildirge Türkçeye çevrilmediği ve tartışılmadığı için, ülkemiz ortaöğretim coğrafya eğitiminde bildirgenin yayınlandığı tarihten itibaren yapılabilecek birçok yenileşme ve farklı bakış açıları için yıllarca beklenmiştir. Bu nedenlerle, zaman zaman bu tür uluslararası rapor, bildirge ve beyannameler dilimize kazandırılmalı, Türkiye coğrafya eğitimi camiasında tartışılmalıdır. Bu tür girişimler, ülkemiz coğrafya eğitiminin uluslararası gelişmelerden kopmasını engelleyerek daha nitelikli bir yapıya kavuşmasına yardımcı olacaktır.

Uluslararası Coğrafya Birliği, Coğrafya Eğitimi Komisyonu 2008 yılında Tunus'ta organize edilen 32. Coğrafya Kongresi'nde bildirgeyi değiştirmek istemiş ve uluslararası coğrafya eğitimi akademisyenleri bu konuda ikiye bölünmüştür. Komisyonun bugünkü başkanı Prof. Lex Chalmers ve bazı diğer bilim insanları 1992 bildirgesinin sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimine yeterince vurgu yapmadığı gerekçesiyle değiştirilmesini önermişlerdir. Bildirgeyi imzalayan Prof. Hartwig Haubric ve ABD Coğrafya Standartları'nın mimarı olan, IGU coğrafya eğitimi komisyonunun mevcut başkan yardımcısı Prof. Sarah W. Bednarz başta olmak üzere bu konuda çalışan bilim insanlarının çoğunluğu bildirgenin değiştirilmesine karşı çıkmıştır. Bu karşı çıkışta bildirgeyi

imzalayarak deklare eden Prof. Hartwig Haubric şu nedenleri ileri sürmüştür:

- Bildirge 1992'de kabul edilmiştir. Dolayısıyla uluslararası coğrafya eğitimindeki ilk anlaşma olup, Uluslararası Coğrafya Birliği'nin Coğrafya Eğitimi Komisyonu tarihinde önemli bir kilometre taşını sembolize eder. Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi de 1948'de yayınlanmış, fonksiyonel olarak bugüne kadar değiştirilmemiş ve halen uluslararası bir anlaşma olarak yürürlüktedir. Benzer bir pozisyona sahip olan bildirge de değiştirilmemelidir.
- Bir belgenin tarihi önemi gözden kaçırılmamalıdır. Ne kadar eski ise o kadar meşhur, kabul görmüş ve etkilidir. Örneğin Magna Carta gibi. Kaldı ki bu bildirge döneminin coğrafi sorunlarına güçlü bir vurgu yapmış ve çoğu ülkenin coğrafya eğitimine bakışını değiştirmiş, müfredat planlarında hareket noktası olmuştur.
- Bu bildirge de coğrafya eğitiminin bilimsel, felsefi, ahlaki ve pedagojik kaynağı anlamına gelen bir nevi Magna Carta'dır. Bu bildirge yenilenmesi gereken bir müfredat değildir.
- Yeni bir bildirge isteyenler aslında dünyanın güncel sorunlarını kapsayan yeni bir küresel müfredat talep etmektedirler. Fakat yerküre üzerindeki ulusal farklılıklar nedeniyle böylesine müfredat bir ütopyadır.
- Politik bir belgeye sahip olmaktan (ki coğrafya eğitimi komisyonunun bir tane var) daha önemli olan şey, mevcut bildirgenin amaç ve prensiplerinin uygulanması ve yürütülmesidir. Bu nedenle ülkeler arasında bildirgenin felsefesinin uygulanması konusunda kendi ülkeleri ile coğrafya eğitim komisyonu arasında çift yönlü köprü olacak yerel temsilcileri içeren bir sistemi yeniden kurmak daha iyi bir yoldur. Bu, kesintisiz devam eden bir süreci kapsamalıdır.

Sonuçta Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu'nun bu ilk bildirgesi değiştirilmeden tarihe mal edilmiş ve 2007 yılında sürdürülebilir kalkınmayı odak noktası yapan "*Sürdürülebilir Kalkınma için Coğrafi Eğitim ile ilgili Luzern (İsviçre)*"

Deklarasyonu” adıyla yeni bir bildirge yayınlama yoluna gidilmiştir. Bu yeni bildirgede 1992 bildirgesinin değindiği konulardan biri olan sürdürülebilir kalkınma, daha geniş bir şekilde geleceğe dönük olarak ele alınmıştır.

5. KAYNAKLAR

- Artvinli, E.; Bulut, İ.; Kılıçaslan, A. (2003). Trabzon’daki Liselerde Coğrafya Öğretmenlerinin Etkili Öğretme ve Ders İşleme Becerilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Doğu Coğrafya dergisi, Cilt: 8, Sayı: 10. Konya.*
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı, *Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 21, 184-218, İstanbul.*
- Baiio, W. ; Chalmers, L. (2006). Geographical Education in Papua New Guinea, *Changes in Geographical Education: Past, Present and Future*, (Edited by Ken Purnell, John Lidstone ve Stephanie Hodgson), *Proceedings of the International Geographical Union Commission on Geographical Education, Australia.*
- Bednarz, S. W. (2002). Using Action Research to Implement the National Geography Standards: Teachers as Researchers, *Journal of Geography 101: 103-111, National Council for Geographic Education, USA.*
- Chalmers, L. (2007), The Geographies of Places, Spaces and their Representation in School Curricula, *Changing Geographies: Innovative Curricula (Eds. Catling, S; Taylor, L.), International Geographical Union, Commission on Geographical Education, British Sub-Committee with HERODOT, London Conference, England.*
- Doğanay, H. (1989). Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları, *Coğrafya Araştırmaları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayını, Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, Cilt 1, Sayı:1, Ankara.*
- Engin, İ.; Akbaş, Y.; Gençtürk, E. (2003). I. Türk Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki

- Değişimler, *Milli Eğitim dergisi*, Sayı, 157, Ankara. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/ergin.htm> (Erişim: 12.4.2010).
- Gerber, R. (2001). The State of Geographical Education in Countries Around the World, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10: 4, 349-362.
- Haubrich, H. (2009). Global leadership and global responsibility for geographical education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18: 2, 79-81 .
- Haubric, H. (2007). Geography Education for Sustainable Development, *Changing Geographies: Innovative Curricula* (Eds. Catling, S; Taylor, L.), *International Geographical Union, Commission on Geographical Education, British Sub-Committee with HERODOT, London Conference*, England.
- Haubric, H. (2000). Guest Editorial: Sustainable Learning in Geography for the 21st century, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9: 4, 279-284.
- Hopwood, N. (2008). Values in geographic education: the challenge of attending to learners' perspectives, *Oxford Review of Education*, 34: 5, 589- 608.
- IGU. CGE (1992). International Charter on Geographical Education, *International Geographical Union, Commission on Geographical Education*, Washington, ISBN 3-925319-11-5, USA.
- İncekara, S. (2007). Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Uluslar arası Eğilimler ve Türkiye Örneği, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 16, 109-130, İstanbul.
- Kent, A. (2006). Histories of Geographical Education, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15: 4, 307-323.
- Kent, A.; Powel, A. (2004). (Editörler), Issues for Research in Geographical Education, *International Geographical Union*,

Commission on Geographical Education, Institute of Education, University of London, England.

- Kent, A. (1999). Geography in Secondary Education in England, *International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 8, No. 3.*
- Kim, H. (2009). Geographical Inquiry-based Learning in Japan, Introducing "Spatial Thinking to Geography Education, *Tsukuba Conference, International Geographical Union, Commission on Geographical Education, ISSN 0559-8362, Japan.*
- Lam, C.-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.*
- Lambert, D.; Morgan, J. (2009). 'Corrupting the curriculum? The case of geography, *London Review of Education, 7: 2, 147-157.*
- Lidstone, J. ve Stoltman, J.(2006). Editorial: The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union: The Journey so Far, *International Research in Geographical and Environmental Education, 15: 2, 95-103.*
- MEB. (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar), *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.*
- National Geography Society (1994), Geography for Life: National Geography Standards, *National Geographic Society, Washington, D.C.,USA., <http://www.nationalgeographic.com/expeditions/standards/matrix.html> (Erişim: 15.06.2006).*
- Neuman, W. L. (2006), Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel Ve Nicel Yaklaşımlar, Cilt 1 (Çeviri: Sedef Özge) Yayınodası Yayıncılık, İstanbul.
- Özey, R. (1998), Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Sanders, R; Stoltman, J. P. (2004). An International Comparison of Geography Teaching: Content and Standards, *Expanding*

Horizons in a Shrinking World, International Geographical Union, Commission On Geographical Education, University Of Strathclyde - Faculty of Education, Glasgow.

- Schleicher, Y. (2007). Sustainable Geography Learning and ICT, *Changing Geographies: Innovative Curricula* (Eds. Catling, S; Taylor, L.), International Geographical Union, Commission on Geographical Education, British Sub-Committee with
- HERODOT, London Conference, England.* Stoltman, J. P.(1997), The International Charter on Geographical Education: Setting the Curriculum Standard, *Journal of Geography*, 96: 1, 32.
- Taş, H. İ. (2005). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze İlköğretim II. Kademe ve Liselerde Coğrafya Dersi ve Müfredatının Değişimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, sayı: 14, Konya.
- Tryggvason, M. T. (2009). Why Is Finnish Teacher Education Successful? Some Goals Finnish Teacher Educators Have for Their Teaching, *European Journal of Teacher Education*, 32: 4.
- Vavra, J. (2007). The Concept of Place in the U.S. National Geography Standards and the Czech Geographical Curriculum, *Changing Geographies: Innovative Curricula* (Eds. Catling, S; Taylor, L.), International Geographical Union, Commission on Geographical Education, British Sub-Committee with *HERODOT, London Conference, England.*
- Vavra, J. (2008). Czech Geographical Education: From Behaviorist to Constructivist Learning?, *Future Prospects in Geography* (Eds: Donert, K., Wall, G.), *HERODOT Conference Proceedings, Liverpool Hope University.*
- Wieser, C. (2008). Action Research and Its Impacts on Student-Centered Geography Teaching- An Approach To Solve The Conflict Of Theory And Practice In The Didactics Of Geography And Geography Teaching, *Future Prospects in Geography* (Eds: Donert, K., Wall, G.), *HERODOT Conference Proceedings, Liverpool Hope University.*