

COĞRAFYA LİSANS PROGRAMI VE İSTİHDAMA YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME: TÜRKİYE VE İNGİLTERE ÖRNEKLERİ

A Comparative Evaluation on the Geography Programmes and Employability: The UK and Turkey Cases

Mehmet ŞEREMET¹

Özet

Günümüz Yükseköğretim politikalarının geldiği nokta itibarıyla, artık özellikle akademik disiplin niteliğine sahip programların da öğrencilerinin çeşitli temel ve mesleki yetenekler ile becerilere sahip olmalarına yönelik olarak öğrencilerini desteklemeleri ve mezuniyetten sonraki iş bulabilme konusunda da onları güçlendirmeleri beklenmektedir. Coğrafya disiplininin önceliklerinden birisi de mezun öğrencilerin istihdamına yönelik girişimlerde bulunmaktır. Bu makale kapsamında İngiltere'deki Coğrafya programlarındaki istihdama yönelik uygulamaların gelişim süreci ve bu süreci destekleyen öğelerin neler olduğu detaylı olarak incelenmiştir. Diğer taraftan her ne kadar karşılaştırma için Türk Coğrafya programlarının bu konuda sunduğu gelişmeler göreceli olarak yeni olsa da, Türkiye'de bu konudaki gelişmeler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, karşılaştırma çerçevesine program mezunlarının sektördeki durumlarına yönelik detaylı bilgiler de sunulmaktadır. Son olarak, İngiltere örneğinden hareketle Coğrafya mezunlarının istihdamının iyileştirilmesine yönelik Coğrafya programlarının bu süreçten neler öğrenebileceğine yönelik de çeşitli önerileri içeren bir sonuç bölümü sunularak makale sonuçlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, İngiltere, Türkiye, Coğrafya Programı, istihdam, coğrafya müfredatı

Abstract

Higher education sector is increasingly expected to produce graduates with the necessary knowledge and skills in order to meet the needs of job market. In Geography's response to the employability agenda, the discipline should address the relevant issues within their programmes. Initially, in this study, the presence of employability agenda in the UK Geography departments are critically reviewed, providing more emphasise on the factors allowing the discipline in leading the developments in the Higher Education sector. After, in the second part of this study, although the progress in Turkish Geography department is slightly slower than that of the UK, the presence of the employability issues was provided. In addition to this comparison study, the presence of professional Geographers in the job market were also presented. Finally, the study provides an account of comparison in what Turkey learn from the UK Geography departments' experience which makes the discipline champion with some particular developments.

Keywords: Higher education, the UK, Turkey, Geography Programme, employability, geography curriculum

¹ Yrd. Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü., mseremet@yyu.edu.tr

GİRİŞ VE AMAÇ

Dünya ekonomileri hızla büyürken nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç da her geçen gün artmaktadır (Owen, 2001). İşgücü piyasasını yönlendiren etmenlerin başında işverenlerin ve ülke ekonomisinin ihtiyaçları gelmektedir. Bu nedenle nitelikli iş gücü yetiştirme noktasında üniversitelere önemli görevler düşmektedir (Bennett, Dunne ve Carré, 2000). Dünya ölçeğinde üniversitelerin bu noktaya yönelmeleri ve piyasa ekonomisinin ihtiyacına yönelik olarak iş gücü yetiştirmeleri, örneğin İngiltere’de 90’ların ortalarında başlamıştır (NCIHE, 1997). Bu süreç günümüzde işveren ve üniversite işbirliğinin artırılmasına yönelik uygulamalarla devam etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde de benzer süreçler yaşanmış ve hali hazırda birçok üniversite vizyon ve misyonları arasında mezun olan öğrencilerinin iş piyasasında istihdam edilebilecek becerileri ve yetenekleri ön plana çıkarmaya yönelik önemli adımlar atılmaktadır (Solem, Cheung ve Schlemper, 2008; Chickering ve Gamson, 1987). Benzer şekilde, Avrupa Birliği ülkelerinde, Türkiye’nin de bir parçası olduğu Avrupa Yüksek Öğretim Alanı’nda, 2014’ten itibaren devreye aldığı Erasmus+ projeleri aracılığıyla, eğitimin sektör odaklı yönünü artırmaya yönelik benzer bir politikayı ve iyi örnek uygulamalarını üye ülkelerin yükseköğretim kurumlarına transfer etmek amaçlı çalışmalar başlatmışlardır (EU, 2015).

Türkiye ekonomisi yıllık büyüme hızı bakımından dünyanın en hızlı ülke ekonomileri arasında yer almaktadır. Ülke mevcut ekonomik gelişim rotasının yönünü bilgi-temelli bir ekonomiye dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte iş piyasasında en hızlı büyüyen ve ihtiyaç duyulan sektörün hizmet sektörü olduğu da düşünülürse, işgücü piyasasındaki gelişmeler birbiriyle uyumlu bir haldedir. Günümüzde hizmet sektörünün en temel gereksinimleri arasında ise nitelikli insan kaynağı yer almaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere, nitelikli insan gücünü yetiştirme noktasında üniversite eğitimi veren yükseköğretim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin temel amaçlarının kişisel gelişim mi yoksa istihdam odaklı yetenek gelişimi mi olması gerektiği yönünde bir tartışma yaşanması kaçınılmazdır. Bu makale, Türkiye’de Coğrafya ve istihdam konusunu hem istihdam edilebilirlik (‘Employability’) hem de pratikteki uygulamalar çerçevesinde ele alarak, eleştirel bir değerlendirme ile farklı bir perspektif geliştirilmesine yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bunu yaparken Coğrafya disiplininin istihdam konusunda liderlik üstlendiği ülke olan İngiltere’de bölümlerin geçirmiş olduğu evrim ve istihdama yönelik gelişmelerde bu makalede konunun alt yapısının oluşturulması adına örnek olarak sunulmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma çeşitli araştırmaların ve deneyimlerin sonuçlarının paylaşılması adına derleme türünde bir çalışmadır.

İstihdam edilebilirlik kavramı hem üniversite eğitim sürecini (yetenek ve beceri geliştirme) hem de sonrasını (mezuniyet sonrası iş bulabilme sürecini) kapsayan bir kavram olarak literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır (Yorke, 2004). Aşağıdaki tanım bu anlamda en sık kullanılanlar arasındadır:

“Mezun istihdamı (‘Employability’); birçok kazanımın (yetenek, bilgi ve beceri) birleşiminden oluşan, bireyleri iş bulmak ve istedikleri mesleği yapabilme noktasında kendilerini başarıya ulaştıran, ortaya çıkan kazanımların konunun paydaşları olan bireyin kendisi, ekonomi, işveren ve toplum tarafından da erişilmesini sağlayan bir süreçtir” (Yorke, 2004, s. 410’dan akt. Şeremet, 2016).

Burada özellikle bu kavramın tercih edilmesindeki temel neden istihdam konusunun sadece ülkenin ekonomi politikaları çerçevesinde değerlendirilemeyeceğidir. Bu anlamda, konunun farklı boyutları da bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında özellikle geniş bir perspektif sunularak ele alınan sürecin bileşenlerinin bir bütün olarak sorgulanması gerektiğinin önemi vurgulanacaktır. Bu noktada özellikle bireylerin eğitim süreci ve iş piyasasına ne kadar hazırlandıklarına yönelik olarak yapılan hem altyapı hem de pratik anlamdaki uygulamalarda bu konunun kapsamı içerisine girmektedir. 1990’ların ortalarından itibaren İngiltere’deki disiplinlerin istihdam kavramına yönelik bir adaptasyon süreci içerisine girmeleri beklenmekteydi. Bu konuda sürece en iyi entegre olan ve bu alandaki birçok gelişmeye önderlik etmiş çıktılarını almış bir disiplin olarak İngiltere’deki Coğrafya bölümlerinin incelenmesi çalışmanın temel çıkış argümanlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, Coğrafya disiplininin hem İngiltere’deki hem de Türkiye’deki durumu kapsamında, eğitim programlarının öğrencileri iş piyasasına hazırlanmada hangi yönlerin ön plana çıkması gerektiği, programların hangi yönlerinin eksik kaldığı, hangi yönlerinin güçlü olduğu ve fırsatlar içerdiğine yönelik bir eleştirel değerlendirmede bulunmaktadır. Bu araştırmanın en önemli katkılarından biri de, istihdam ve mesleğe hazırlık konularında 1990’lardan günümüze kadar olan süreçte, kapsamlı bir gelişim göstermiş olan İngiltere’deki Coğrafya programlarından Türk Coğrafya programlarının neler öğrenebileceğine yönelik özet bir değerlendirme sunacak olmasıdır.

İNGİLTERE’DE YÜKSEKÖĞRETİM VE COĞRAFYA PROGRAMLARI

İngiltere, yükseköğretim kurumlarının kurulmasında ve gelişiminde öncülük eden dünyada en köklü eğitim kurumlarına sahip ülkelerden bir tanesidir. Bunun da temel nedenlerinden bir tanesi Dünya’nın en eski üniversiteleri arasında olan Oxford (c.1109) ve Cambridge (c.1298) üniversitelerinin ülkede bulunmasıdır. Bununla birlikte, Birleşik Krallık’ta ilk temel gelişim ve büyüme hamlesi Sanayi Devrimi sonrasındaki süreçte özellikle endüstrileşmiş kentlerde (Birmingham,

Manchester, Leeds, ve Liverpool) kurulan üniversiteler aracılığıyla olmuştur (Holmes, 2001). Bu üniversitelerin birçoğu 'Civic' veya 'Red Bricks' üniversiteler olarak adlandırılmaktadır. İngiltere'de üniversite sayısındaki en önemli artış 1950'li yıllardan sonra gerçekleşmiştir (Rich, 2001). Örneğin, 1950'lerde yedi tane yeni üniversite kurulmuştur. Yükseköğretimde yaşanan ve yoğunlaşma ('massification') olarak adlandırılan süreç Robbins'in raporu (1963) sonrasında özellikle ekonominin ihtiyacı olan nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi amacıyla yeni üniversitelerin kurulmasıyla tamamlanmıştır. 1992 yılında ise teknik yükseköğretim kurumlarına, üniversite statüsü verilmesiyle bu süreç daha da güçlendirilmiştir ve rekabetin önü açılmıştır.

Yükseköğretimde nicel büyüme ile ilgili hedeflere ulaşıldıktan sonra, özellikle Robbins'in raporuyla başlayan süreçten itibaren günümüze kadar üniversitenin ana hedefleri, akademik amaçların yanı sıra, sektörün ve endüstrinin temel ihtiyaçları olan yeteneklerin karşılanması ve iş gücünün yetiştirilmesidir. Bunun en önemli göstergelerinden bir tanesi günümüzde İngiliz şirketlerin birçok alanda uluslararası ve bölgesel düzeyde rekabet edebilecek güce sahip olmalarıdır. Özellikle Dearing (1997) raporunda bilgi ekonomisinin ihtiyacı olan nitelikli personel yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (NCIHE, 1997). Rapor kapsamında özellikle personelin niteliği; bilgiyi kullanan, işleyen ve analiz eden olarak ifade edilmektedir. Bu gelişimin odağında ise bilgi teknolojileri kullanımının önemi vurgulanmaktadır.

İngiltere'de üniversitelerin misyonları konusunda sosyal amaçlar (örneğin kişisel gelişim) ve istihdam odaklı yetenek gelişimi düşüncesi arasında uzun süredir devam eden bir tartışma olmasına rağmen, bu tartışmanın ağırlığının son zamanlarda daha çok istihdamın lehine doğru döndüğü görülmektedir. İstihdamla ilgili çeşitli raporların sonuçlarıyla ortaya çıkan problemler ise üniversite mezunu olan bireylerin sektörün ihtiyaçlarını karşılama noktasında bazı eksikleri olduğu bu eksikliklerin ise daha çok bireylerin genel yetenek ve becerileri (takım çalışması, iletişim, problem çözme vb.) çerçevesinde yoğunlaştığıdır. Bu durum, Coğrafya bölümlerinin de karşılaştığı ve çözmeye çalıştığı problemlerin başında gelmektedir.

İngiltere Örneğinde İstihdam'a Yönelik Gelişmeler: Lider Disiplin Coğrafya

Coğrafya programları İngiltere'de çok uzun bir geçmişe ve birikime sahiptir (Johnston, 2003; Livingstone, 2003). Coğrafya'nın kendisinin temelleri 1700'lü yıllara kadar uzanmaktadır, ancak üniversite eğitim programı olarak sunulmaya başlaması 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. Bu başarının arkasında yatan temel etmenin İngiliz Kraliyet Coğrafya Derneğinin (RGS-IBG) ve Coğrafyacılar Kurumunun (Geographical Association) bireysel çabaları olduğu söylenebilir (Johnston, 2003; Sidaway ve Johnston, 2007). İlk başlarda Coğrafya programlarının kurulmasının arkasında yatan temel neden olarak Coğrafya öğretmeni olacak bireylere gerekli eğitimin ve desteğin verilmesi olarak görülebilir. Temel Coğrafya derslerini içeren programların ilk olarak Oxford ve Cambridge üniversitelerinde ortaya çıkmasına rağmen, Coğrafya'nın temel bağımsız bir lisans programı olarak ortaya çıkması 1907 yılında Liverpool Üniversitesinde olmuştur. Bunu 'Redbricks' üniversiteler olarak ifade edilen Manchester ve Birmingham Üniversiteleri takip etmiştir. Bununla birlikte, 1920'li yıllarda 'Civic' üniversiteler olarak da adlandırılan özellikle endüstriyel kentlerde bulunan yükseköğretim kurumlarındaki (Reading, Bristol vb.) coğrafya bölümlerinin kurulumu tamamlanmıştır. Ancak, 1950'lilere kadar Coğrafya bütün üniversitelerde sunulan bir lisans programı özelliği kazanamamıştır (Sidaway ve Johnston, 2007). 1970'lerin sonuna doğru ise sadece 26 tane Coğrafya programının olduğu görülmektedir (Kirk, 1978). 1992 yılında üniversiteler ve teknik yükseköğretim kurumları ('polytechnics') arasındaki temel ayrım kaldırılarak ('binary divide') bu sayıya 43 program daha eklenmiştir (RGS-IBG 2000, akt. Johnston 2003). Daha yakın bir zamanda, Gardner ve Lambert (2006) tarafından da ifade edildiği gibi, 1996 ve 2005'li yıllar arasında bu sayının 90'dan 78'e düştüğü görülmektedir. Bunun arkasında yatan temel nedenin üniversitelerin ekonomik anlamda içinde oldukları dar boğazdan kurtulma çabası olduğu söylenebilir. Bu nedenle, birçok Coğrafya programı kendisini diğer yer ve çevre bilimleri programlarının arasında bütünleştirilmiş bölümler içerisinde bulmaya başlamıştır (Croot ve Chalkley 1999; Trend, 2009). Örneğin, Plymouth Üniversitesindeki Coğrafya Bölümü, Yer ve Çevre Bilimleriyle birleştirilerek, 2009 yılı itibarıyla bölümün ismi Coğrafya bölümünden ('School of Geography'), Coğrafya, Yer ve Çevre Bilimleri (SoGEEES) programı olarak değiştirilmiştir.

1960'ı takip eden yıllarda, Coğrafya programlarındaki öğrenci sayısı yükseköğretimdeki genişleme politikalarına bağlı olarak hızlı bir artış göstermiştir. 1960'lı yıllarda 862 olan öğrenci sayısı 1990'lı yıllarda 20,000'e yaklaşmıştır. Coğrafya'nın öğrenci popülasyonu 2000'li yıllarda 35,000 sayısı ile zirveye ulaşmış olmasına rağmen, 2009 yılında 27,000 civarına gerilemiştir (HESA, 2011). Ancak buradaki değişimin temel nedeni programa gelen öğrenci sayısının azalması ile doğrudan ilişkili olmayıp, Yükseköğretim İstatistik Kurumunun tuttuğu istatistiklerde yeni bir düzenlemeye gitmesinin ve bu durumda yukarıda ifade edildiği gibi Coğrafya istatistiklerinin diğer programlarla bütünleşik bir şekilde tutulmaya başlanması temel neden olarak sayılabilir. Coğrafya özellikle ortaöğretimde hem 'GCSE' (Lise temel seviye) hem de 'A-level' (Lise ileri kademe) düzeyinde önemli ve saygın bir yeri olmasına rağmen, Yükseköğretimde istatistiksel olarak küçük bir program olarak görülebilir (%1.1). Bunun temel nedeni ise üniversite programları içerisinde Coğrafya bölümlerinin farklı program (örneğin Coğrafya ve Jeoloji, Coğrafya ve Uluslararası İlişkiler gibi) adı altında sunulması olarak görülebilir. Coğrafya bölümlerindeki öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısına ilişkin orana bakılacak olursa, bu oranın ortalama

olarak, 1986'larda 1'e 12'ken, 1990'lı yılların başında 1'e 17'ye (Jenkins ve Smith, 1993), 2011 yılında ise Guardian Gazetesi'nin Üniversite rehberi tarafından verilen bilgiye göre de 1'e 15 olduğu görülmektedir. Ancak, bu oranın üniversiteler arasında 1'e 6.9'dan; 1'e 30'a kadar çıktığı görülmektedir (The Guardian, 2010). Son olarak, UCAS'ın kayıtlarına göre, şu anda İngiltere'de üniversite statüsündeki 69 tane yükseköğretim kurumunun Coğrafya eğitimi verdiği bilinmektedir. Bu sayı Ülkemizdeki Coğrafya bölümlerinin (35) sayısı ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek bir sayıdır.

Coğrafya disiplininin 1990'ların ortalarından itibaren yetenek/beceri geliştirme ve istihdam edilebilirlik konularına ağırlık verdiğini söylemek çokta yanlış olmaz. Öyle ki, iki temel gelişme bunu tetikleyen nedenler arasında sayılabilir. Birincisi, daha önce de ifade edildiği üzere, 1997 yılında yayınlanan ve Dearing raporu olarak da adlandırılan dokümandır (NCIHE, 1997). İkincisi Coğrafya'nın geçirmiş olduğu Ulusal Öğretimin Kalite Değerlendirme sürecinden sonra yetenek geliştirmeye ve istihdam edilebilirlik konularına daha fazla odaklanması gerektiği konusunda tavsiyeler alması sayılabilir (Chalkley, 1996). Disiplinin istihdam edilebilirlik altyapısının geliştirilme sürecinin başlangıç aşamasını bu konuda dönemin hükümetinin ortaya çıkardığı ilk girişim olan Eğitim ve İstihdam Kurumu (DfEE) tarafından desteklenen Coğrafya Disiplin Ağ'ının (GDN) anahtar yetenek geliştirme seti aracılığıyla sağladığı söylenebilir (Gravestock ve Healey, 2000). Bu programın devamı niteliğinde olan ve çok daha yakın zamanda Coğrafya, Yer ve Çevre Bilimlerinin Konu Alanı Araştırma Merkezi (KAAM) tarafından çıkarılan ve özellikle müfredatta istihdam konusunun nasıl bütünleştirilebileceğine yönelik çıkarılan rehber kitap da bu sürecin devamı niteliğindedir (Gedye ve Chalkley, 2006). Yükseköğretimde bir disipline özgü tek dergi olan 'Journal of Geography in Higher Education'nin (JGHE) sürecin gelişmesinde ve olgunlaşmasında azımsanamayacak düzeyde önemli katkıları bulunmaktadır. Bu katkıların başında; iş-tabanlı öğrenme, öğrenci stajı, yetenek ve beceri geliştirme, girişimcilik, iş yeri deneyimi gibi konular üzerine yapılan araştırmaların yer aldığı söylenebilir (Örneğin: Jenkins ve Pepper 1988; Hogg, 1995; Clark, 1998; Shepherd, 1998; Chalkley, 2000; Maguirem ve Guyer 2004).

Sürecin daha da ileriye taşınmasında yani Coğrafya'nın İstihdam konusuna daha fazla odaklanmasında iki önemli faktörün rol oynadığı söylenebilir. Bunlardan ilki Hall (1999) tarafından 1999'da yapılan bir araştırma sonuçlarına göre; Coğrafya bölümlerinin ancak yarısının anahtar yetenekleri geliştirmeye yönelik politikaları programlara entegre ettiği ve çok azının ise buna yönelik bir dersi programlarında yer verdiğinin ortaya konulmasıdır (Hall, 1999). İkinci faktörün ise, İngiliz Coğrafyacılar arasında benimsenen temel felsefenin Coğrafya'nın tek bir mesleği desteklemenin ötesinde daha yaygın etkisi olan bir program haline getirme düşüncesi sayılabilir. Bunlara ek olarak, yakın zamanda Browne (2010) raporu sonrasında meydana gelen ve tüm yükseköğretim programlarını bu konuda daha etkin adımlar atmaya yönelten temel bir etken daha bulunmaktadır. Bu etmen, İngiltere'de 2011 yılından sonra çeşitli sosyal tepkilere de neden olan öğrenci okul ücretlerinde yaşanan üç katlık bir artış (üst limitin 2012 eğitim-öğretim döneminden itibaren 3.225'den 9.000 sterline çıkarılması). Meydana gelen bu artış sonucunda aileler dikkatlerini özellikle daha çok çocuklarının mezuniyetten sonraki istihdamına ilişkin beklentiye yer vermek durumunda kalmıştır. Bunun altında yatan temel neden mezuniyetten sonra ortaya çıkacak olan yüksek miktardaki öğrenim kredisi borcunu ödeyebilecek potansiyele sahip bir işi edinip edinemeyeceğine yönelik kaygılardır. Bu durumun bölümler arasındaki öğrenci çekmeye yönelik rekabeti daha da artırdığının altını çizmek gereklidir. Diğer taraftan, hükümetin doğrudan bu konudaki sorumluluğu üniversitelere ve ona bağlı birimlere yüklediği görülmektedir. Bunun da temel göstergelerinden bir tanesi, Anahtar Bilgi Paketi (KIS-Key Information Set) ve öğrencilerin mezuniyetten altı ay sonra nerede olduklarına yönelik istatistikleri (DLHE data) aracılığıyla bölümlerin durumunun halka şeffaf bir şekilde paylaşılmasının zorunlu hale getirilmesidir. Bu sistemin uygulamaya başlandığı 2012 yılından bu zamana kadar, bazı üniversiteler tarafından öğrenci çekmekte zorlanan birçok farklı programa, örneğin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Arkeoloji, Felsefe gibi, öğrenci alımının durdurulduğu da gözlenmiştir. Coğrafya, İngiltere'de geçmişte geleneksel olarak daha fazla eğitim ve planlama sektörüne hitap eden bir disiplin olmasına rağmen, günümüzde ise daha çok Coğrafya mezunlarının temel bilgi ve deneyimlerini gerektirmeyen sektörlerde ve işlerde istihdam edildiği söylenebilir. Coğrafya'nın genel görünümü ve prestiji diğer birçok bölüme göre daha sağlıklı ve sürdürülebilir yöndedir. Bölümler tarafından paylaşılan anahtar bilgi paketindeki veriler çerçevesinde Coğrafya programı mezunlarının en az yüzde 65 ile 85 arasındakilerin DHLE verisi çerçevesinde yani mezuniyetten 6 ay sonra bir işte istihdam edildiğini veya üst öğrenime başladığını göstermektedir. Bunu destekleyen raporlardan bir tanesinde Coğrafya mezunlarının Hukuk mezunlarından sonra ülkede en fazla istihdam edilebilirlik oranına sahip olan grup olduğu söylenebilir (RGS-IBG, 2011).

İstihdamın gelişimine ve desteklenmesine İngiltere'deki Coğrafya bölümlerinin çeşitli yaklaşımlar aracılığıyla liderlik yaptığı ifade edilmişti. Bu anlamda, çeşitli yaklaşımların ilk olarak İngiliz Coğrafya bölümleri tarafından inovatif bir şekilde ortaya konduğu ve uyguladığı bilinmektedir. Bu yaklaşımların başında; İstihdam Dersi (Plymouth Üniversitesi), Girişimcilik Dersi (Leeds Üniversitesi), Üniversite Eğitimi Süresince Kişisel Gelişim Planlama Dosyası (Glomorgan Üniversitesi), Sektör Odaklı Yaklaşım Dersi (Queen's Üniversitesi, Belfast) ve İş-tabanlı Öğrenme Dersi (Liverpool John Moores Üniversitesi) gelmektedir (Gedge ve Chalkley, 2006).

İngiltere’de Coğrafya Programlarının Yapısı ve İçeriği

Coğrafya konu alanı olarak sosyal ve fiziki süreçlerin mekân ile ilişkisine yoğunlaşırken, kendisine has holistik bir yaklaşım sergileyerek doğası gereği birbirine tezat birçok konu alanına da müfredatı içerisinde yer vermektedir. Bu durum coğrafyacılar için önemli bir fırsat olarak görülse de, aynı zamanda coğrafya programları için bir takım zorluklar da oluşturmaktadır. İngiltere örneğinde görülebileceği gibi 3 yıllık temel Coğrafya (BA/BSc Geography) programının Fiziki Coğrafya (BSc Physical Geography), Beşeri Coğrafya (BA Human Geography) ve çeşitli bütünlük programlar; Fiziki Coğrafya ve Jeoloji, Beşeri Coğrafya ve Alman Dili, Beşeri Coğrafya ve Uluslararası İlişkiler gibi programlar aracılığıyla müfredatlarında uzmanlaşmaya yönelmektedir. Eğer Coğrafya majör program durumundaysa, öğrenci aşağıda verilen tablodaki derslerden her yıl için 80 kredi olmak üzere, minör programdan ise en az 40 kredi alması gereklidir (Tablo 1). Bu da her yıl aralığı için iki tane temel modüle denk gelmektedir. Eğer Coğrafya minör program konumunda ise durum tam tersidir, bu durumda ise tabloda gösterilen ‘(a)’ grubu derslerden seçilmesi gereklidir. Bu programların hepsi tek bir bölüm altında modüller bir eğitim yaklaşımıyla sürdürülmektedir (Plymouth Üniversitesi, 2013).

Coğrafya programlarının müfredat içeriklerine bakılacak olursa, İngiltere örneğinde ilk yıllarda öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Coğrafya’nın anahtar teknik yetenekleri temel alan İstatistik, Arazi çalışması, Dijital Kartoğrafya/CBS gibi yeteneklerin gelişimine odaklanmaktadır. Üst dönemdeki derslerde ise bu yeteneklerin pratikte ve daha spesifik alanlarda uygulanmasına yönelik uygulama ağırlıklı daha spesifik seçmeli derslerin olduğu görülmektedir. Örneğin, Beşeri Coğrafyada İstatistik, Fiziki Coğrafya için CBS gibi. Son sınıfta ise, öğrencilerin bitirme tezlerinin, uluslararası düzeyde arazi çalışmaları ve uzmanlaşmaya yönelik daha çok bireysel çalışmaların ön plana çıktığı modüllerin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Tablo 1). Burada müfredatı şekillendiren temel mantık bütün dersler için uygulama bileşenlerinin oluşturulması ve öğrencinin teorik derslerde aldığı bilgiyi pratikte uygulamasına imkân sağlanmasıdır. Bu oran program genelinde yüzde 30’a (teorik) yüzde 70 (uygulama) şeklinde bir dağılım göstermesi beklenir. Bununla birlikte, dersler daha çok seçmeli ve öğrencinin ilgilerine göre geniş yelpazede sunulmaktadır. Programlarda ayrıca, arazi çalışmalarına yönelik bağımsız derslerde ayrıca sunulmaktadır. Arazi öğretimi yine hem kısa süreli hem de uzun süreli olarak gerçekleştirilen uygulamalı çalışmaları içeren dersler şeklindedir.

Tablo 1: Plymouth üniversitesinin bütünlüştürülmüş veya majör coğrafya lisans (BA/BSc) programının müfredatı

1.Sınıf Zorunlu	2.Sınıf Zorunlu	3.Sınıf Zorunlu
Coğrafya’da Anahtar Yetenekler ve Danışmanlık (a) Beşeri Coğrafya’ya Giriş: Globalleşme, Popülasyon ve Gelişme (a) Fiziki Coğrafya’ya Giriş: Jeomorfoloji, Biocoğrafya ve Çevresel Değişim Coğrafya’yı Deneyimlemek: Beşeri Çevre Coğrafya’yı Deneyimlemek: Fiziki Çevre Arazi Çalışması: Güneybatı İngiltere Sürdürülebilir Kalkınma	Coğrafi Araştırma: Prensipler ve Pratik Coğrafya ve İstihdam Coğrafya’da Arazi Çalışmaları (a) Seçmeli (a) Kentsel ve Kırsal Planlama Kırsal Coğrafya İmparatorluk Coğrafyası Çevresel Değişim ve Arkeoloji Buzul Çevreleri Arazi Ekolojisi ve Biocoğrafya Kıyı Ortamları Flüvyal Ortamlar Coğrafi Bilgi Sistemleri	Coğrafya’da Tez Araştırmaları Girişimciliğin Keşfi Seçmeli (a) İleri Arazi Çalışmaları: İceland İleri Arazi Çalışmaları: Kuzeybatı Amerika İleri Arazi Çalışmaları: Malezya Borneo Sosyal Coğrafya Kentsel Coğrafya Miras Turizmi ve Yönetimi Ulaşım Coğrafyası Küresel Çevre Politikaları Gelişen Ekonomilerde Kırsal Kalkınma Deniz Seviyesi Değişimi Soğuk Ortamlarda Kaynaklar ve Felaketler Havza Yönetimi Tektonik Jeomorfoloji Kıyı Zonu Yönetimi Coğrafya’da İleri Düzey İş-tabanlı Öğrenme Küresel Felaketler

Kaynak: Plymouth Üniversitesi program kitapçığı, Plymouth Üniversitesi, 2013

İstihdam Kavramının Coğrafya Programlarına Entegrasyonunda Destekleyici Unsurlar

Bu başlık altında İngiltere’de iki bağımsız kurum olarak çalışan Yükseköğrenim Akademisi (YA) (‘Higher Education Academy’) ve Kalite Kontrol Ajansının (KKA-‘QAA’) yürütmüş olduğu projeler ele alınacaktır. Öncelikli olarak bu iki kurumun üniversitelerden bağımsız olarak çalışan merkezi birer kuruluş olduğunun altının çizilmesinde fayda bulunmaktadır. KKA’nın temel amacı yükseköğretimdeki eğitimin ve yönetsel süreçlerin kalite yönetimini denetlemekte ve bazı uygulamalar aracılığıyla rehberlik sunmaktır. Bu anlamda sistemde 2013 yılı itibarıyla çeşitli yeni uygulamalara gidilmiştir. Bu konu bu makalenin konusu olmadığı için burada detaya girilmeyecektir. Bu kurumun özellikle istihdam ve eğitimde kalitenin geliştirilmesine yönelik olarak yapmış olduğu çalışmaların başında programların standartlarının belirlenmesi amacıyla oluşturulan ‘Müfredat Standartları’ gelmektedir (Benchmark Statement). YA’nın destekleri arasında

ise Konu Alanı Araştırma Merkezleri (KAAM) ve Eğitimde Mükemmeliyetçilik Merkezleri (EEM) yer almaktadır (Chalkley ve Kneale, 2011).

Coğrafya Müfredat Standartları

Coğrafya programının standartlarının oluşturulması süreci ilk olarak 1999 yılında başlamış ve bu alanda çalışan on dört senyör akademisyenin bir araya gelmesiyle program el kitapçığı oluşturulmuştur. Bu sürecin organize edilmesinde ve sekreteryaya işlerinde İngiliz Kraliyet Coğrafya Kurumu gerekli desteği sunmuştur. Bu program temel kitapçığı Coğrafya programlarının müfredatlarında yer verilmesi beklenen kavramlar ve bunlara ilişkin kazanımlara yönelik bir rehber niteliğindedir. Bu kılavuz programın amacı; derslerin kapsamı, derslerde kazandırması gereken yetenek, bilgi ve beceri, öğrenme ve öğretme ile değerlendirme süreçlerine yönelik bir rehber niteliğindedir. Kılavuzun vurguladığı noktaların başında; Coğrafya'nın diğer disiplinlere göre farklı bir boyutu ve ayrıcalığı olan sosyal ve fiziki süreçlerin ana temaları olan mekân, çevre, arazi ve mekânsal dağılışı anlamada nasıl bir öneminin olduğu gelmektedir (QAA, 2000). 2007 yılında belge üzerinde çok ufak değişikliklere gidilmiştir. Bunlar arasında, örneğin; disiplinin yoğun olarak odaklanmaya başladığı istihdam edilebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim temaları da programın rehber kitapçığı içerisinde yer almıştır (QAA, 2007). Bu doküman genel anlamda içerik olarak çok zengin olan bir belge değildir. Bunun da temel iki nedeni bulunmaktadır: İlki sadece yeni bir program oluştururken program koordinatörlerine ve ekibine rehberlik etmesi; ikincisi ise programın kapsam ve içerik geçerliliğinin tespit edilmesi ve onaylanması sürecinde ilgili kişilere ve otoritelere yardım sağlamasıdır. Coğrafya için istihdam düzeyinde katkı sunabilecek konulardan bir tanesi olan CBS'nin bu kitapçık içerisinde sadece çok küçük bir noktada ifade edilmiş olması, yine kitapçığın temel amacının dar ve zengin odaklı olmaktan çok geniş odaklı olması ve detaylı bir sunumun temel olarak amaçlanmamış olmasından kaynaklanmaktadır (bknz. Şeremet ve Chalkley, 2015). Sonuç olarak, bu müfredat rehberi sadece CBS için değil, Coğrafya'nın birçok diğer alanı için de benzer şekilde çok detaya girmeden sadece yüzeysel düzeyde, bütün disiplini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Konu Alanı Araştırma Merkezleri (KAAM) (Subject Centres - SCs)

Bu araştırma merkezleri Yükseköğrenim Akademisi (YA) tarafından finanse edilmiş ve spesifik alanlara yönelik eğitim ve öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi amacıyla çeşitli üniversitelerde açılmıştır. Bu anlamda, İngiltere genelinde 24 tane Konu Alanı Araştırma Merkezi (KAAM) oluşturulmuştur (Gardner, 2000). Bu merkezlere her yıl için yarım milyon sterlin bütçe ayrılmıştır. Örneğin, Coğrafya ve yakın alanlardaki eğitimin kalitesini artırmaya ve programların istihdama katkı sağlayacak yönlerini de güçlendirmeye yönelik çalışmaları desteklemek amacıyla Coğrafya, Çevre ve Yer Bilimleri (ÇÇY)² KAAM'ı Plymouth Üniversitesinde oluşturulmuştur. KAAM'lar bu proje çerçevesinde kurulmuş ve bütçeleri YA tarafından sağlanmıştır. Bu merkezler aracılığıyla örneğin ÇÇY KAAM tarafından Coğrafya eğitiminin temel bileşenleri olan eğitim-öğretim yöntemleri (örneğin arazi çalışmaları, laboratuvar uygulamaları), ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile istihdam ve kalite yönetimi süreçlerine yönelik olarak çeşitli projeler geliştirilerek pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, ilgili alanlarda çalışan akademisyenlere gerekli rehberliği sağlama amacıyla kendilerine hem basılı hem de deneysel olarak çeşitli olanaklar sunmaktadırlar. Bu anlamda, birçok KAAM süreli yayınları (örneğin 'Planet') (şu anda bunların hepsi 'Routledge' tarafından yayınlanmaya başlayan 'Higher Education Pedagogies' adı altında tek bir dergide toplanmıştır) ve raporlarını içeren çeşitli kitapçıkları bulunmaktadır. Bu materyallerin tamamı bu alanda eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunan akademisyenlere ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Bununla birlikte, KAAM'lerinin düzenledikleri çeşitli bilimsel toplantılar ve özellikle mesleğe yeni başlayan akademisyenlere yönelik olarak düzenledikleri seminerler ve kurslar da bulunmaktaydı. Günümüzde bu projelerin birçoğunun sona ermesi yani hükümet tarafından finansmanlarının kaldırılması sonucu bu oluşturulan sinerji aracılığıyla birçok üniversite kendi içerisinde bu merkezleri bağımsız birimler haline dönüştürmüştür. Örneğin, eğitim ve öğrenme çalışma/destekleme ('teaching and learning support unit') ofisleri şeklinde, bu merkezler hali hazırda geçmişten getirdikleri tecrübeleri ve kazanımları üniversitelerin eğitim gören öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kalitesinin ve kazanımlarının artırılması konusunda rehberlik desteği sunulmaktadır. Bu anlamda, süreç şu anda tamamen geçmişte kazanılan deneyimlerin pratikte uygulanmasına yönelik bir gelişme dönemine geçmiştir.

ÇÇY KAAM tarafından istihdam kavramına yapılan en önemli katkıların başında İş-tabanlı öğrenme ve Anahtar Beceri Gelişimine yönelik yapılan çalışmalar ile oluşturulan materyaller gelmektedir. Dearing raporu (1997) ve Kalite Denetim Kurumunun (QAA) programlarda artık daha fazla kariyer odaklı eğitim ve uygulama görmek istemesi ve buna ilişkin yayınladığı 'Kariyer Eğitimi Üzerine Kodlama Pratiği' (Code of Practice on Career Education-CEIG) (QAA, 2001) çalışmaları sonrasında bu konudaki politika daha da güçlenmiştir. Bu noktada merkezin yaptığı en önemli katkılar arasında bölümlerin ve kariyer merkezlerinin bu konuyu bölümlerin müfredatlarına ve eğitim süreçlerine nasıl taşıyacakları sorusuna yanıt aramaktır. Yukarıda da ifade edildiği gibi burada özellikle vurgulanması gereken önemli bir konu, Coğrafya bölümlerinin

² Detay için www.gees.ac.uk adresi ziyaret edilebilir.

bazılarının (örneğin, Plymouth, Leeds, Brighton gibi) hali hazırda bu konuda önemli başlangıç yaptıkları ve bu gelişmelerin ise merkez tarafından desteklenen projeler aracılığıyla gerçekleştirildiğidir. Coğrafya bölümlerinin gelişme gösterdiği konuların başında kariyer eğitimi, iş-tabanlı eğitim, kişisel gelişim portfolyoların hazırlanması ve bireysel yansıtıcı değerlendirme raporları gibi öğrenci merkezli ve kariyer odaklı çalışmalar gelmektedir.

Eğitimde Mükemmeliyetçilik Merkezleri (EMM) (Centre of Excellence in Teaching and Learning-CETLs)

Yukarıda ifade edilen KAAM'ları desteklemek ve işlevlerini artırmak amacıyla çeşitli Mükemmeliyetçilik Merkezleri de Yükseköğretim Akademisi tarafından benzer proje kapsamında desteklenen kurumlar olarak faaliyete geçmiştir. Sayıları nispeten KAAM'lara göre görece çok daha fazla olan bu merkezlerin temel amacı çeşitli pedagojik uygulamalar ve yaklaşımlara odaklanarak KAAM'lara destek sağlamayı amaçlamaktadır (74 tane). EMM'lere ayrılan bütçe her biri için toplamda 4 milyon sterlin'dir. KAAM'lardan farklı olarak, bu merkezler sadece bazı temel yaklaşımlara (Aktif öğrenme, Deneyimsel öğrenme, Mekânsal okur-yazarlık³ vb.) yer verilerek bu konuların birçok farklı alanda uygulanmasına ve deneyimlenmesine odaklanmaktadır (Dyer, Selby ve Chalkley, 2006). Bu çerçevede, bazı üniversitelerde hem KAAM hem de EMM bulunabilmektedir. Plymouth Üniversitesi buna en güzel örneklerden biridir. Coğrafya, Yer ve Çevre Bilimleri için oluşturulan KAAM'ın yanı sıra, Deneyimsel Öğrenme alanına odaklanan bir tane de EMM bulunmaktadır. Buradaki temel bağlantı noktalarından bir tanesi Coğrafya, Yer ve Çevre bilimlerine alanlarına özgü olarak Deneyimsel Öğrenme yaklaşımının özellikle Arazi uygulamaları boyutuyla en sık kullanılan ve temel olarak benimsenmesi tavsiye edilen yaklaşım olmasıdır. Bu nedenle iki merkez yan yana kurularak bir sinerji yaratması adına daha verimli araştırmalar ve çalışmalar üretmesi amaçlanmıştır. Bu mükemmeliyetçilik merkezleri de KAAM'lar gibi projenin finansmanının ortadan kalkması sonucu lağvedilmiştir (Chalkley ve Kneale, 2011). Burada özellikle yukarıdaki bölümlerde ifade edildiği gibi yükseköğretimde öğrenim ücreti artışı sonrasında meydana gelen gelişmelerle bu tarz projelerin ortadan kaldırılması arasında özellikle kurumların istihdam ve eğitimde kalite geliştirme konularına odaklanma noktasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaları nedeniyle bir tezatlık bulunmaktadır. Buradaki personel de benzer şekilde üniversite bünyesinde oluşturulan Eğitim ve Öğretim Araştırma Merkezine transfer edilerek, deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden yararlanılması yoluna gidilmektedir.

Bu merkezler arasında yer alan 'White Rose' Girişimcilik EEM, Birleşik Krallık'ta kurulan diğer merkezlere göre istidam edilebilirlik noktasında en fazla katkısı sunan enstitüler arasında yer almaktadır. Bu merkezin yapmış olduğu araştırmaların ve katkılarının en önemlilerinden biri girişimcilik adına üç temel ders ve içeriği geliştirip bunların Leeds Üniversitesi Coğrafya, Yer ve Çevre Bilimleri programlarındaki öğrencilere seçmeli olarak okutmaktır. Bu dersler sırasıyla 'Sosyal Girişimciliğin Keşfi', 'Yenilikçiliği, Yaratıcılığı ve Liderliği Kavramak', ve 'Girişimcilik için Yetenek Oluşturma' şeklindedir (Kneale, 2008). Leeds'de verilen doğrudan girişimcilik odaklanan derslere ek olarak, Plymouth Üniversitesi Coğrafya Bölümünde de zorunlu 'Coğrafya ve İstihdam' (Geography and Employability) adlı ders 2. sınıf öğrencilerine yönelik ve içeriğinde istihdamın gereklilikleri olan birçok farklı yeteneğin geliştirilmesine ve çeşitli süreçlerin deneyimlenmesine odaklanan bir müfredat çerçevesinde uygulanmaktadır (Chalkley ve Gibson, 2009). Bununla birlikte, Mekânsal Düşüncenin Gelişimi EMM (SPLINT CETL)'de Coğrafya ve yakın bilimlerin programlarına katkılar sunmuştur. Bunların başında özellikle Mekânsal Düşünme Becerisinin programlardaki derslerde nasıl kazandırılacağı ve Coğrafya'nın en önemli istihdam potansiyeli taşıyan konusu olan CBS'ye yönelik yeteneklerin nasıl daha iyi bir şekilde uygulanabileceği ile öğrenci deneyiminin kalitesinin Coğrafi Bilgi Teknolojileri aracılığıyla artırılması şeklinde programların istihdam perspektifini destekleyici çalışmalarda bulunmuştur.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ VE COĞRAFYA PROGRAMLARI

Türkiye'de Yükseköğretim Sistemindeki İstihdam Politikaları Odaklı Gelişmeler

Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin İngiltere'deki sistemden daha farklı olduğunu söylemek pekâlâ mümkündür. Bu farklılığın temel nedeni sistemin ekonomik ve politik gelişmelerden çok sık etkilenmesidir. 1950'lerde yaşanan ekonomik kriz, 1968 öğrenci hareketleri ile 1960 ve 1981'de yaşanan askeri darbe süreçleri buna örnek olarak verilebilir. 1960 anayasası üniversitelere daha fazla otonomi sağlamış olmasına rağmen, günümüzdeki yükseköğretim sistemi 1980 darbesi sonrasında yapılan anayasa çalışmaları çerçevesinde oluşturulmuş ve şu anda mevcut olan 2547 sayılı kanunun da bir parçasıdır (YÖK, 1981). Bu anlamda, Türkiye'deki üniversite sisteminin geçmiş dönemde siyasi ve ekonomik süreçlerden fazlasıyla etkilenerek bir evrim geçirdiği görülebilir.

Türk yükseköğretim sistemi devlet odaklı bir sistem olarak gelişmesine rağmen, son 10 yıllık süreç içerisinde özelleşme eğiliminin yani vakıf üniversitelerinin devlet üniversitelerine oranının gittikçe büyümeye başladığı söylenebilir (Şeremet,

³ Bu merkezler için www.splint.ac.uk;

2015). Bununla birlikte, yükseköğretimde son yıllarda benimsenen en önemli politikalar arasında nicel olarak büyüme ve her kente bir üniversite kurma eğilimi sayılabilir. Benzer şekilde bu durum İngiltere’de 1960’larda görülmüş olan üniversite eğitiminin elit sınıf yerine daha fazla halka indirilmesi sürecinin bir benzerinin ülkemizde de yaşanıyor olduğu gerçeğidir. Son yıllarda bu biraz daha yaygınlaşarak ilçe düzeyine de indirilmiştir. Bandırma, Alanya ve İskenderun Üniversiteleri bunun örnekleri olarak gösterilebilir. Bu anlamda, yükseköğretimde okullaşma oranının henüz gelişmiş ülke standartlarında olmasa da belirgin bir artış gerçekleştirdiği görülmektedir.

İngiltere’deki öğrenim ücretlerinin hızlı artışına benzer bir durumun ülkemizdeki üniversitelerde özelleşme süreci nedeniyle yaşandığı söylenebilir. Bu durum, özellikle vakıf üniversiteleri üzerinde istihdama yönelik yüksek bir beklentinin aksine devlet üniversitelerinde bu beklentinin biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Belki de devlet üniversitelerinin istihdam odaklı bir politika benimseme konusunda daha tutucu davranmalarının arka planında bulunan en önemli sebeplerin başında kendilerinin ve velilerinin bu konudaki taleplerinin daha az olmasıyla ilgili olduğu öngörülebilir. Buna rağmen, vakıf üniversitelerinin harç ücretlerindeki hızlı artış ve yurtdışındaki birçok üniversiteyle yarışacak düzeyde olması nedeniyle istihdam odaklı perspektifin daha fazla benimsendiği, üniversitelerin misyon ve vizyonlarına yönelik yapılan incelemelerde ortaya çıkmaktadır (örneğin Koç, Sabancı ve Bilkent Üniversitesi gibi). Aynı zamanda bu üniversitelerin son yıllarda uluslararası üniversite sıralama indekslerinde göstermiş oldukları başarıda da mezunlarının istihdam edilebilirlik düzeyindeki artışında önemli bir payı olduğu bilinmektedir (Şeremet, 2015). Bununla birlikte, özellikle yabancı öğrenci istihdamı ve bunların tekrar yurtdışına dönüşünde kendi ülkelerine kazandırdıkları katma değer, ev sahibi üniversitelerde küreselleşme politikalarının güçlendirilmesinde süreci destekleyen temel öğelerden birisi olduğu gerçeğidir.

Yükseköğretimin vizyon ve misyon yönünden son 10 yıllık süreçte bazı temel değişiklikler gösterdiği aşikardır. Bu değişiklikleri etkileyen faktörlerin başında özellikle Avrupa Birliğine uyum süreci çerçevesinde Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum çalışmalarını belirleyen Bologna sürecinin rol oynadığı söylenebilir. 2547 sayılı kanun çerçevesinde yükseköğretim için üç temel misyon belirlenmiştir: araştırma, eğitim ve toplumsal hizmet (YÖK, 1981). Bu temel amaç çerçevesinde yükseköğretim için yedi tane eğitimsel görev ifade edilmiştir. Burada özellikle altısı doğrudan bireylerin kişisel gelişim ve topluma yönelik iyi bir birey olmalarıyla ilgidir. Diğer bir ifadeyle bireylerin ‘kültürlenme’ süreci olarak da ifade edilebilir. Diğer geri kalan temel amaç ise bireylerin Atatürk ilke ve prensipleri çerçevesinde laik ve demokratik bir birey olarak yetiştirmeleriyle ilgidir. Bu anlamda, burada özellikle istihdam odaklı perspektife 2007 yılındaki Yükseköğretime yönelik yayınlanan strateji raporuna kadar çok fazla yer verilmediği, bu anlamda bu durumun mevcut devlet üniversiteleri tarafından çokta hoşnutla karşılanmayacağı aşikardır. Daha önce de ifade edildiği gibi üniversitelerin misyon ve vizyon çalışmalarında ‘kültürlenme’ ile ‘sektör-odaklı yetenek’ gelişimine yönelik amaçlar arasında bir çatışma olacağı söylenebilir. Makale kapsamında bu ikilem daha çok sektör odaklı bir yetenek gelişiminin programlara nasıl entegre edilebileceği ve böyle bir entegrasyonda hangi süreçlerin izlenebileceğine yönelik bir odaklanma söz konusudur. Ancak, hangilerinin yükseköğretimin mevcut şartları içerisinde yer alan merkezi ve bürokratik yapı çerçevesinde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği de eleştirel bir boyutla ele alınmaktadır.

Yükseköğretim politikalarında özellikle kalite odaklı bir sürecin yakın zamana kadar henüz gerçekleşmemiş olmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu söylenebilir; örneğin mevcut sistem içerisinde İngiltere’de olduğu gibi bir Ulusal Öğrenci Anketinin, Müfredat standartlarının, bağımsız kalite yönetim kurumunun olmayışı gibi birçok önemli bileşenin mevcut yükseköğretim politikaları arasında şu ana kadar yer almamaktadır. Bu durumun en somut örneği ise 2006 yılında ADEK adı altında bir kalite kurumu oluşturulmaya çalışılmış olmasına rağmen, geçen zaman sürecinde ilgili kurumun kuruluşunun gerçekleşmemiş olmasıdır. Buna rağmen, 2012 yılında geliştirilen Yükseköğretim Çerçeve Programları kataloğu özellikle lisans ve lisansüstü eğitim standartlarının ve program çıktılarının (genel ölçekte) ortaya konulabilmesi adına önemli bir gelişmedir (YÖK, 2012). Son yıllarda yükseköğretimde bazı programlar özelinde kalite odaklı akreditasyon çalışmalarının artması da bunun en temel göstergelerinden bir tanesidir. Bu durum özellikle mesleki yönü daha ağır basan programlar olan Mühendislik ve Tıp bilimlerinde daha belirgin bir şekilde görülebilir. Örneğin, MÜDEK aracılığıyla 2011 yılından itibaren bu alandaki programlara akreditasyon sağlanması, Tıp fakültelerinin çeşitli bağımsız kuruluşlar tarafından kalite güvencesi verilmesi (UTEAK, ISO-9001 vs.), Denizcilik fakültelerinde Ulaştırma, Habercilik ve Denizcilik Bakanlığı aracılığıyla kalite ve akreditasyon denetimlerinin yapılması bunlara örnek olarak verilebilir (Yıldırım, Keçeci, ve Bulduk, 2011; Turhan ve Akman, 2013; Şeremet, 2016). Son zamanlarda da Eğitim fakültelerinde benzer çalışmaların başlatılmasına yönelik adımların atılması, yükseköğretim kurumunun da bu politikaları ve uygulamaları desteklediğinin en somut göstergesidir. Bununla birlikte, ECTS ve Diploma eki projeleri çerçevesinde gerçekleştirilen Eğitim Bilgi Sistemleri özellikle program ve ders çıktıları ile program standartlarının oluşturulması adına önemli gelişmelerdir. Yine de bu süreç bütün üniversiteler düzeyinde ve uygulama aşamasında çok gerçekçi bilgileri içermemektedir. Sonuç olarak, gelecek on yıllık süreç özellikle mesleki yönü görünürde zayıf olan programlar için bir belirsizlik içermektedir.

Türkiye’de Coğrafya Programlarının Yapısı ve İstihdam Özellikleri

İngiltere’deki durumdan farklı olarak, Türkiye’deki yaklaşımda Fen-Edebiyat, DTCF ve Edebiyat ile son zamanlarda ise İnsani ve Toplum Bilimleri Fakülteleri altında 4 yıllık birleşik Coğrafya programları bulunmaktadır. Bu anlamda, Coğrafya potansiyel olarak istihdama konu olabilecek birçok önemli alanı içerisinde sunmaktadır. Coğrafya disiplin olarak akademik yönü daha güçlü bir bilimdir. Tahmin edilebileceği üzere spesifik olarak bir mesleğe yönelik olarak mezun yetiştirme noktasında bazı zayıflıkları bulunmaktadır (Seremet ve Chalkley, 2012). Bu durum hemen hemen bütün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin geçmiş dönemlerinde yaşanmış, bu araştırmanın ilk bölümünde de ayrıntılı olarak sunulduğu gibi, özellikle gelişmiş ülkeler ölçeğinde bu eksikliğe farklı yaklaşımlar geliştirilerek önemli iyileştirmeler sağlanmıştır. Bu nedenle her ne kadar akademik disiplinlerin doğası nedeniyle birden çok mesleğe yönelik bir eğitim amacı içermeseler dahi bunu farklı şekillerde gerçekleştirmek pekâlâ mümkün olmayabilmektedir. Yine de kabul etmek gerekir ki, deneyimlerin ve iyi örnek uygulamalarının hepsinin doğrudan transfer edilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, gelişmekte olan ülkelerdeki durumuna yönelik bazı temel bilgilerin ortaya konulmasında fayda bulunmaktadır.

Coğrafya bölümlerinin Türkiye’de geçirmiş oldukları büyüme sürecine bakılacak olursa, 1992’ye kadar sadece on olan program sayısının günümüzde otuz beşe yaklaştığı ve hâlihazırda da birçok programın öğrenci istihdam etmek amacıyla hazırlıklarını sürdürdüğü görülmektedir. Bu durum aşağıdaki tablodaki sunulan veriler çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrenci sayısında hızlı bir artış olmasına rağmen öğretim elemanı sayısında benzer bir büyümenin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu da özellikle programlarda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olmasına neden olmaktadır. Oranın ise 2014 yılı itibarıyla 1’e 53 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2014). Türkiye’deki Coğrafya programlarının genel müfredat özelliklerine bakılacak olursa, birinci yılda temel derslerin teorik düzeyde verildiği, üst sınıflarda seçmeli derslerin ve bölgesel düzeye indirgenmiş daha detaylı derslerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte CBS, İstatistik ve Lisans tezine yönelik derslerin ise çoğu zaman seçmeli ve spesifik olarak bir alana özgü uygulamaları içermediği bir durumla karşılaşılmaktadır. Burada görülen temel eksikliğin ise uygulama boyutunun derslerde çok iyi gelişmediği, derslerin çoğunluğunun teorik düzeyde ve sınıf ortamında öğrencilere doğrudan aktarılan içeriklerinin olduğu söylenebilir. Bu anlamda uzmanlaşma ve uygulama temelli ders işleme pratiğinin eksik kaldığı görülmektedir. Yukarıda ifade edilen yoğun öğrenci sayısı ve akademik personel üzerindeki yükün bunun temel nedeni olarak da görülebilir. Bu durum, kısmen, üniversite yönetimleri tarafından Coğrafya programlarına bir bakış açısının bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 2: Coğrafya programlarında 2000-2013 yılları arasında istihdam edilen öğrenci ve akademik personel sayıları

Akademik Yıl	Öğrenci			Akademik Personel		Oran
	Lisans	Y.L.	DR	Öğr.Üyesi	Öğr.Elemanı	Öğr.Üyesi/Öğr.
2000-2001	2361	191	49	84	48	31
2001-2002	2424	326	104	86	47	33
2002-2003	2408	301	101	90	43	31
2003-2004	2588	285	82	93	37	32
2004-2005	2677	292	84	98	40	31
2005-2006	2917	393	88	99	39	34
2006-2007	3210	285	81	106	44	34
2007-2008	4601	253	94	128	38	39
2008-2009	4216	264	91	126	35	36
2009-2010	5158	504	125	132	36	44
2010-2011	6558	544	125	137	43	48
2011-2012	7978	720	173	158	51	50
2012-2013	9177	958	206	174	54	53

Kaynak: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2014

Coğrafya programlarının müfredatlarına bakılacak olursa, 1. ve 2. sınıfta temel Coğrafya derslerinden olan Beşeri tarafta Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Kent Coğrafyası gibi derslerden oluştuğu, Fiziki tarafta ise Klimatoloji, Jeoloji ve Jeomorfoloji gibi derslerin olduğu görülmektedir. Bu konuda çeşitli eleştiriler bulunmasına rağmen, mevcut istihdam potansiyeli dikkat alındığında bölgesel ve tematik (spesifik) derslerin eğitimin ikinci devresi olan 3. ve 4. sınıflarda ön plana çıktığı görülmektedir. Bu anlamda, özellikle İstatistik, Coğrafi Bilgi Sistemleri, ve Bilgisayar gibi teknik yetenek geliştirmeye odaklanan derslerin hem sayıca çok az hem de kendi içlerine hapsedildikleri ortaya çıkmaktadır. Bu da özellikle müfredatın daha çok konu odaklı olarak geliştirildiği ve hem teknik hem de genel yetenek geliştirme boyutunun çok fazla önemsenmediğini göstermektedir. Buna rağmen, birçok bölüm tarafından zorunlu olarak sunulan tez (bitirme) ve arazi çalışmaları dersleri programların güçlü yanları olarak ön plana çıkan ve öğrencinin bağımsız araştırma yapma becerisine önemli katkıda bulunabilecek potansiyelde derslerdir.

Mevcut Coğrafya programlarının istihdam odaklı yaptığı çalışmalara bakılacak olursa, mevcut otuz beş program arasından sadece beş bölümün zorunlu veya seçmeli staj dersinin olduğunu görülmektedir. Buna ek olarak, İngiltere örneğinde de görüldüğü üzere girişimcilik konusu ve dersi giderek önem kazanmaktadır. Bu anlamda, Türkiye’de sadece üç bölüm

tarafından zorunlu veya seçmeli girişimcilik dersi konulduğu görülmektedir. Bununla birlikte İngiltere örneğinde doğrudan genel yetenek ve beceri geliştirmeye yönelik dersler olmamasına rağmen, Türkiye'deki iki tane yeni kurulmuş programda çapraz yetenek geliştirmeye yönelik dersler bulunmaktadır. Örneğin, derslerin isimleri 'Etkili İşletişim' ve 'İletişim Becerileri' şeklindedir. Şeremet ve Chalkley (2016)'nın son araştırmalarında ortaya koyduğu en önemli bulgulardan bir tanesi Yabancı Dil becerilerinin Türk işverenler tarafından özellikle arzu edilen yetenekler arasında olduğudur. Bu bağlamda, Türkiye'deki Coğrafya programlarından en az yarısının seçmeli veya zorunlu olmak üzere 'Mesleki İngilizce' adı altında derslere programlarında yer verdikleri görülmektedir.

Türkiye'deki Coğrafya programlarının birçok Doğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi doğal bir meslek olarak ortaya çıkan istihdam alanı öğretmenliktir (Rodzos ve Charzynski, 2005; Piróg, 2014). Bu durum özellikle son on yıllık periyod içerisinde ortaya çıkan yıllık ortalama 590 civarındaki öğretmen atamasıyla da önemli bir anlam kazanmıştır (MEB, 2015). Özellikle 2005 müfredatı sonrası gelişen ihtiyaç sürecinde, hali hazırda Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilmiş 12.500 Coğrafya öğretmenin yüzde 50'lik bir bölümünün son on yıllık süreç içerisinde atandığını görülmektedir (MEB, 2015). Ancak, 2005 yılı ortaöğretim müfredatı sonrasında değişen bu durum giderek mezunlarımızın aleyhine doğru ilerlemektedir. Bunun temel nedeni olarak yıllara göre KPSS öğretmenlik sınavına giren mezunlarımızın sayısında yaşanan hızlı artış (örneğin bu sayı 2014 yılı için 6400 civarında iken 2015 yılı için bu rakamın 9000 olarak gerçekleştiği görülmektedir.) ve buna rağmen öğretmen alım sayısının ise giderek azalması olarak görülebilir (ÖSYM, 2015). Hâlihazırda yıllık 1500 civarında mezun veren Coğrafya bölümlerinin öğrencilerinin bu durumda yaklaşık olarak yüzde 8'i civarında denk gelen bir rakamın bu alanda istihdam edilebildiğini görülmektedir. Bununla birlikte, her yıl buradan artan öğrenci ve mezun sayısının da eklenmesiyle birlikte aradaki farkın da giderek arttığı söylenebilir. Bu durumun kötüleşmesinde özellikle Açık öğretim mezunlarının (yıllık 1500 civarında mezun) ve yeni YÖK yönetmeliğiyle de kendilerine verilen formasyon alma hakkının da önemli payı bulunmaktadır. Sonuç olarak, bu veriler çerçevesinde öğretmenliğe alternatif olabilecek istihdam alanlarına yönelik daha iyi donanımlı mezun yetiştirilmesine odaklanılması gerektiği konusunda önemli bir fikir vermektedir.

Coğrafya mezunları Devlet sektöründe öğretmenlik mesleğine alternatif olarak Jeomorfolojik kadrosunda istihdam olanağı bulabilmekteydi. Bu sayı örneğin Devlet Personel Daire Başkanlığının 2007 yılında sunmuş olduğu verilerde sadece altmış dört kişi civarında (çoğunluğu özellikle Meteoroloji Genel Müdürlüğü ve Maden Tetkik Arama Enstitüsü bünyesinde istihdam edilmektedir.) olduğunu göstermektedir (DPDB, 2007). Bununla birlikte, Türkiye'de 1981 öncesi (YÖK öncesi) dönemde kürsü sistemi nedeniyle, uzmanlaşmaya yönelik Fiziki Coğrafya ve Jeoloji alanının bulunmasında önemli bir rolü oynadığı düşünülebilir (bknz. Erinç, 1973). Geçmiş dönemdeki bu uygulamanın İngiltere'deki mevcut durumla da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu alandaki istihdamın, aradan geçen zaman diliminde ise önemli bir alım olmaması ve bu kişilerinde birçoğunun emekli olduğu veya farklı kurumlara geçtiği göz önüne alınırsa, iyimser bir tahminle bu sayının ya sabit kaldığı ya da azaldığı düşünülebilir. Buna rağmen yıllık on civarında bir alım olsa dahi bu sayının her yıl 1500 mezun veren bir program (Açıköğretim hariç) için çok da önemli bir rakam olmadığı rahatlıkla görülebilir.

Özel sektördeki duruma bakılacak olursa, Coğrafyacıların özel sektördeki deneyimleri maalesef çok fazla eskiye dayanmamaktadır. Özel sektörde münferit örnekler bulunabileceği gibi yine Coğrafyacıların en fazla istihdam edildiği alanın CBS iş marketi olduğu görülmekle birlikte, büyük şirketler ölçeğinde bakıldığında ise Coğrafyacıların bu şirketlerde ancak yüzde 10'luk bir seviyede kaldığını söylemek mümkündür (Şeremet, 2013). Yine de her geçen gün bu sektörde çalışan hatta kendi işini kuran Coğrafyacıların sayısı da hızla artmaktadır. Buna rağmen hala sektörde baskın meslek grubunun mühendisler olduğunu ifade etmekte fayda bulunmaktadır (detay için bknz. Şeremet 2013, sayfa 313). Bu durumun oluşmasında çeşitli nedenler olduğu söylenebilir. Daha önceki bölümlerde ifade edildiği üzere özellikle kalite ve proje odaklı eğitim veren programların mezunlarının istihdam sürecinde daha fazla öne çıktığı söylenebilir.

Bütün bunlardan sonra disiplinin mevcut durumu ve ülkemizde gerçekleşen istihdam alanları itibarıyla şu anda Öğretmenlik ve Jeomorfolojik mesleğinin alternatif meslek grubu ve istihdam alanı olarak görülebilmesinden yavaş yavaş uzaklaşıldığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de program sayısı itibarıyla ve tercih edilme önceliği de dikkate alındığında, saygın bölümler arasında olan Coğrafya programları için önemli bir tehdit oluşmaktadır. İstihdam ile ilgili kaygılar noktasında Coğrafya programları yalnız değildir, şu anda bu durumu maalesef olumsuz bir şekilde tecrübe eden temel bilimlerin fen alanları (Fizik, Kimya, Biyoloji) bulunmaktadır (Şeremet, 2015). Coğrafya bu programlarla karşılaştırıldığında şu an için öğrenci çekimi konusunda bir sıkıntı yaşamamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında İngiltere'deki istihdam konusunda lider bir disiplin olan Coğrafya'nın bu noktaya nasıl geldiği sorusundan hareketle Türkiye'deki Coğrafya programlarının yapısına ve bazı özelliklerine yönelik olarak bir karşılaştırma yapılmıştır. Makalenin bu kısmında ise daha çok İngiliz ve Türk Eğitim Sisteminin mevcut şartları çerçevesinde Türkiye'deki programların İngiliz deneyiminden neler öğrenebileceğine yönelik eleştirel bir değerlendirme sunulmaktadır.

Türkiye'deki coğrafya programlarının, İngiltere'de sistematik olarak başlatılan istihdam destekleyici ve güçlendirici müfredat yaratılmasına yönelik oluşturmuş olduğu yüksek bütçeli sistematik yaklaşımı, tek başına üstlenmesi şu an için çok olanaklı görünmemektedir. Ancak, bu noktada politika yapımcıların ve kendi meslek organizasyonlarının desteğiyle bazı noktalarda gelişme göstermesi beklenebilir. Bu nokta itibarıyla müfredatın istihdam geliştirme odaklı güncellenmesi sürecinde Coğrafi Bilgi Sistemleri Coğrafya'ya önemli katkılar sunabilir. Arı ve diğerleri tarafından (2013) yapılan çalışma bunun en temel göstergelerinden bir tanesidir. Bunun temel nedenleri arasında Şeremet ve Chalkley (2016) bulgularında da ortaya çıktığı üzere, sektör Coğrafyacıların varlığını çok fazla önemsemektedir. Ancak bu şu demek değildir ki Coğrafyacılar sadece bu sektöre kanalize olmalıdır. Burada özellikle Çevre ve İklim konularının ile bunların eğitimine yönelik çalışmalarında özel sektörde hızla yayılmaya başlamış olması, İngiltere'ye göre daha kapsamlı müfredata sahip Türk Coğrafya programlarının lehine bir durumdur. Bu noktada görülebilecek en temel eksikliğin ise iş-tabanlı öğrenme, staj ve uygulamalı eğitimlerinin müfredatta yer bulmasına yönelik çalışmaların artırılmasıdır. Şu anda özellikle 'Mesleki İngilizce' dersleri aracılığıyla Türk Coğrafya programları önemli bir gelişme göstermiştir. Diğer taraftan en önemli süreçlerden bir tanesi ve örnek alınması beklenebilecek diğer bir konu ise müfredat standartlarının oluşturulması ve daha sonra kalite kontrol sürecinde kullanılmak üzere üretilecek bir belge hazırlığı yapılmasıdır. Bu noktada İngiltere deneyiminden faydalanılabilir.

Türkiye'deki üniversitelerin kendi içlerinde sıralama için kullandıkları indekslerden birisi olan Girişimci Üniversite İndeksinde 'Girişimciliğe' yönelik dersler üniversitelere artı değer kazandırmaktadır. Hâlihazırda bunların örnekleri olmasına rağmen, programların bütününe bakıldığında çok yaygın bir uygulama olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, Coğrafya programlarının İngiltere'de sunulan bu dersleri kendi müfredatlarına veya bölüm dışı seçmeli ders olarak ortak ders şeklinde sunulması buldukları üniversitelere de önemli bir katkı sunabilir. Türkiye'de Coğrafya bölümlerinin güçlü olduğu yanlardan birisi olan eğitim odaklı bir istihdam potansiyeline sahip olması da her ne kadar sürdürülebilirlik açısından sorgulanması gereken önemli bir durum olsa da, yine de güçlendirilmesi ve üzerinde durulması gereken bir konudur. Coğrafya bölümlerinin bütünlük özelliği bu istihdama yönelik sağladığı en önemli avantajlardan bir tanesidir. Bununla birlikte, İngiltere'deki bölüm yapısı uzmanlaşma ve farklı sektörlere açılma noktasında daha fazla avantajlar sunmasına rağmen, Türkiye'deki Coğrafya algısının özel sektör düzeyinde iyileşmediği bir süreç içerisinde programların ayrıştırılması çok da fazla olanaklı görülmemektedir. Yine de bu strateji ileriki süreçte tekrar gözden geçirilebilir. Ancak Eğitime yönelik istihdam noktasında bütünlük program yapısının korunması şu an için daha avantajlı olduğu düşünülebilir.

İngiltere'de özellikle mesleki yeteneklerin ve akademik becerilerin yanı sıra çapraz yeteneklerin kazandırılmasının da istihdam edilebilirliği destekleyen önemli bir durum olduğunun altı çizilmektedir. Yetenek gelişiminin sınıf ortamında Coğrafya öğretimi aracılığıyla ve Coğrafyanın en özgün yanları olan arazi, laboratuvar ve veri toplama çalışmaları aracılığıyla sağlandığı düşünülürse, Coğrafyanın diğer birçok disipline göre bu yeteneklerin geliştirilmesinde çok önemli avantajlara sahip olduğu aşikârdır. Sahip olunan bu avantajların da fırsata dönüştürülmesi noktasında teknik yetenek gelişiminin yanı sıra çapraz yetenek gelişimine yönelik ders içi ve dışı etkinliklere yönelebilir. Bu süreçte İngiltere örneğindeki bazı iyi örnek uygulamalardan uyarlamalar gerçekleştirilebilir. Ancak bu nokta da özellikle personel yani eğitimcilerin eğitimi maliyet gerektiren bir konu olduğu için, mutlaka proje veya meslek organizasyonun desteğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yakın zamandaki eğitim politikaları arasında üniversite eğitimi gören bireylerin staj yapmaları ve bunun önünün açılmasına yönelik destekler üretilmesi planlanmaktadır. Bu bağlamda Coğrafyacılar da şu anda bazı bölümlerde seçmeli olarak sunulan bu opsiyonu diğer bölümlerde de yaygınlaştırarak, mevcut olan programlarda ise istihdam dersleriyle destekleyerek programın kalitesini ve verimliliğinin artırılması mümkün olabilir. Burada özellikle Coğrafya bölümlerindeki iş yükü ve öğrenci/öğretim elemanı oranı da düşünüldüğünde programların mevcut öğretim üyeleri sayılarının en az iki katı oranında büyümelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada meslek örgütlerine önemli görevler düşmektedir. Özellikle Yükseköğretim Kurumu (YÖK) nezdinde bu konuda çalışmalar ve lobi faaliyetleri yürütülebilir. Minimum standartlarda bölüm açma koşullarıyla bölüm oluşturulması yerine mevcut bölümlerin daha fazla güçlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik politikanın özellikle istihdam odaklı bir müfredat ve böyle bir müfredat programının oluşturacağı iş yükünün hafifletilmesi açısından daha anlamlı olduğu düşünülebilir.

İngiltere örneğinin bu zamana kadar birçok yönünün önemli katkılar sunabilecek potansiyelleri olduğundan bahsedilmiştir. Ancak, Şeremet ve Chalkley (2015) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konulduğu üzere, İngiltere'deki Coğrafya programlarının da kendilerine özgü bazı sorunları bulunmaktadır. Bunların başında özellikle CBS'nin istihdam potansiyelinin geliştirilmesi noktasında üniversite-işveren işbirliğinin çok iyi gelişmediği ve bunun da programların güncellenmesine yönelik olarak bazı olumsuzluklar oluşturduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Coğrafya programlarına entegre olarak gelişen ve yaygınlaşan bazı Coğrafi Bilgi Bilimi ('GIScience') lisans programlarının öğrenci çekememe sorunu nedeniyle kapanma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu görülmektedir (Örneğin Kingston College ve Bath Üniversitelerinde).

Diğer taraftan, İngiltere’de örneğin Coğrafyacıların birçok sektörde hâlihazırda istihdam edilmiş olmaları nedeniyle bu bireylerin kendilerinden sonra gelen coğrafyacıların da istihdamı ve/veya stajı noktasında kendilerinde daha fazla kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Buna rağmen, Türkiye’deki stajyer Coğrafya öğrencilerine yaşadığı en büyük engellerden bir tanesi de işyerlerinde kendine rehberlik edecek bireylerin daha çok farklı meslek gruplarından geliyor olması da staj uygulaması için karşılaşılan sorunlardan bir tanesi olarak göze çarpmaktadır. Meteoroloji’de Meteoroloji Mühendisi veya Coğrafi Bilgi Sistemleri Merkezlerinde Harita Mühendisi örnek olarak gösterilebilir.

Devlet sektöründeki istihdam alanının sadece öğretmenlikle sınırlı olduğu ve bu potansiyelin giderek daralan bir sektör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun dışında devlet sektöründeki iş olanaklarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum Coğrafyacıları özel sektör içerisinde farklı iş kollarına yöneltebilecek geniş bir yetenek yelpazesi ile mezun olmalarının iş bulabilme potansiyellerini geliştireceği düşünülmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki benzer uygulamaların bu noktada iyi uygulama örnekleri kapsamında model olarak değerlendirilebileceği ve kendi programlarımıza da yansıtılarak mezunlarımızın iş bulabilme olanaklarının artırılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Şeremet ve Chalkley, 2015). Ancak İngiltere’de mezunların birçoğunun Coğrafya ile ilgili olmayan bir işte çalışıyor olması, Coğrafya’nın doğrudan konu temelli bir eğitim yaklaşımdan daha çok yetenek temelli bir yaklaşıma doğru geldiğini göstermektedir. Her ne kadar özellikle devlet üniversitelerinin eğilimi Türk Yükseköğretiminde kişisel gelişimi destekleyici eğitim modeli uygulansa da, özellikle yükseköğretimin Avrupa Birliği yükseköğretim alanına entegrasyonu sürecinde ortaya çıkan yeterlilik çerçevesi ve kazanım odaklı eğitim modeli Türkiye’nin de bu sürece kayıtsız kalmadığının önemli bir göstergesidir. Ancak ilk çıkış için yeterli sayılabilecek bu girişim disiplinlere özgü standartların daha detaylı bir şekilde oluşturulmasıyla daha da fazla anlam kazanabilir. Coğrafya’nın mevcut müfredatın İngiltere’ye göre daha kapsamlı olduğu düşünülürse, özellikle Çevre eğitimi ve sürdürülebilir bir yaşam/kalkınma için eğitim konuları da hem istihdam odaklı hem de bireyin kişisel gelişim konularına odaklanmalarını sağlayabilir. Burada bireyin kültürlenme sürecine de Coğrafya disiplini bu yönüyle önemli bir katkı sunabilir.

Diğer taraftan Türkiye’deki Coğrafya bölümü mezunları için İngiltere’ye kıyasla öğretmenliğin hala ana istihdam alanı olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, bazı üniversitelerin özellikle Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, ve Coğrafya gibi programlarda Açık öğretim programları açarak, daha sonrasında ise mezunlarının yaşam boyu öğrenme programları aracılığıyla formasyon eğitimi alarak, özellikle Coğrafya Öğretmenliği gibi yüz yüze eğitim ile kazanılabilecek bilgi, beceri ve yeteneklerin kazandırılmasında bazı zorluklar yaşanabileceği aşikardır. Bu durum özellikle hem Coğrafyacı mesleğinin karşısında hem de Öğretmenlik mesleğinin önündeki önemli tehditlerden bir tanesidir. Bu konuda İngiltere örneğinden hareketle çeşitli ve farklı politikaların geliştirilmesi önerilebilir.

Sonuç olarak, yükseköğretimde devlet politikalarının ve teşvikinin özellikle öğrenim ücretinin olmadığı ülkelerde daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda, İngiltere’de çok kapsamlı bütçelerle ve uzun zaman aralığında geliştirilmiş istihdam odaklı müfredat gelişimi sürecinin, Türkiye’de bulunan ve yüzde 99’u devlet üniversitelerinde yapılandırılmış olan Coğrafya bölümlerine adaptasyonu gerekli insan kaynağı ve eğitim altyapısını hazırlanmadan çok mümkün görünmemektedir. Yine de hâlihazırda üretilmiş bu konuda kapsamlı projeler çerçevesinde birçok materyal yapılabilecek uyarlamalar vasıtasıyla diğer bölümlere göre daha kompakt bir görünümde olan Coğrafya bölümlerinin müfredatlarında pilot uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Teşekkür: Dr. Faize Sarış’a ve Öğr. Gör. Eşref Yanmaz’a makalenin son taslağı üzerinde, çalışmanın geliştirilmesi için vermiş oldukları destek ve öneriler için teşekkür sunmayı bir borç bilirim.

Kaynakça

- Arı, Y., Turoğlu, H. & Ölgün, K. (2013). *Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Çalıştayı Sonuç Raporu*. Ankara: Türkiye Coğrafyacılar Derneği.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. (2000). *Skills Development in Higher Education and Employment*, London: Taylor & Francis.
- Browne, J. (2010). Securing a sustainable future for higher education: an independent review of higher education funding and student finance. Retrieved August 25, 2015 from <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/s/101208securingustainablehighereducationbrownereport>.
- Chalkley, B. (1996). Geography and Teaching Quality Assessment: how well did we do? *Journal of Geography in Higher Education*, 20(2), 149-158.
- Chalkley, B. (2000). *Improving Students' Skills Through Work-Based Learning*, Cheltenham: Geography Discipline Network (GDN).
- Chalkley, B. S. & Kneale, P. E. (2011). Challenging Times in HE Support: The Closure of the UK's Subject Centre for Geography, Earth and Environmental Sciences (GEES). *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 457-464.
- Chalkley, B., & Gibson, K. (2009). Enterprise education in Geography: the case of the Plymouth Dragons. *Planet*, 21(1), 43-46.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.

- Clark, G. (1998). Maximising the benefits from work-based learning: The effectiveness of environmental audits. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(3), 325-334.
- Devlet Planlama Daire Başkanlığı (DPDB), (2007). *Coğrafyacıların İstihdam İstatistikleri* (Yazarın Kişisel Bilgi Edinme Sorgusu). Ankara: Devlet Personel Daire Başkanlığı.
- Dyer, A., Selby, D. & Chalkley, B. (2006). A centre for excellence in education for sustainable development. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 307-312.
- Erinç, S. (1973). *Türkiye Cumhuriyeti'nin 50.Kuruş Yıldönümünde Coğrafya*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı.
- European Union (UN) (2015). Erasmus+ Projeleri. 21 Aralık 2015 tarihinde <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>, adresinden edilmiştir.
- Gardner, R. & Lambert, D. (2006). Futuring geographers: The role of the subject organisations. *Geography*, 91(2), 159-170.
- Gardner, R. (2000). Establishment, role and relevance of a Subject Centre for UK Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 157-162.
- Gedye, S. & Chalkley, B. (2006). *Employability within Geography, Earth and Environmental Science*. Plymouth: GEES SC.
- Gravestock, P. & Healey, M. (2000). Guides to key skills in geography in Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(3), 423-424.
- Hall, T. (1999). *Key Skills in Geography in Higher Education: A Survey Report on Geography*. GDN Network.
- Healey, M. (1992). Curriculum development and "Enterprise" group work, resource-based learning and the incorporation of transferable skills into a first year practical course. *Journal of Geography in Higher Education*, 16(1), 7-19.
- Higher Education Statistics Agency (HESA), (2011). *Statistics online*. Retrieved November, 17, 2011, from <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>.
- Hogg, J. (1995). A graduates and employers database system as a strategic resource for geography departments. *Journal of Geography in Higher Education*, 19(2), 227-233.
- Holmes, D. (2001). The big civics. In: Warner, D. & Palfreyman, D. (Eds.), *The state of UK Higher Education: managing change and diversity*. London: Open University Press.
- Jenkins, A. & Pepper, D. (1988). Enhancing students' employability and self expression: how to teach oral and groupwork skills in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 12(1), 67-83.
- Jenkins, A. & Smith, P. (1993). Expansion, efficiency and teaching quality: the experience of British geography departments 1986-91. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18(4), 500-515.
- Johnston, R. (2003). The institutionalisation of geography as an academic discipline. In: Johnston, R. J. & Williams, M. (Eds.), *A Century of British Geography*. Oxford: Oxford University Press for the British Academy.
- Kent, M., Gilberton, D. D. & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313-332.
- Kirk, W. (1978). Fifty years on. *Jubilee 1928-1978: Geography at Queen's, An historical survey*. Belfast: Queen's University.
- Kneale, P. (2008). Raising student awareness of enterprise skills: accredited and non-accredited routes. *Planet*, 21(1), 39-42.
- Livingstone, D. & Lynch, K. (2000). Group project work and student-centred active learning: two different experiences. *Studies in Higher Education*, 25(3), 325-345.
- Maguire, S. & Guyer, C. (2004). Preparing Geography, Earth and Environmental Science (GEES) Students for Employment in the Enterprise Culture. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 369-379.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *2010, 2011, 2012, 2013 ve 2014 Yılları Öğretmen Atama Kılavuzları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997). *Higher Education in the Learning Society (Dearing Report)*. In: HMSO (Eds.), London.
- ÖSYM, (2014). *2013-2014 Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- ÖSYM, (2015). *2015-KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi (ÖABT) Sınavı Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Ankara: ÖSYM.
- ÖSYM, (2015). *Öğrenci Yerleştirme Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Owen, E. (2001). What Key Skills do Employers Need? *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 121-126.
- Piróg D. (2014). Do geography degree programmes facilitate a smooth transition to the job market? Reflections of working and job-seeking graduates in Poland. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(2), 155-174.
- Plymouth Üniversitesi (2013). *Coğrafya Bölümü Program Tanıtım Kitapçığı ve İçeriği*. Plymouth: Plymouth University, İngiltere.
- QAA (2000). The Quality Assurance Agency's benchmark statement for geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(3), 399-412.
- QAA (2001). Code of Practice on Career Education-CEIG, Retrieved June 18, 2016, from <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/>.
- QAA, (2007). Geography QAA Benchmark Statements. In: Education, T. Q. A. A. F. H. (ed.). Linney Direct.

- RGS-IBG, (2011). Written evidence from Royal Geographical Society (with IBG). *The Future of Higher Education*. London: House of Commons:Business, Innovation and Skills Committee.
- Rich, T. (2001). The 1960s New Universities. In: Warner, d. & Palfreyman, d. (Eds.), *The state of UK Higher Education: managing change and diversity*. London: Open University Press.
- Robbins, I. (1963). *The Robbins Report on Higher Education. Report of UK*. London: Government Committee on Higher Education.
- Rodzios J. & Charzynski P. (2005). Training Geography teachers in Poland with regard to changes in school education, in Donert K. and Charzynski P. (Eds.), *Changing horizons in geography education*. Liverpool: HERODOT publications.
- Şeremet, M. & Chalkley, B. (2012). Geography in Turkish higher education. *Planet*, 26(1), 59-65.
- Şeremet, M. & Chalkley, B. (2015). Student perspectives on the teaching of geographical information systems (GIS) in geography degrees. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(1), 18-36.
- Şeremet, M. & Chalkley, B. (2016). Geography, GIS and employability in Turkey. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 238-253.
- Şeremet, M. (2013). *Geographic Information Systems (GIS) in Higher Education: a study of provision, pedagogy and employability in the United Kingdom and Turkey*. (Plymouth University, Plymouth, UK).
- Şeremet, M. (2015). Temel bilimlerin öğrenci çekmede yaşadığı zorluklar: Farklı bir perspektif önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim*, 5(2), 214-218.
- Şeremet, M. (2016). Denizcilik programlarının istihdam boyutunun öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim*, 6(2), 261-265.
- Shepherd, I. D. H. (1998). How Long is Short?: principles and practice in the delivery of work experience in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(1), 111-119.
- Sidaway, J. D. & Johnston, R. J. (2007). Geography in higher education in the UK. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(1), 57-80.
- Solem, M., Cheung, I. & Schlemper, M. B. (2008). Skills in professional geography: An assessment of workforce needs and expectations. *The Professional Geographer*, 60(3), 356-373.
- The Guardian. 2010. The Guardian's 2011 University Guide, Retrieved December 11, 2011, from <http://www.guardian.co.uk/education/table/2010/jun/04/university-league-table> .
- Turhan, C. & Akman, I. (2013). Employability of IT graduates from the industry's perspective: a case study in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 523-536.
- Yıldırım, D., Keçeci, A. & Bulduk, S. (2011). How do Turkish nursing students plan their career after the graduation? A questionnaire survey. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 373-380.
- Yorke, M. (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39(4), 409-427.
- Yükseköğretim Kurum (YÖK) (1981). Yüksek Öğretim Kanunu (2547). Resmi Gazete Tarih: 1981; Sayı: 17506.
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2012). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 8 Nisan 2014 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/> , adresinden edinilmiştir.