



Received: 26 September 2023 | Accepted: 4 October 2023

100 YILLIK CUMHURİYET DÖNEMİNDE TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GENEL BİR DEĞERLENDİRME

A General Evaluation of Geography Education in Turkish Universities in the 100-Year Republic Period

İlhan KAYAN 

*Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Emekli Öğretim Üyesi
İzmir-Türkiye*

ilhan.kayan@ege.edu.tr

Abstract

It is seen that, in the publications on geography education in Turkish universities in the 100-year Republican period, the stages are mainly separated due to structural arrangements, and the confusion created by frequently changing laws and regulations was discussed. On the other hand, approaches that cover subjects such as research methods and practices that change and diversify according to contemporary scientific and technological developments, new scientific results obtained, and their evaluation by transferring them to application areas lag far behind. This is because, unfortunately, geography education (like many other fields) is not based on planning in accordance with the current information requirements. Especially since the 1960s, the rapidly increasing population and the interest in university education have put a lot of pressure on the limited university and department capacity that existed before. Since the 1980s, many universities and departments have been opened, with some political and populist approaches, in order to meet this demand, the capacity has been greatly increased, but since the teaching staff could not keep up with this, there has been a great loss of qualifications. As a result of this, an order has been formed in geography programs where there are about 5000 student entrances and exits every year. In this case, the faculty members cannot make research and publications with the expected scientific weight under the heavy teaching load, and the main purpose of the research and publications has been to pass the academic stages. Thus, the geography departments have transformed into units that have the characteristics of schools, not universities. Young people who graduate in such an education system have not been able to find employment opportunities in newly developing related fields, and they have not been able to fulfill their traditional expectations of secondary education teaching. In order to get out of this deadlock, a planned arrangement to be made by a team that knows the problems well must be implemented in a disciplined manner.

Keywords: Geography, Geography education, Academic staff in geography, Employment of geographers.

Öz

Türkiye üniversitelerinde 100 yıllık Cumhuriyet dönemindeki coğrafya eğitimi üzerinde yapılan yayınlarda, ağırlıklı olarak yapısal düzenlemelere bağlı dönemlerin ayrıldığı, sık sık değişen yasa ve yönetmeliklerin yarattığı karışıklıkların tartışıldığı dikkati çekmektedir. Buna karşılık, çağdaş bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre değişen ve çeşitlenen araştırma yöntem ve uygulamalarının tanıtılması, sağlanan yeni bilimsel sonuçların uygulama alanlarına aktararak değerlendirilmesi gibi konulara beklenen ölçüde yer verilmediği görülmektedir. Bunun nedeni, ne yazık ki, coğrafya eğitiminin (başka birçok alanlar gibi) güncel bilgi ve verilere dayanan, ihtiyaçlara uygun, bilinçli bir planlama ile yapılmıyor olmasıdır. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren hızlı artan nüfus ve üniversite eğitime duyulan ilgi, önceleri var olan kısıtlı üniversite ve bölüm kapasitesini çok zorlamıştır. 1980'li yıllardan itibaren bu talebi karşılamak için, biraz da politik ve populist yaklaşımlarla üniversite sayısı, bölüm ve kapasite çok artırılmış, ancak öğretim kadroları buna yetişemediği için çok büyük ölçüde nitelik kaybı olmuştur. Bunun sonucunda, her yıl 5000 kadar öğrenci giriş-çıkışının gerçekleştiği coğrafya programlarında, öğretim üyeleri yoğun öğretim yükü altında beklenen bilimsel ağırlıkta araştırma ve yayınlara yapamaz olmuşlardır. Yapılabilen araştırma ve yayınların ise daha çok akademik aşamaları geçmek ve bunun için gereken puanları toplamak amaçlı olduğu dikkati çekmektedir. Böylece coğrafya bölümleri üniversite değil, okul niteliğinde birimlere dönüşmüştür. Böyle bir eğitim düzeni içinde mezun olan gençler, gelişen yeni alanlarda istihdam imkânı bulamadıkları gibi, geleneksel olarak alışılan orta öğretim öğretmenliği beklentilerini de gerçekleştiremez olmuşlardır. Bu çıkmazdan kurtulmak için planlı bir yeni yapılanma gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Coğrafya eğitimi, Coğrafyada akademik kadrolar, Coğrafyacıların istihdamı

1. GİRİŞ

Büyük olayların özel yıllarındaki kutlamalarının daha bir önemsenerek yapılması âdet olmuştur. Bunun, genel bir değerlendirme için fırsat oluşturduğu da düşünülebilir. Türk tarihinin en önemli olaylarından biri olan Cumhuriyetin kuruluşunun 100. yılında da birçok alanda “100. Yıl anısına...” etkinlik ve yayınlar yapılmaktadır. Coğrafya alanında da bu amaçla coğrafya eğitimindeki gelişme ve değişimler konusunda güncelleyici bir yazı yayımlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Cumhuriyet’in 50. Yılında değerli hocamız merhum Prof. Dr. Sırrı Erinç’in “Cumhuriyet’in 50. Yılında Türkiye’de Coğrafya” başlıklı kapsamlı yazısı bu konudaki yayınların öncüsü ve sonraki yayınların baş kaynağı niteliğindedir (Erinç 1973). Cumhuriyet’in 75. Yılında yapılan yayınlardan değerli meslektaşım, mesai arkadaşım emekli Prof. Dr. Asaf Koçman’ın ve sonrasında benim yazılarımız Erinç çizgisinin devamı niteliğindedir (Koçman, 1999; Kayan, 2000). Şimdi 100. Yıla geldiğimiz bu aşamada, bu geleneği sürdürmek amacıyla hazırlanan “Ege Coğrafya Dergisi Özel Sayısı”na aynı çizgide katkıda bulunmaya çalışmaktan buruk bir mutluluk duymaktayım.

Türkiye’de coğrafya eğitimi ile ilgili yazılarda genellikle belirli olay veya oluşumlarla sınırlanan gelişme dönemleri, coğrafyanın tanımı ve sorunlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Erinç (1973), Türkiye’de coğrafya eğitiminin gelişim sürecini dört dönemde değerlendirmiştir:

1. 1915’de İstanbul Darülfünunu’nun kuruluşundan önceki dönem,
2. 1933’de Darülfünun’un Üniversite’ye dönüştürülmesine kadar geçen ve “Türk coğrafyasının öncüleri ve ilk adımlar” olarak nitelenen dönem,
3. 1941’de Türk Coğrafya Kurumu’nun kurulmasına kadar geçen ve “Türk Coğrafyasının kuruluş ve örgütlenmesi” olarak tanımlanan dönem ve
4. 1941-1973 “Türk coğrafyasının yükseliş dönemi”.

Koçman 1999 yılında, Cumhuriyet’in 75. Yılı vesilesiyle yayımladığı yazısında, 4. aşamanın 1981 de 2547 Sayılı Yasanın çıkışına kadar uzatılabileceğini öne sürmüş, bundan sonrasını “Türk Coğrafyasının yaygınlaşması ve nitelikte kayıplar” dönemi başlığı ile 5. aşama olarak eklemiştir.

Aynı amaçla 2000 yılındaki yazımı gözden geçirirken şu satırlarım dikkatimi çekti: “Bir 25 yıl sonra, Cumhuriyetimizin 100. Yılı Kutlamalarında, bugünkü genç coğrafyacıların şimdiki problemleri aşmış, daha çok bilimsel konu ve yöntemlerdeki gelişmeleri tartıştıkları yazılar yayımlamalarını diliyorum. s: 10”. Şimdi 100. Yıla eriştik. Ancak, çağdaş gelişmelere uygun bazı adımlar atılmakla birlikte, ne yazık ki, Koçman’ın eklediği “yaygınlaşma ve nitelik kaybı”nın devam ettiğini, dileklerimiz gerçeğe dönüşmediğini görüyoruz. Öte yandan son yıllarda genç meslektaşlarımızın Türkiye üniversitelerindeki coğrafya eğitimi üzerine farklı yaklaşımlarla yaptıkları yeni yayınlar da bulunmaktadır. Bunlardan dikkati çeken bir yazı, Özgür ve Yavan’a aittir (2013). Kapsamlı bir literatür araştırmasına dayanan bu yazıda 1960’lı yıllardan itibaren Türk coğrafyasının çağdaş batı coğrafyasındaki gelişmeleri izleyemediği, geri kaldığı, başarısız olduğu değerlendirilmiştir, kuramsal ve felsefi bir yaklaşımla başarısızlığın nedenleri irdelenmiştir.

Bu yazıda, önceki yayınlarda üzerinde durulan konuları ve verilen bilgileri tekrarlayıp tartışmaktan çok, kendi dönemimde, büyük bölümünde yönetici olarak yaşadığım gelişme ve değişimlerden edindiğim birikimin kendimce değerlendirmesini yapmaya çalıştım. Bu nedenle, ilgili yayınlara ait fazla kaynak da kullanmadım. Bununla birlikte, konunun bütünlüğünü koruyabilmek için, yerine göre önceki ve sonraki gelişmelere kısaca değinmekten de kaçınmadım.

2. COĞRAFYA EĞİTİMİNİN GELİŞİMİNE KISA BAKIŞ

1935 yılına kadar Türkiye’de sadece İstanbul Üniversitesi’nde Coğrafya Bölümü vardı. Bu tarihte kurulan Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi’nin temel bölümlerinden biri olarak, Türkiye’nin ikinci coğrafya bölümü eğitime başladı. 1946 yılında Ankara Üniversitesi’nin kurulmasıyla da bu üniversite içinde yerini aldı.

Sonraki yıllarda nüfus artışı ve bilim alanlarındaki hızlı gelişmelere paralel olarak toplumda üniversitelere ve üniversite eğitimine gösterilen ilgi giderek artmıştır. Bunun gereği olarak, zaman zaman üniversitelerle ilgili

hukukî düzenlemeler yapılmış, üniversitelerin sayı ve kapasitelerinin artırılması ile ilgili kararlar alınmıştır. **1960**'lı yılların başlarından itibaren Türkiye'de üniversite eğitimi sosyal statü sağlaması yanında, daha çok bir meslek edinme yolu olarak önem kazanmış, öğrenci olma talebi hızla artmıştır. O yıllarda Türkiye'de sadece İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerin bu talebi karşılamada yetersiz kalması üzerine çözüm yolları aranmış, ilk aşamada üniversiteye girişte **merkezi sınav sistemi** uygulamasına geçilmiş ve **kontenjan artırımına** gidilmiştir. Belli bir mesleğe göre eğitim vermeyen temel bilim alanları, özellikle coğrafyanın da aralarında bulunduğu sosyal bilim alanları, kontenjan artırılmasına en uygun bölümler olarak görülmüş, onlarca öğrenci alınan bölümlere yüzlerce öğrenci alınmaya başlanmıştır. Bu da yetmeyince, birçok bölümlerle birlikte coğrafyada da **gece öğretimi** başlatılmıştır. Öte yandan, bu dönemde açılan birçok "**özel yüksekokul**" artan "yüksek tahsil" talebini hafifletmeye (yeni problemler getirirse de) bir ölçüde katkıda bulunmuştur. Bu konuda çözüm arayışları sonraki yıllarda da sürmüştür, daha önce "uzaktan eğitim", "mektupla eğitim" gibi adlarla yapılan uygulamalar **1981**'de başlatılan Anadolu Üniversitesi **Açık Öğretim Sistemi** içinde toplanmıştır. Burada coğrafya ile ilgili olarak sadece "Coğrafi Bilgi Sistemleri Önlisans Programı" bulunmaktadır. Sonraki yıllarda İstanbul ve Ankara üniversitelerinde "Açık Öğretim" ve "Uzaktan Eğitim" programları oluşturulmuş ve bunların Coğrafya programlarına, örneğin 2022 yılında 1600 kadar öğrenci kaydı yapılmıştır. Kendi içinde, amaçları doğrultusunda işleyen bu uygulamalar, kuşkusuz, klasik üniversite anlam ve kapsamı dışında, farklı bir yüksek tahsil yöntemidir.

1960'lı yıllarda genel olarak üniversite eğitiminin (özel olarak coğrafya bölümlerinde) mevcut **öğretim üyesi** kadrosu ve fiziksel alt yapı ile yürütülmeye zorlanması sonucunda ortaya çıkan durum, Koçman'ın 1981 den sonrası için kullandığı "*nitelik kaybı*"nın ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, önceki uygulamaya alışkanlıklarının ivmesiyle bu aşamada eğitim bir süre daha önceki gibi sürdürülebilmiştir. Örneğin çok sayıdaki öğrenciyle dahi uygulamalı dersler verilmeye, her öğrenciye seminer ve bitirme tezleri yaptırılmaya devam edilmiştir. O dönemin bir öğrencisi olarak, bitirme tezlerimizle ilgili sorularımızı sormak için hocalarımızın görüşme saatlerinde, kapılarında kuyruğa girdiğimizi, bize ayırabildikleri birkaç dakikayı en iyi şekilde değerlendirmenin heyecanını yaşadığımızı hep hatırlarım.

Bu aşamada yeni üniversiteler açılması, kuşkusuz en uygun ve kalıcı çözüm yollarının başında geliyordu. Coğrafya bölümleri özelinde, **1974** yılında **Atatürk Üniversitesi**'nde, **1979** yılında da **Ege Üniversitesi**'nde coğrafya bölümleri açıldı. Üniversite ve coğrafya bölümlerinin sayısındaki asıl artış dönemi **1981**'de çıkarılan 2547 Sayılı Yasa ile başladı ve hızlanarak günümüze kadar devam etti. Koçman, 1999 da coğrafya bölümü sayısının 19'a çıktığını kaydetmiştir. Bugün ise Türkiye'nin 208 üniversitesinden 62'sinde coğrafya eğitimi programı bulunmakta olup, bunlardan 47'si bölüm yapısındadır. Tüm programların devlet üniversiteleri bünyesinde bulunuyor olması dikkati çeken bir husustur. İlk bakışta, istatistiksel olarak gelişme gibi görünen ve sunulan bu artış, aslında, üniversite eğitimi için öncelikle olması gereken "niteliklilik" bakımından çok büyük ve kolay düzelemeyecek bir gerileme ve çöküntüye neden olmuştur.

Yeni kurulan üniversitelerde (çoğunlukla) fiziksel alt yapı büyük yatırımlarla cazip bir görünüm oluşturacak düzeyde ve yeterli boyutta sağlanmıştır. Ancak, öğretim üyesi eksikliği en önemli sorun olarak günümüze kadar devam etmiştir. Başlangıçta yeni üniversitelerin yetişmiş öğretim üyesi eksikliğini gidermek için çeşitli yollar denenmiştir. Bunlardan benim de yaşadığım **rotasyon** yöntemi yeni üniversitelerde bir süreliğine eğitime katkıda bulursa bile hem misafir hoca, hem de kurum tarafından benimsenemediği, geçici olduğu için beklenen faydayı sağlayamamıştır. Daha sonra akademik aşamalarda ilerlemek için **yer değiştirme** (yeni bir üniversiteye geçme) koşulu da bir şekilde "aşılmış", beklenen düzeyde etkili olamamıştır. Öte yandan, yeni üniversitelere öğretim üyesi yetiştirmek için de çeşitli yöntemler denenmiştir. Örneğin 1980'li yıllarda öğretim üyesi yetiştirilmesi için **yurt dışına** öğrenciler gönderilmiştir. Doktoralarını tamamlayarak dönen bu öğrenciler sayıca yeterli olmadığı gibi (coğrafya alanı özelinde), bir kısmı da dışarıda yöneldikleri konuların özelliği bakımından, döndüklerinde uyumsuz ve sahipsiz kalmışlardır. Bazı başka nedenlerle de bu yöntemden beklenen sonuç alınamayınca, Türkiye'de, "gelişmiş" üniversitelerde "**Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı: ÖYP**" adıyla bir uygulamaya geçilmiştir. Özellikle taşra illerinde (daha çok doğu ve güneydoğu) açılan yeni üniversitelere araştırma görevlisi kadrosu ile alınan lisans mezunu gençler, geçici olarak gelişmiş üniversitelerden birinde doktora öğrencisi sıfatı ile görevlendirilmişlerdir. Bu üniversitelerin doktora programı kurallarına göre yetiştirilmesi amaçlanan gençlerden bir kısmı, doktoralarını tamamlayıp asıl kadrolarının bulunduğu

üniversitelere gittiklerinde, kendilerine yardımcı doçent (bugünkü doktoralı öğretim üyesi) kadrosu verilmemiştir. Bu veya başka nedenlerle, ÖYP programında doktoralarını tamamlayan gençlerden bazıları, genellikle batıda yeni açılan üniversitelerde kadro bulma yollarını araştırmışlar ve çoğu bunda başarılı olmuştur. Bunun nedeni, batıdaki yeni kurulan üniversitelerin (hatta eskilerinin) de öğretim üyesi ihtiyaçlarının bulunmasıdır. Sonuçta yine amaca tam olarak ulaşılammıştır.

Bu örneklerden anlaşılacağı gibi, öğretim üyesi yetiştirmenin basit ve pratik bir yolu bulunmamaktadır. Bu uzun soluklu bir süreçtir ve sağlam temellere oturtularak süreklilik sağlanması gerekir. Bir yandan yeni öğretim üyesi yetiştirmek için çeşitli yöntemler denenirken, bir yandan da bunun için gerekli kadroların sağlanmasında **yaşanan zorluklar** anlaşılır gibi değildir. Bu konuyu kendi deneyimimle açıklamak isterim: 1979 yılında kurulan Ege Üniversitesinde Coğrafya Bölümü 1980’li yılların başında gerçek bölüm niteliği kazandı. Ben 1987 yılında Bölüme atandığımda iki doçent ve yeni atanmış (üçü aynı yıl mezunu) beş asistan (bugünkü karşılığı araştırma görevlisi) bulunuyordu. O yıllarda bölümlerin **norm kadroları** vardı. Buna göre beş asistanımız doktoralarını tamamladıklarında kendilerine “yardımcı doçent” kadrosu verilmesinde zorluk çekilmedi.

Ancak, boşalttıkları asistan kadrolarını, değişen kurallar nedeniyle, yenilerini alarak dolduramadık. Günü geldi, bu genç arkadaşlarımız doçent, profesör oldular. Yine değişen kurallar nedeniyle, kendilerine kadro açılmasına (veya kullanılmasına) YÖK tarafından izin verilmediği için bu defa Fakülte içinde başka bölümlerle kadro takasları yapılması gibi garip bir uygulamaya gidildi. Bu nedenle bölümler arasında hararetli pazarlıklar, kırgınlıklar yaşandı. Örneğin ben emekli olduğumda bölümde doçent kadrosuna ihtiyaç olduğu için benim “kıymetli” profesör kadrom başka bir bölümde bekleyen birisi için verilip, yerine o sıra bölümde kadro bekleyen arkadaşımız için doçent kadrosu alındı. Bu arada, profesör olan doçentlerimizin yıllarca kadro beklemek zorunda kalmaları da diğer anlaşılmaz uygulama aksaklıklarından biriydi. Günü kurtarmaya yönelik böyle garip yöntemlerin, en üst düzeyde akıl ve mantıkla çalışması gereken üniversite gibi bir kurumda uygulanmasının kabul edilebilir bir gerekçesi bulunmamaktadır.

Bu süreçte yeni eleman (araştırma görevlisi) alma yolu hep kapalı olduğu için bölüm kadrosu gençleştirilemedi. ÖYP programı başladıktan sonra, bu yolla bölüme gelen gençlere bölümün asli araştırma görevlileri gibi bakılması veya görülmesi de başka bir aksaklıktı. Onlar doktoralarını tamamladığında, eksik olan bölüm araştırma görevlisi kadrolarına atanmak isteseler de bu da gerçekleşemedi (bir istisna ile). Sonuç olarak bölümde kadro piramidi tersine döndü ve bölümün ayakta durması mümkün olmayan bir durum doğdu. Önümüzdeki yakın yıllarda önce iki, sonra da aynı yaşta olan üç öğretim üyesi yaş sınırına ulaşarak emekli olduklarında, arkalarından gelen olmadığı için bölümün boşalması, bilimsel birikimlerin, oluşan geleneklerin yok olması, kurulan laboratuvarların kapanması gibi bir tablo ortaya çıkmıştır. Bu kötü bir uç örnek olabilir; ancak bir yandan yeni üniversitelerde kadro doldurmadaki yanlış yaklaşımların, bir yandan eski üniversitelerdeki tersine gidişin, tamamen üst yönetimlerin (açıkçası YÖK ve Rektörlüklerin) plansız, öngörüsüz, anlaşılmaz uygulamalarının sonucu olduğu kuşkusuzdur.

1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası ve bu yasayla kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), daha önce yaşanan bazı sorunları çözme amaçlı ve (eleştirilse de) kendi içinde tutarlı bir içerikle oluşturulmuştu. Ancak Yasa zaman içinde günlük ihtiyaçlara göre eklemelerle o kadar çok değiştirildi ki, aslını kaybederek yamalı bir kumaşa dönüştü. Birçok yamanın birbiri ile uyumsuz olması nedeniyle de farklı uygulamalar ve yönetimde karışıklıklar meydana geldi. Bunun yanında, ilk bakışta etkileri fark edilmeyen temel bir yaklaşım hatası, Türkiye’deki üniversite hayatını, öğretim üyesi yetiştirme konusunda olumsuz yönde etkilemiş, değiştirmiştir: 1981 öncesinde, öğretim üyesi yetiştirmenin yolu, **asistanlıktan** geçirdi. Asistan, akademik bakımdan bir öğretim üyesine bağlı olur, onunla usta-çırak ilişkisi içinde yetiştirdi. Bunun sakıncaları yok değildi. Örneğin bazı öğretim üyelerinin asistanları kendilerine hizmet eden özel yardımcıları olarak görmeleri, haksız davranışlarla onları mağdur etmeleri çok görülen ve tartışılan durumlardanandı. Yeni düzenlemede muhtemelen bu olumsuzluk giderilmeye çalışıldı ve asistan yerine “**araştırma görevlisi**” statüsü tanımlandı. Lisans eğitimini yeni tamamlamış bir genç, bir bölüme (coğrafya) araştırma görevlisi olarak atandığında, o alanda araştırma yapmaya yetkin bir kişiymiş gibi görüldü. Bağlı olduğu bir öğretim üyesi bulunmadığı için “bölümün” ortak elemanı olarak sahipsiz kaldı. Kuşkusuz, doktora eğitimine başlayınca bir

danışman hocası oldu ama idari anlamda bölümün her işine koşturulan bir konumda bulunmaları kaçınılmaz oldu. Öte yandan, kişisel olarak benim gözlemim, bu gençlerden bazılarının, atanmalarından itibaren kendilerini alanlarında araştırmaya yetkin kişiler olarak görmeleri ve “biraz” başına buyruk olmalarıdır. Böyle örneklerde, büyüklerden gençlere deneyim aktarımı yeterince sağlanamadığı için, akademik gelişme kesintiye uğramakta, belli konularda ekol oluşumu gerçekleşmemekte, gençler kendi deneyimini baştan oluşturmaktadır. Kuşkusuz, böyle bir akademisyenin de kendinden sonrakilere sahip çıkma alışkanlığı olamayacağı için, durum bir kısır döngüye dönüşebilmektedir. Bu uygulamanın çok olumsuz örnekleri yanında, zaman içinde bazı öğretim üyelerinin lisans aşamasında kendi konularına ilgi gösteren ve başarılı olan öğrencileri, lisansüstü eğitime teşvik ettikleri, yetiştirip kadroya geçmeleri için çaba gösterdikleri de gözlenmektedir.

Üzerinde durulmayan önemli bir konu da akademik ilerlemelerde her alanın kendine özgü değerlendirme kriterleri olduğunun dikkate alınmamasıdır. Uygulamada farklı bilim alanlarındaki değerlendirmeler aynı yöntemlerle yapılmaktadır. Bunun için de öne çıkan, fen bilimlerine uygun kriterlerin genelleştirilmesidir. Örneğin coğrafyada küçük makaleler değil, belli başlı bir büyük çalışmanın (bağımsız bir araştırma projesinin) değerlendirme için daha uygun olduğunu düşünüyoruz. Doçentliğe başvurmak isteyenlerin sundukları makaleler genellikle çok yazarlıdır ve katkı payı belli olmamaktadır. Her ne kadar sonradan katkı payı belirtme gerekliliği istenmişse de, bunun doğrulukla ayırt edilmesi mümkün değildir. Bunun yanında, uygulamada bir geri dönüş örneği olarak, son zamanlarda adaydan bir kitap yayını istenmekte, buna verilen puan daha fazla olmaktadır. Ancak, tez niteliğinde olmayan, herhangi bir denetim ve hakem görüşü gerektirmeyen bu tür bir kitabın yayını, günümüz teknolojik imkânları ile kolayca yapılabilir. Bazı adaylar kendilerine göre bir derleme ile bir kitapçık hazırlayabilmekte, bir yayınevi ile anlaşılıp ISBN numarası da alarak, az sayıda baskı yaptırarak dosyasına koyabilmektedir. Birçok jüri üyesi bunu sadece şekil olarak “kitabı var, puanı tutuyor” şeklinde bir değerlendirme ile sonuçlandırabilmektedir. Kuşkusuz, bu olumsuz tabloyu hem aday, hem de jüri üyeleri için genellemek haksızlık olur; ancak, bunun örnekleri ve görevini titizlikle yapmaya çalışan öğretim üyelerinin bu yöndeki yakınmaları az değildir. Bunun biraz farklı örneklerini kendi dönemimde katıldığım jüri toplantılarında (önceleri doçentlik için dosya değerlendirmesinden sonra jüri toplanır, değerlendirme olumlu olursa aday sınava alınır ve sonuç buna göre kararlaştırılırdı), yeni kurulan, özellikle doğu üniversitelerinden başvuran adaylar için “*öğretim üyesine ihtiyaç var, adayı başarılı sayalım, zamanla eksiklerini tamamlar*” yaklaşımını çok görmüşümdür. Zamanla iyileşme bir yana, böyle kişilerin çevrelerine topladıkları akademik yeteneği olmayan kişilerle giderek kısır döngüye dönüşen bir süreç başlattıkları, şahit olduğumuz kötü örneklerdendir. Bu yaklaşım, öğretim üyesi sayısını (beklendiği gibi) hızla artırmada etkili olsa bile, akademik düzeyde geri dönüşüme neden olmuştur.

Farklı bilim alanlarında değerlendirme kriterlerinin de farklı olması gereği konusunda, yine üzerinde durulmayan bir uygulama da eğitimde **yıl yerine yarıyıl** sistemine geçilmesi ve bununla bağlantılı olarak sınav sayısının çok artmış olmasıdır. Coğrafyada (belki diğer birçok sosyal bilim alanında da) derslerin yıl bütünlüğü içinde verilmesi ve yıl sonunda bilgi birikiminin bütüncül olarak değerlendirilmesi daha uygundur. Yarıyıl düzeninde, araya giren vize sınavları ile eğitim daha da bölünmekte, belli konularda verilen bilginin bütünlüğü bozulmaktadır. 14 haftadan oluşan bir yarıyılın ortasında vize ve telafi sınavları ile 2-3 hafta eğitime ara verilmektedir. Dönem sonunda ise iki hafta dönem sonu, bir hafta bütünleme, ayrıca mazeret, hatta ilâveten üç ders, tek ders sınavları ile öğretim üyeleri ve öğrenciler için eğitim süreci dersten çok sınav ile geçmektedir. Bu, dikkat edilirse, 1980 sonrası üniversite yaşamına yönetimin koyduğu bir “meşgul etme” yaklaşımının uzantısıdır. Fen ve teknik alanlar için belli konulardaki eğitim-öğretim birikiminin değerlendirilip kapatılması, bunun üzerine yeni konularla devam edilmesi uygun olabilir, ancak coğrafya için birbiriyle ilişkili bilgilerin bütün olarak değerlendirilmesi daha uygundur. Gerçekte, yıl yerine dönem sistemine geçildiğinde bizim yaptığımız, konulara göre dersleri bölüp ayrı isimlerle yeni ders gibi uygulamaktan ibaret olmuştur. Böylece sayısı artmış gibi görünse de verilen derslerin, sınav haftalarıyla kayıplar da dikkate alınır, içerik ve kapsamında olumlu bir değişim olmamıştır.

Yeni düzenlemeler kapsamında çok olumsuz bir gelişme de coğrafya lisans eğitiminde **fiziki ve beşeri coğrafyanın ayrılması**, ayrı bilim sınıfları içine yerleştirilmesi çabalarıdır. Coğrafya fiziki çevre ile insan etkinlikleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine dayanan bir bilim alanıdır. Bunlar ayrılırsa ikisi de coğrafya

olmaz. Bu gerçek her zaman dile getirilmekte, ancak, coğrafyayı bilmeyenlerin karar alma konumuna gelmeleri durumunda bu yanlış yola girilmektedir. Henüz uygulanmasına geçilmeyen bu girişimden vazgeçildiğini görmek isteriz. Ancak, böyle bir karar alınması, sadece işleyiş yönünden bir değişiklik getirecek, coğrafyanın bilimsel bütünlüğünü bozmayacaktır. Coğrafya insanlığın var oluşundan beri ne ise yine o olarak kalacaktır. Kişisel yaklaşım, tercih, düşünce veya kararlarla bir bilim alanının kapsam ve niteliği değiştirilemez.

3. COĞRAFYA VE NEYE YARADIĞI TARTIŞMALARI

Coğrafya eğitimi ile ilgili yayınlarda tekrarlanan bir konu da **coğrafyanın tanımı** ve günümüzde ne işe yaradığıdır. Üniversite öncesi öğrenim aşamalarından sonra 4 yıl lisans programında coğrafya öğrenimi ve eğitimi almış bir kişi, hâlâ coğrafyanın ne olduğunu sorgulamak gereğini duyuyor ve bunu tartışıyorsa, temelde bir problem var demektir. Bunun yanında, tekrarlanan bir husus da coğrafyanın mekâna ilgili istatistik bilgilerin **ezberlenmesi olmadığıdır**. Her bilim alanı gibi, coğrafyanın da bir bilgi kaynağı vardır ve bu, yeryüzü ve onun üzerinde her türlü etkinliği ile insan varlığıdır. Yeryüzünün bütünü veya bir bölümü ile ilgili coğrafi değerlendirmeler, o mekâna ait veriler bilinmeden veya belirtilmeden yapılamaz. Bir tıp öğrencisi temel bilgi olarak nasıl ki anatomide her bir organın bölümlerini en ayrıntılı adlandırmalarla öğreniyor, bunları “ezberlemek” zorunda oluyorsa, (bu örneği bütün bilim alanları için tekrarlamak mümkün), coğrafyacı da bir yeri tanımlarken onun özelliklerini, ne şekilde olması gerekiyorsa öyle anlatmak için verileri “**ezberlemek**” zorundadır. Bunun gocunulacak, yadırganacak bir yanı yoktur. Coğrafya, mekânı tanıma, tanıtma bilgisidir ve bilgi (veri) olmadan bilim yapılamaz. Önemli ve gerekli olan, bu bilgilerin, her bilim alanında olması gerektiği gibi, birbiri ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesidir. İşte ilköğretimden itibaren tüm coğrafya eğitimimizde bu yapılamadığı ve bilgiler sadece verilerin sayılıp dökülmesi aşamasında kaldığı için, coğrafya sevimsiz bir konu (veya ders) olarak tanınmakta, itibarsızlaşmaktadır. Bunun somut örnekleri popüler bilgi yarışmaları ve sokak röportajlarında karşımıza çıkmakta, basit coğrafya konularındaki bilgisizlikler alay ve eğlence konusu yapılmaktadır. Bu konuda önemli bir eksiğimiz de harita (ve grafik, şekil) kullanımımızdır. **Harita**, mekân tanımlamada, verilerin görsel olarak sunulmasında en değerli araçtır. Sayfalarca yazıyla anlatılamayacak bilgileri bir harita üzerinde göstererek kolayca anlaşılır şekilde ifade edebiliriz. Ancak ilgili tüm ortamlarda bu araçtan yararlanmaktan adeta kaçınılmaktadır. Örneğin, televizyonlarda gerçekte coğrafyadan başka bir şey olmayan çok güzel belgeseller, turizm programları, gezi ve macera dizileri yayımlanmaktadır. Ancak, konu edilen mekânın dünya veya ülke içindeki yeri bir haritada gösterilmediği gibi, çoğu zaman mekâna ait yer adı dahi belirtilmemekte veya program başındaki söyleniş ile yetinilmektedir. Bu konuda ilgili kanallara yaptığım uyarı ve önerilerin hiç dikkate alınmadığını, cevap bile verilmediğini belirtmek isterim. Daha doğru olanı, bu tür girişimlerin kurumsal olarak (Örneğin Türk Coğrafya Kurumu) yapılması ve takipçi olunmasıdır.

Coğrafya eğitiminin **neye yaradığı** konusuna gelince; eğer coğrafya bilgisi yukarıda değinildiği gibi sadece mekâna ait tanıtıcı bilgi yığını düzeyinde verilirse, yararı sadece başka alanlara veri sağlamakla sınırlı kalır. Ancak, coğrafya bir meslek olarak düşünülürse, o zaman coğrafyacının gerçekten çok bilgili ve bilgi değerlendirmede yetenekli olması gerekir. Coğrafyacı, orkestrayı yöneten bir şefe benzetilebilir. Bu şef, tek tek enstrümanları, onların virtüözleri gibi çalamayabilir ama orkestrayı yönetirken adeta hepsini birden o çalmaktadır. Bu basit örneği devleti yönetenlere kadar genişletebiliriz. Coğrafya bilgisi, hayat bilgisidir ve herkese gereklidir. Herkes bu bilgiyi bilerek veya bilmeyerek kullanır, kullanmak zorundadır. Örneğin oturacağımız evi alırken veya kiralarırken onun konumuna, cephesinin hangi yöne baktığına, ulaşım imkânlarına, dikkat etmiyor muyuz? Tatile giderken tercihimize göre yer seçmiyor muyuz? Bunlar gibi sayamayacağımız kadar çok, yaşamımızla ilgili konuda hep coğrafyadan yararlanıyor, ancak farkına bile varmıyoruz.

Günümüzde coğrafya toplumda, hatta kendi mensuplarından pek çoğu arasında gerçek anlamıyla tanınıp algılanamamakta; ne yazık ki, coğrafyanın ne olduğunu gösterecek etkili, yararlı çalışma örnekleri ortaya konulamamaktadır. Bunun nedenlerinin başında Türkiye’de coğrafyanın kurumsal bir sahibinin bulunmaması gelmektedir. Gerçekte 1941 yılından beri bir “Türk Coğrafya Kurumu” vardır; ancak, sadece dernek niteliğindeki bu kurumun bütçesi ve sürekli bir görevli kadrosu bulunmamaktadır. Kurum, gönüllülük esasına göre yürütülmekte, Dernekler Kanununa göre seçilen yöneticilerden çok şey beklenmekte, gerçekleştiremedikleri

beklentiler için hep eleştirilmektedirler. Ancak, eleştirenler de yönetime geçip neler yapılabileceğini göstermeye yanaşmamaktadır. Sonuç olarak bir kurumumuz vardır ama etkinlik gösterecek güce sahip bulunmamaktadır.

Coğrafyanın sahipsizliği, daha doğrusu coğrafi çalışmaların eksikliği nedeniyle ortaya çıkan boşluk yeni kavramlarla doldurulmaya çalışılmıştır. Örneğin “**çevre bilimleri**” ve bunun alt dalları coğrafyanın güncellenmiş yeni versiyonu gibidir ve coğrafyaya göre toplumda çok daha tanınır ve itibarlı durumdadır. Çevre plânlaması gibi konularda coğrafyanın adı geçmezken, bu “iş”in doğrudan ve “doğal” olarak çevre “uzmanları”na ait olduğu kabul edilmektedir.

4. COĞRAFYA LİSANS MEZUNLARININ İSTİHDAMI

Diğer birçok temel sosyal bilim alanı gibi coğrafya mezunlarının **istihdamı** da 1960’lı yılların başlarından beri büyüyen bir sorun olmuştur. Coğrafya alanında üniversite eğitimi meslek edinmek için bir yol olarak görenlerin geleneksel beklentisi orta öğretim kurumlarında alanları ile ilgili derslerin **öğretmenliği** idi. Kuşkusuz, öğretmenlik sadece konuyu bilmekle yapılabilecek bir meslek değildir. Bu nedenle, önceden de var olan **öğretmenlik formasyon programları** geliştirilerek coğrafya mezunlarına (diğer benzer alanlar gibi), bu programlardan sertifika almak koşuluyla öğretmenlik kapısı açık tutulmaya çalışıldı. Ancak, bu aşamada (1960-1980 arası diyebiliriz) öğretmen okullarından ve özellikle Yüksek Öğretmen Okullarından mezun olanlar ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarını karşılamaya, doldurmaya başladı. 1981 sonrasında ise Yüksek Öğretmen Okullarının üniversitelere bağlanarak Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesi, öğretmenlik mesleğinin gerçek sahiplerine geçmesini sağladı ve coğrafya lisans mezunlarının öğretmen olma şansını azalttı. Bunun yanında, son yıllarda orta öğretimde coğrafya derslerinin azaltılması, seçimlik ders durumuna getirilmesi, bazı ders konularının başka derslere kaydırılması, coğrafya yerine başka dersler konulması gibi bilinçsiz uygulamalar, bir yandan coğrafya derslerinin anlam, içerik ve bütünlüğünü bozarken, bir yandan da bu alandaki öğretmen ihtiyacının azalmasına neden olmuştur.

1960’lı yıllarda özellikle fiziki coğrafya mezunları DSİ, MTA, Karayolları gibi teknik nitelikli alanlarda da görev alabiliyorlardı. Ancak, bu alanları doğrudan ilgilendiren üniversite bölümlerinin de çok sayıda mezun vermesiyle buralara coğrafya mezunlarının girmesi zorlaştı ve giderek bu kapılar kapandı. Bu olumsuzluğa karşı, fiziki coğrafyanın (o zamanlardaki adıyla “kürsüsü”nün) temel konularından sadece biri olan jeomorfoloji ile ilgili dersleri aldıkları için, bu kürsüden mezun olanlara “**Jeomorfolojik Belgesi**” verilmesi uygulamasına geçildi. Bu belgenin verilmiş biçimi, kime, neye göre verileceği, geçerliliği çok tartışıldı ve hukukî temeli olmayan bu uygulama zaman içinde yok oldu. Kuşkusuz, jeomorfoloji, yer bilimleri içinde olduğu kadar, coğrafya ile yer bilimleri arasındaki bağı oluşturması bakımından da önemli bir bilim alanıdır. Bu nedenle uluslararası bilim âleminde bununla ilgili bilimsel organizasyonlar, tanınmış yayınevlerinin seri yayınları bulunmaktadır. Türkiye’de de 1960’lı yıllarda büyük bir heyecanla “**Jeomorfolojik Derneği**” kuruldu ve yıllarca düzenlediği sempozyumlar, düzenli çıkan dergisi ve bilimsel yayınlarıyla aktif bir kurum olarak tanındı. Ancak Dernek, 1980’li yıllarda, kâğıt üzerinde varlığını sürdürse de etkinliğini bütünüyle kaybetti. Yakın yıllarda kişisel girişimi ile Derneği canlandırmaya çalışan Sayın Prof. Dr. Hüseyin Turoğlu karşılaştığı engelleri aşamayınca, çevresine topladığı meslektaşlarıyla, adında küçük bir değişikliklerle “**Jeomorfolojik Derneği**”ni kurdu. Halen bu dernek düzenlediği sempozyumlar, elektronik dergisi ve yıllık bülteni, güncel jeomorfolojik olaylara gösterdiği ilgi, yayımladığı rapor ve bildirimlerle aktif olarak çalışmalarını yürütmektedir. Bunun yanında, Derneğin önemli bir girişimi de “Jeomorfolojik” mesleğinin tanımlanmasını sağlamak olmuştur. Sonuç olarak günümüzde jeomorfolojik unvanı YÖK tarafından onaylanmış, kimlere, hangi koşullarla verileceği hukukî temele oturtulmuştur. Bunun devamında coğrafya için de “**mesleki tanınırlık**” girişimlerinde bulunulmuştur. Ancak bunların uygulamadaki etkileri henüz belirgin değildir (Turoğlu, 2022).

Son on yıllarda bilgisayar teknoloji ve programlarının hızla gelişmesi coğrafya eğitim ve uygulamalarına da çok önemli bir yenilik olarak yansımıştır. Veri ağırlıklı bir alan olan coğrafyada bilgisayar kullanımı büyük kolaylıklar sağlamıştır. Bu kapsamda özgün bir yöntem ve uygulama alanı olarak gelişen **Coğrafi Bilgi Sistemleri** (CBS. Geographical Information System: GIS) mekânsal verilerin birbiri ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesine dayandığı için coğrafyanın özüne, ilkelerine uygun doğrudan bir coğrafya uygulama aracıdır.

Bu nedenle, birçok coğrafya bölümünde bu konuda dersler verilmekte, ilgili bilgisayar programları öğretilmektedir. Öte yandan, CBS'nin devlet kurumlarında ve özel sektörde kullanımı hızla yaygınlaşmış ve teknik bir "iş alanı" niteliği kazanmıştır. Ancak, bunun içinde de coğrafyacıların, istisnalar dışında, yeterince yer bulamadıkları görülmektedir. Burada da sorun yine verilen eğitimin hayata geçirilememesi, yararlı projelerle örnek çalışmalar yapılamaması ile ilgilidir. Bu konuda verilen dersler sadece "müfredatta yer alan sıradan bir ders" olarak görülmekte; amaç, dersi geçmek, kredisini almakla sınırlı kalmaktadır. Uygulamaya geçirilemeyen bilgiler unutulmakta, bir işe yaramamaktadır. Bundan çıkış için staj uygun bir yol olarak görülse bile, mevcut öğrenci sayısı ve bu konudaki mevzuat zorlukları ile böyle bir uygulamaya gidilememektedir. Öte yandan, konuyla ilgili bazı akademisyenler de gerçekte bir veri değerlendirme aracı olan CBS'ye, bir araştırma alanı olarak bakmaktadırlar. Örneğin kendilerine hangi konuda çalıştıkları sorulduğunda "CBS çalışıyorum" gibi bir cevap vermeleri ilginçtir. Bu konunun coğrafyacılar için bir iş alanı olarak açılmasında iki aşamalı bir hedef belirlenebilir: Başlangıçta CBS programlarını kullanmayı bilen, veri işleyen bir eleman olmak; sonra veri değerlendirmesi yapan gerçek bir coğrafyacı olarak iş hayatında yer tutmak. Ancak, coğrafya dışında CBS öğreten eğitim kurumları bulunduğu için bunda da coğrafyacıların şansı açık görünmemektedir.

5. 2000'Lİ YILLAR VE ULUSLARARASI EĞİTİM SİSTEMİNE KATILMA ÇABALARI

1981 yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanması amacıyla hazırlanmıştır. İlerleyen yıllarda ek maddeler, kanun hükmünde kararname ve yönetmeliklerle güncel ihtiyaçlara göre sık sık değişiklikler yapılmıştır. Örneğin akademik birimlerin adı "kürsü" değil, "anabilim dalı" olmuştur. Lisans eğitimi 4 yıl yerine 8 yarıyıl dilimlerine ayrılmış, her yarıyıldan 20, toplamda 160 kredilik ders alınması öngörülmüştür. Bu süreçte 1999 yılında Avrupa Üniversiteleri arasında uyumlu bir düzenleme amacıyla başlatılan **Bolonya Sürecine** 2009 yılında Türkiye de dâhil olmuş ve uyum için birçok düzenleme yapılmıştır. Bu kapsamda, kredili not sistemi değiştirilerek AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) uygulamasına geçilmiş, böylece lisans bitirme için her yarıyıldan 30 AKTS, toplamda 240 AKTS'lik ders alma (veya kredi biriktirme) zorunluluğu getirilmiştir. Doğrusu, bunun için yapılan düzenlemelerde eğitimin içeriğini geliştirecek hiçbir şey yapılmamış, mevcut sistem "şeklen" Bolonya kurallarına uydurulmuştur.

Bu kapsamda atılan en olumlu adım **Erasmus** öğrenci değişim programına katılmaktır. Kuşkusuz, uluslararası çağdaş eğitim sistemine girmek, ortak uygulamalara katılmak, artık bir tercih olmaktan öte, bir zorunluluk olmuştur ve bunlarla ilgili imkânların değerlendirilmesi gerekir. Erasmus programı kapsamında üniversitemizden her yıl 10 bin kadar öğrenci Avrupa üniversitelerine gitmekte, oralarda katıldıkları eğitim etkinliklerinden aldıkları krediler döndüklerinde buradaki kredilerine eklenmektedir. Ancak, bu imkândan yararlanabilen coğrafya öğrencisi sayısı çok azdır (Örneğin Ege Üniversitesi Coğrafya Bölümünden yılda sadece 1 veya 2). Kontenjan tahsisinin az olması yanında, bunun nedenlerinden biri de yabancı dil yetersizliğidir. Bazı yıllar bu yüzden programa katılacak öğrenci bulunmasında güçlük çekilmektedir.

Yabancı dil sorunu bütün çabalara rağmen çözümlenemeyen bir eğitim sorunumuzdur. Yalnız öğrenciler değil, akademik elemanlar da ilerleme aşamalarında bunun sıkıntısını yaşamaktadır. Dil yapısındaki farklılıklar, yabancı dilin hayatımızdaki yeri gibi birçok faktörle ilişkili olan bu sorunun asıl nedeninin, tüm eğitim sistemimizde bu konuda doğru eğitim yöntemlerinin uygulanamaması olduğu bilinmekte, sık sık denenen farklı yöntemlerle de beklenen gelişme sağlanamamaktadır. Şu bir gerçektir ki, Türkiye'de normal eğitim sistemi içinde iyi yabancı dil öğrenmek mümkün değildir; bu sorunu çözmüş olanlar bunu kişisel çabaları veya sahip oldukları özel imkânlarla sağlayabilmektedir.

Yabancı dilde eğitim üniversitemizde özenilen bir uygulamadır. Ancak bu konunun çözümü özenmekte değildir. Örneğin geçmiş yıllarda Ege Üniversitesi Coğrafya Bölümü'nde (başka bazı bölümlerle birlikte) İngilizce eğitime geçme kararı alınmış, hazırlık sınıfı açılmış, ancak bölümlerde bunu sağlayacak öğretim üyesi bulunamadığı için uygulanmasına geçilememiştir. Bu, iyi şeylerin sadece istemekle gerçekleşmeyeceğini, hele eğitim gibi bir konuda uygulamaların sistemin bütünü ile uyumlu olması gerektiğini gösteren bir örnektir. Ayrıca, hazırlıksız olarak böyle bir kararın alınması dahi eğitime bakış açımızın gerçeklerle ne kadar uyumsuz olduğunu göstermektedir.

Bolonya Süreci ve Erasmus öğrenci değişim programları üniversite eğitim düzenimizde büyük değişiklikler yapılmasını gerektirmiş ve bunlar “yapılmış”tır. Bunların bir uzantısı olarak son yıllarda gündeme gelen ve bazı üniversitelerimizde veya onların bölümlerinde uygulanmasına geçilen bir diğer yeni oluşum da “**Akreditasyon**”dur. Buna göre, bir akademik birimin ulusal ve uluslararası düzeyde ilgili başka birimlerle denkliği çeşitli kriterlere göre denetlenmekte ve onaylanması durumunda o birim sisteme kabul (veya dâhil) edilmiş olmaktadır. Ancak, bütün bu çabaların neye yaradığını gösteren somut örnekler henüz ortaya çıkmış değildir.

Son yıllarda gerçekleştirilen uluslararası üniversite veya bilim ailesine katılma çabaları, çağımızdaki hızlı değişim sürecinde, bir bakıma kaçınılmaz gelişmelerdir. Bu konulardaki çalışmalar YÖK tarafından yürütülmekte, alınan kararlar üniversitelerin uygulamaları ile hayata geçirilmektedir. Bu kapsamda, bir gerçeğin de gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Bu da öğretim üyelerinin sisteme uyum için çok zorlanmaları, çok fazla formalite ile uğraşmak zorunda kalmaları, buna çok zaman harcamalarıdır. Örneğin çok sayıdaki sınıf mevcutları ile çapraşık sınav-ödev yöntemlerinin yürütülmesi büyük zaman harcamalarını gerektirmektedir. Akademik hayatta böyle bir formalite yükünün, bilimsel çalışmalara ve ders içeriği güncellemelerine ayrılacak zaman ve beyin gücünü nasıl olumsuz etkilediğinin araştırılması, değerlendirilmesi gerekir. Bu konudaki sıkıntıları gidermesi umulan yeni bir girişimle son yıllarda belli özellikleri olan üniversitelerin “araştırma üniversitesi” olarak nitelenmesi yoluna gidilmiştir. Bu statüdeki üniversitelerde öğretim üyelerine yapacakları bilimsel araştırmalar için proje destekleri verilmesi, öğretimden çok bilimsel çalışmalara ağırlık vermelerinin kolaylaştırılması öngörülmektedir. Ancak bu özendirici uygulamanın mevcut öğrenci sayısı ve öğretim yükü yanında öğretim üyelerine nasıl bir farklı çalışma ortamı sağlayacağı, neyi değiştireceği henüz belirginleşmiş değildir.

6. SON YILLARDAKİ OLUMSUZLUKLAR

COVID 19 Pandemisi, başta sağlığımız olmak üzere hayatımızın her alanında ve bu arada, tüm eğitim-öğretim hayatımızda önemli olumsuzluklar yaşattı. 2019-2020 öğretim yılının ikinci yarısında yüzyüze (örgün) eğitim durduruldu. Olumsuzluklar uzaktan (online) eğitim (öğretim) ile telafi edilmeye çalışılsa da bu boyutta bir uygulamaya altyapı, öğretim materyali, öğretim üyeleri ve öğrenciler hazır olmadığı için, dönem uyum çabaları ile geçti. Sınavların nasıl yapılacağı ayrı bir problem oldu. 2021-2022 öğretim yılının bütünü uzaktan (online) öğretimle yürütülmeye çalışıldı. 2022-2023 öğretim yılında hibrit (hybrid) denilen karma bir yöntemle yeniden yüzyüze eğitime geçilmeye çalışılırken, bu defa da güneydeki büyük **deprem felâketinin** yansımalarıyla üniversitelerdeki yüzyüze (örgün) eğitime ara verildi ve hibrit eğitim devam etti. Çok tartışılan bu uygulamaya gerekçe olarak yurtların evsiz kalanlara geçici sığınma yeri yapılması gereği öne sürüldü. Gerekçesi ne olursa olsun, sonuçta üç öğretim yılı üstüste üniversiteler mekân olarak eğitime kapanmış, normal eğitime ara verilmiş oldu. Ancak bu süreçte üniversite eğitimi şöyle veya böyle (şeklen) devam ettiği için üniversite öğrencileri hak kaybına uğramadan eğitimlerini sürdürmüş veya tamamlamış oldular. Gerçekte bu durum, bir neslin üniversite hayatını tatmadan “üniversite bitirmiş gibi” olması anlamına gelmektedir. Bu süreçte sınavlardaki kaçınılamayan gevşeklik veya sınav yerine ödev uygulamaları, test yöntemiyle değerlendirilmeye uygun olmayan konularda bile zorunlu test uygulamaları öğretim üyelerince artık kabullenilen, kanıksanan ve sadece yapmış olmak için yapılan bir formalite niteliği kazandı. Kampüsleri, fakülte koridorlarını öğrencisiz bomboş, öğretim üyesi odalarını kapalı görmek çok hüznün verici olmasının yanında, bu duruma alışılmış, kabullenilmiş olması (veya öyle görünmesi) durumu daha da kötüleştirmiş, “olmasa da oluyormuş” duygusu yaratmıştır. Bu “uykudan” nasıl ve ne kadar sürede çıkılacağı, üniversite eğitiminin ne zaman normale döneceği henüz cevaplanabilmiş görünmemektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya tüm bilim alanlarının temelidir. Ancak, konu çeşitliliği veya hayatımızı ilgilendiren her alanla bağının olması bugün coğrafyanın en önemli sorunudur. Coğrafyanın ilgi alanına giren konuların hepsi çağdaş bilimsel gelişim sürecinde, coğrafyanın dışında ayrı bilim alanları olarak gelişmiş, coğrafya “budanmıştır”. Coğrafyayı meyveli bir ağacın gövdesine benzetirsek, günümüzde itibarlı olan sadece dallardaki meyvelerdir. O meyveleri taşıyan dalları geliştiren ve hâlâ meyvelerin oluşmasını sağlayan gövde ise sadece “odun” olarak

görülmektedir. Fakat öte yandan, günümüzde, çok alanlı bilgi gerektiren (multidisipliner) konu veya projelerde, sonuçta bir bilgi sentezi zorunlu olmakta, yani bilgilerin tekrar “gövde”de birleştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu “gövdeye” dönüşte artık farklı alanlara ait bilgilerin coğrafya içindeki eski içerikleri ve boyutları çok gelişmiş, genişlemiş olup, gövdeye (coğrafyaya) yabancılaşmışlardır. Buna rağmen çağdaş coğrafya çok disiplinli yaklaşımlarla yapılması gereken çalışmalar için birleştirici bir “çimento” olabilir. Coğrafyanın bu özelliğinden “adı konularak” yararlanılması mümkündür.

Günümüzde, coğrafya eğitiminde **amacın** güncellenmesine ve buna göre içeriğin düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Her yıl 5000 kadar gencin (Turoğlu, 2018), coğrafya yükseköğretim programlarına yerleştirilmesinin amacı nedir?

Eğer amaç bu gençlere coğrafya alanında üniversite hayatını yaşatarak **kültür** düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunmak ise (ki şu anda eğilimin bu yönde olduğu görülmektedir), uygulanacak ders veya bütünüyle etkinlik plânlaması buna göre yapılmalıdır. Ancak, bu durumda “mezunlar ne olacak?” sızlanmasını da bir kenara bırakmamız gerekir.

Eğer gençler için amaç coğrafyayı bir bilim alanı ağırlığı ile öğrenip, buna uygun bir **meslek** edinerek hayatını coğrafyacı olarak kazanmak olacaksa, bunun için toplumun ihtiyaçları, mezunların istihdamı dikkate alınarak öğrenci sayısının belirlenmesi, buna uygun öğretim elemanı yetiştirilmesi ve bunların bir plâna göre yapılması gerekir.

Çağdaş bilim **uzmanlaşma** gerektirmektedir. Coğrafyacı, kapsamına giren her alanın uzmanı olamaz. Bu nedenle, lisansta coğrafyanın temel alanlarını ve yöntemlerini tanıtan bir eğitimden sonra lisans üstü eğitimle bir veya birkaç alanda uzmanlaşmaya yönelik bir plânlama yapılmalıdır. Ancak, burada gözetilmesi gereken husus, uzmanlaşılacak alanın sınırları içinde kalmadan, o alan bilgilerinin coğrafya ile ilişkilendirilmesidir. Örneğin polen çalışan bir coğrafyacı, sağladığı verileri iklim, vejetasyon, yerleşme tarihi (arkeolojisi) gibi fiziki ve sosyal coğrafya alanlarına taşıyıp değerlendirebilmelidir.

Tüm bilim alanları gibi coğrafyada da veri üretilmesi ve verilerin değerlendirilmesi temel ilkelerdir. Ancak coğrafyanın özgün yöntemi “**dağılıp**”tır. Dağılıpın mekânı doğal olarak yeryüzü veya onun bir bölümüdür. Bunun yanında zamana dağılıp, diğer önemli bir boyut olarak “**gelişme**” ile ilgili değerlendirmeler için gereklidir. Bu hususları, örnek olarak, kendi akademik hayatımda izlediğim yolu özetleyerek açıklamak isterim:

Coğrafyanın fiziki alanına, bunun içinde de jeomorfoloji’ye ilgi duydum. Doktoramı bu alanda yaptım. Bunun için gerekli olan yan bilim alanlarına da girmem gerekti (jeoloji, sedimantoloji, toprak bilimi gibi). Önüme çıkan fırsatlar, beni bu yolda kıyı jeomorfolojisi ve yeni şekillenen jeoarkeoloji konularına sürükledi. Bu alanlarda ilerleyebilmek için Kuaterner stratigrafisi ve sedimantoloji alanlarına girmem gerekti. Bunun için de paleontoloji, polen, dendrokronoloji, toprak bilimi gibi alanların bilgilerine ihtiyaç vardı. Kuşkusuz, tüm bu bilgilere, bu alanların uzmanları kadar sahip olmam mümkün değildi. Bu durumda, izlenecek iki yol vardı: Bu alanlardan uzmanlarla birlikte çalışmak veya bu alanlardan beklediğimiz pratik bilgileri edinmiş coğrafyacılar yetiştirmek. Birinci yoldan beklenen sonucu alamadık. Örneğin toprak biliminden veya paleontolojiden işbirliği yapmak istediğimiz uzmanlarla, coğrafya formasyonuna sahip olmadıkları için, bizim beklentilerimize uygun işbirliği yürütemedik. Onlar kendi alanlarının bilgi ve yöntemleriyle bizim amacımızı aşan yaklaşımlarda bulundular. Belki biz de uygun kişiler bulamadık veya iş birliğini beceremedik. Bunun için ikinci yola başvurduk. Bölümümüzden ilgi duyan genç meslektaşlarımızın paleontoloji, polen, dendrokronoloji gibi alanlarda (ek alan olarak) bilgi ve deneyim edinmelerini ve ekibimiz içinde bu konularda katkıda bulunmalarını sağlamaya çalıştık. Kuşkusuz onların bu alanların bilim insanları kadar bu konularda uzmanlaşmalarını beklemedik. Ancak, coğrafya yöntemlerini bilen ve amaçları için bu yan dal bilgilerini kullanabilen araştırmacılar olarak yetiştiler. Böylece klasik olarak tanınan coğrafyadan uzaklaşmış gibi bir görüntü ortaya çıktı. Ancak, dikkat edilirse, bu “yeni” uzmanlaşma alanlarının hepsi, zaten köken olarak coğrafyanın alt başlıklarıdır. Bunların tekrar özgün “gövde”de birleşmesi, başka bir isim altında, “paleocoğrafya” ve onun da bir uzantısı olan “jeoarkeoloji”de oldu. Arkeoloji bir bakıma geçmişin kültür coğrafyasıdır. Ancak, klasik arkeolojinin insan eserleri ile sınırlı yaklaşımı, o kültürleri şekillendiren fiziki ortamın (fiziki coğrafyasının) eksik kalmasına neden olmuştur. Çağdaş arkeolojide bu eksikliğin giderilmesi için çaba gösterilmekte, her kazı projesinde, çeşitli

yöntemlerle coğrafi (fiziki) değişmelerin izlenerek kültür (beşeri) dönemleri ile ilişkilendirilmesine büyük önem verilmektedir. Böylece, hâlâ coğrafyadan çağdaş, yeni bilim alanları doğmakta ve gelişmektedir.

Bu özel örnekten, günümüz üniversitelerinde coğrafya alanındaki genel görünüme dönmek istersek:

Uluslararası üniversite eğitim sistemi içinde yer alabilmek amacıyla YÖK inisiyatifinde yürütülen çalışmalar ve alınan kararlarda, batı ülkelerinin yöntem ve uygulamalarının aynen kabullenildiği görülmektedir. Bu, şeklen bir zorunluluk olabilir; ancak, nasıl ki birçok konuda Avrupa Birliği ile olan toplumsal farklılıklarımızı dikkate alınmıyorsa, eğitim konusundaki özelliklerimiz de göz önünde bulundurularak toplumsal gereksinimlerimize uygun ayarlamalar yapılmalıdır. Örneğin nüfus ve öğrenci sayımızın fazlalığı nedeniyle aynı ders, sınav, not, kredi yöntemlerinin bizde de uygulanmasının getirdiği iş yükünün, böylece öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalar yerine ofis işlemleriyle zaman kaybının sonuçlarının iyi değerlendirilmesi gerekir.

Pandemi ve deprem felaketi sonrasında üniversitelerimizin içine girdiği duraklama döneminden olabildiğince çabuk çıkılabilmesi için gereken çaba gösterilmeli, her darda kaldığında üniversitelerde örgün eğitim kapatılmamalıdır. Eğitim, özelinde üniversite eğitimi kolayca veya öncelikle feda edilecek bir alan değildir. Kuşkusuz, bunun için yöneticilerin aldığı kararlar kadar öğretim üyeleri ve öğrencilere de görevler düşmektedir. Böyle kesintilerin “tatil” gibi algılanması ve bunun alışkanlık hâline getirilmesi çok sakıncalıdır. Bu “uyku”dan bir an önce uyanmamız, kampüsleri, sınıfları öğrencilerle doldurmamız, hoca odalarını açmamız gerekmektedir. Üniversite eğitimi sadece ders, bilgi öğrenmek, sınava girmek ve mezun olmak değildir. Üniversitenin tam da ergen, ama hayat tecrübesi oluşmamış gençlik çağında çok önemli bir “sosyal antrenman sahası” olduğu unutulmamalıdır. Coğrafya öğrencilerinin amaçsız, isteksiz görüntüsü, üniversite atmosferinin olumlu, bağlayıcı özellikleri ile telâfi edilmelidir.

Coğrafya öğretim üyelerinin günümüzdeki görünümü genellikle alanlarında zayıf, çalışmalarında isteksiz ve yetersiz oldukları yönündedir. Bunun bazı nedenlerine yukarıda değinilmiştir. Bir sistem özelliği olarak, günümüzde bilimsel çalışmaların hemen bütünüyle akademik ilerlemeler için gereken puanları toplamak amacıyla yapıldığı bir gerçektir. Çok başarılı meslektaşlarımız ve onların değerli çalışmaları kuşkusuz vardır. Ancak, bireysel başarılar genelde görülen tabloyu, beslenen kanaati değiştirmeye yetmemektedir. Kurumsal gelişmeye ihtiyaç vardır. Zaman zaman parlayan jeomorfoloğlar ve jeomorfoloji dernekleri bunun örnekleridir. Coğrafyayı toparlayacak potansiyele sahip olması beklenen **Türk Coğrafya Kurumu** dahi günümüzde etkinlik gösterememekte, coğrafya eğitimini düzenlemekte önder olamamaktadır. Bunun suçunu sadece Kurum yönetiminde aramak doğru bir yaklaşım değildir. Coğrafya camiası olarak birlikte hareket etme kültürümüzün bulunmadığı bir gerçektir.

Erinç (1973) ve devamında Koçman’ın (1999) coğrafya eğitiminde ayırdıkları dönemler Cumhuriyetimizin 100. Yılına kadar devam ettirilmek istenirse, bize göre, Koçman’ın 1981 sonrası (1998 de 75. Yıl) için tanımladığı “*Türk Coğrafyasının yaygınlaşması ve nitelikte kayıplar*” dönemi günümüze kadar uzatılabilir. Ancak, bunun içinde 21. Yüzyılın başından itibaren yaygınlaşmanın ve nitelikte kayıpların hızı artmıştır (Bu sürede coğrafya bölümlerinin sayısı 11’den 47’ye çıkmış, yıllık toplam öğrenci girişi 5000’i bulmuştur: Koçman 1999, Turoğlu 2018). Bununla birlikte, bu son dönemde hızla gelişen teknolojik imkân ve araçların her alan gibi coğrafya içinde de olumlu etkileri olmuş; uluslararası çalışmalar, proje destekleri, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği artmıştır. Uluslararası açılım, kuşkusuz çok özendiricidir ve muhtemelen öğretim üyesi yetiştirmenin de önünü açmada etkili olacaktır. Nitelikte iyileşmenin, sistemin bütünü içinde mümkün olabileceği, bir yandan bilim insanlarımızın uluslararası takdir gören çalışmaları, bir yandan da öğrencilerin çağdaş bilim düzeyinde yetişmesiyle sağlanabileceği kuşkusuzdur.

Coğrafya bölümleri tüm dünyada, üniversitelerin temel bölümlerinden biridir. Bu nedenle, “kolay” öğrenci doldurulacak birimler, öğretim üyeleri de sadece ders veren öğretmenler olarak görülmemelidir. Coğrafya akademisyenlerinin görevlerinin ders verme yanında (belki de daha önce), günümüzde önemi artan **doğal** (iklim değişmesi, su sorunu, doğal afetler gibi) ve **sosyal** (nüfus artışı, savaş ve göçler gibi) sorunlara ilişkin bilimsel çalışmalara önem ve ağırlık vermesini sağlayacak, onları öğrenci işleri büro elemanları gibi çalışmaktan kurtaracak düzenlemeler yapılmalıdır. Bunun yanında, öğretim üyelerinin de taşıdıkları sorumlulukları ve kendilerine verilecek imkânları iyi değerlendirmeleri beklenir. Nitelik iyileşmesi için kuşkusuz, akademik

ilerlemelerin ve kadro tahsislerinin daha adil, önyargısız olarak ve üniversitelerin dengesiz kadro tahsislerine göre değil, akademisyenlerin başarılarına göre ve tüm üniversitelerde eşit puanlarla yapılması büyük önem taşımaktadır.

Coğrafyacı akademisyenlerle sohbetlerimizde hep olumsuzluklar üzerinde durulmakta, çalışma ortamındaki eksiklikler ve işleyiş düzensizlikleri dile getirilmektedir. Her türlü olumsuzluğa rağmen çok iyi işler yapabilen meslektaşlarımızın da sayısı az değildir ve yakınanlar da daha çok onlardır. Genellikle bireysel çabalarla oluşan iyi örneklerin sayısını artırmak için yukarıda belirtilen düzenlemelerle kurumsal bir nitelik artışı sağlanabileceğini umuyoruz. Coğrafyacıların neler yapabileceğini sayfalar dolusu “saymakla bitmez” listelerde sıralamak yerine, iyi işlerin yapılmış örneklerinin sunulacağı günlerin gelmesi dileğiyle, **nice 100 yıllara...**

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest	Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir. <i>The authors declared no conflict of interest</i>
Finansal Destek / funding conditions	Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir. <i>The author declared that this study has received no financial support</i>

REFERANSLAR

- Eriñç, S. (1973). *Cumhuriyet'in 50. Yılında Türkiye'de Coğrafya. Elli Yılda Coğrafya*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Yayınları: 11.
- Kayan, İ. (2000). Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi. Amaç, yeni hedefler, sorunlar ve öneriler. *Ege Coğrafya Dergisi*(11), 7-22.
- Koçman, A. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi ve Sorunları. *Ege Coğrafya Dergisi*(10), 1-14.
- Özgür, M., & Yavan, N. (2013). Türk coğrafyacılarının iç hesaplaşması: Neden başaramadık? Nasıl başarabiliriz? *Beşeri Coğrafya Dergisi*(1), 14-38.
- Turoğlu, H. (2018, Turoğlu H. 2018. . Ed. A.Meydan. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.). Türkiye'de Coğrafya Yükseköğretimi, Mesleki Yeterlilikler ve Ulusal Standartlar Hakkında Bir Değerlendirme. *I. International Geography Education Symposium IGES* içinde, (s. 225-233).
- Turoğlu, H. (2022). Türkiye Yükseköğretiminde Coğrafya Lisans Programının Yakın geçmişi ve Geleceği. *Jeomorfoloji Derneği Bülteni*(6), 17-30.