

To Cite This Article: Şahin, B. & Bozyiğit, R. (2025). 2015 Coğrafya eğitiminde uluslararası araştırma deklarasyonu kapsamında Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK) bildirilerinin araştırma boyutlarının analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*. 56, 92-118.
<https://doi.org/10.32003/igge.1702140>

2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu Kapsamında Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK) Bildirilerinin Araştırma Boyutlarının Analizi*

Analysis of Research Dimensions of International Congress of Geography Education (ICGE) Proceedings within the Scope of 2015 International Declaration on Research in Geography Education

Bahaddin ŞAHİN^{ID}, Recep BOZYİĞİT^{ID}

Öz

Bu araştırmanın amacı 2018 yılından itibaren düzenlenen Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK) kapsamında sunulan bildirilerin 2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu'nda belirtilen araştırma boyutlarına göre araştırma eğilimlerini incelemektir. Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmada araştırma yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Bildiri İnceleme Formu (BİF) aracılığı ile ilgili dokümanlar incelenerek veriler toplanmıştır. BİF aracılığı ile elde edilen veriler üzerinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları UCEK bildirileri bağlamında Türkiye'deki coğrafya eğitimi araştırmalarının 2015 Deklarasyonu'nun belirlediği araştırma boyutları çerçevesine göre tematik bir dengesizlik sergilediğini ortaya koymuştur. UCEK'te «Öğrenenler», «Öğretim Programları» ve «Kaynaklar» boyutları aşırı temsil edilirken, «Politika Yapıcılar, Etkiler ve Tarihsel Bağlamlar» boyutu tamamen ihmal edilmiştir. Metodolojik olarak nitel araştırma yöntemleri ve betimsel analizler baskınken nicel ve karma yöntemler ile kestirimsel analizler yetersiz kullanılmaktadır. Araştırmalar ağırlıklı olarak ortaokul ve lise kademelerine odaklanmakta, okul öncesi ve ilkökul kademeleri ise büyük ölçüde ihmal edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi, Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu, Araştırma Boyutları, Coğrafya Eğitimi

Abstract

The aim of this study is to examine the research trends of the papers presented within the scope of the International Congress of Geography Education (ICGE) organized since 2018 according to the research dimensions specified in the 2015 International Research Declaration in Geography Education. In the research conducted with a qualitative approach, document analysis was preferred as the research method. Data were collected by examining the relevant documents through the Paper Review Form (PRF) developed within the scope of the research. Both descriptive analysis and content analysis were performed on the data obtained through the PRF. The results of the study revealed that geography education research in Türkiye in the context of ICGE papers exhibits a thematic imbalance according to the framework of research dimensions determined by the 2015 Declaration. While the dimensions of "Learners", "Curricula" and "Resources" are overrepresented in ICGE, the dimension of "Policymakers, Impacts and Historical Contexts" is completely neglected. Methodologically, qualitative research methods and descriptive analyses are dominant, while quantitative and mixed methods and predictive analyses are underutilized. Research mainly focuses on middle and high school levels, while pre-primary and primary school levels are largely neglected.

Keywords: International Congress on Geography Education, International Declaration on Research in Geography Education, Research Dimensions, Geography Education

* Bu araştırmanın bir bölümü VI. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK)'nde (19-22 Eylül 2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** **Sorumlu Yazar:** Dr. Başöğretmen, Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi., bahaddinsahin@gmail.com

GİRİŞ

Türkiye’de coğrafya biliminin temelleri Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde atılmıştır. 19. yüzyılın sonlarında Batı’daki gelişmelerin etkisiyle coğrafya eğitimi askeri okullarda başlamış, 1915’te İstanbul Darülfünunu’nda ilk coğrafya kürsüsü kurulmuştur (Kayan, 2000; Tanrıkulu & Gümüşçü, 2021). Cumhuriyet’in ilanından sonra coğrafya çalışmaları hız kazanmış özellikle 1933 Üniversite Reformu ile Türkiye’ye gelen Alman coğrafyacılar disiplinin bilimsel temellerinin güçlenmesine katkı sağlamıştır. (Erinç, 1973; Gümüşçü & Karakaş Özür, 2016; Erdem & Girgin, 2021). 1941’de zamanın Milli Eğitim Bakanlığı’nın öncülüğünde Birinci Coğrafya Kongresi düzenlenmiştir. Birinci Coğrafya Kongresi, coğrafya eğitimi açısından önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır (Ertek, 2011; Karakuş, 2012; Kayan, 2000). Bu kongre ile birlikte bazı coğrafi terimler Türkçe’ye çevrilmiş ve dönemin geleneksel bölgesel coğrafya paradigmasının etkisi ile Türkiye coğrafyasının öğretimini kolaylaştırmak amacıyla coğrafi bölgeler oluşturulmuştur. Ayrıca ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim için coğrafya dersi öğretim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programlar 1942-1943 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu bağlamda okul coğrafyasına yönelik kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların devamı gelmemiş olup 2005 yılına kadar kapsamlı bir müfredat reformu bile gerçekleştirilememiştir. Türkiye’de coğrafya eğitiminin akademik bir alan haline gelmesi ancak 1996-97’de Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası iş birliği ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile birlikte eğitim fakültelerinde ortaöğretim sosyal Alanlar Eğitimi bölümü altında coğrafya eğitimi anabilim dalının kurulması ile gerçekleşmiştir (Akdemir, 2013; Atanur Baskan vd., 2006). Coğrafya eğitimi alanında ilk doktoralar bile ancak 1990’ların sonlarından itibaren tamamlanabilmiştir (Öztürk, 2014). Nitekim 2000 yılı öncesinde coğrafya eğitimi alanında yazılan makale sayısı yok denecek kadar azdır (Aksoy & Türker, 2020). Bu durum Türkiye’de coğrafya eğitimi özelinde sistematik bir araştırma pratiğinin kurumsallaşma sürecinin gelişmiş birçok ülkeye göre oldukça geç başladığını ve hâlâ gelişme aşamasında olduğunu göstermektedir. Nitekim gelişmiş ülkelerde coğrafya eğitimi araştırmaları XX. yüzyılın ikinci yarısının ortalarından itibaren belirginleşmiş ve kurumsal bir kimlik kazanmaya başlamıştır (Butt, 2019; Kučerová vd., 2020; Healey vd., 2020; Şahin, 2022).

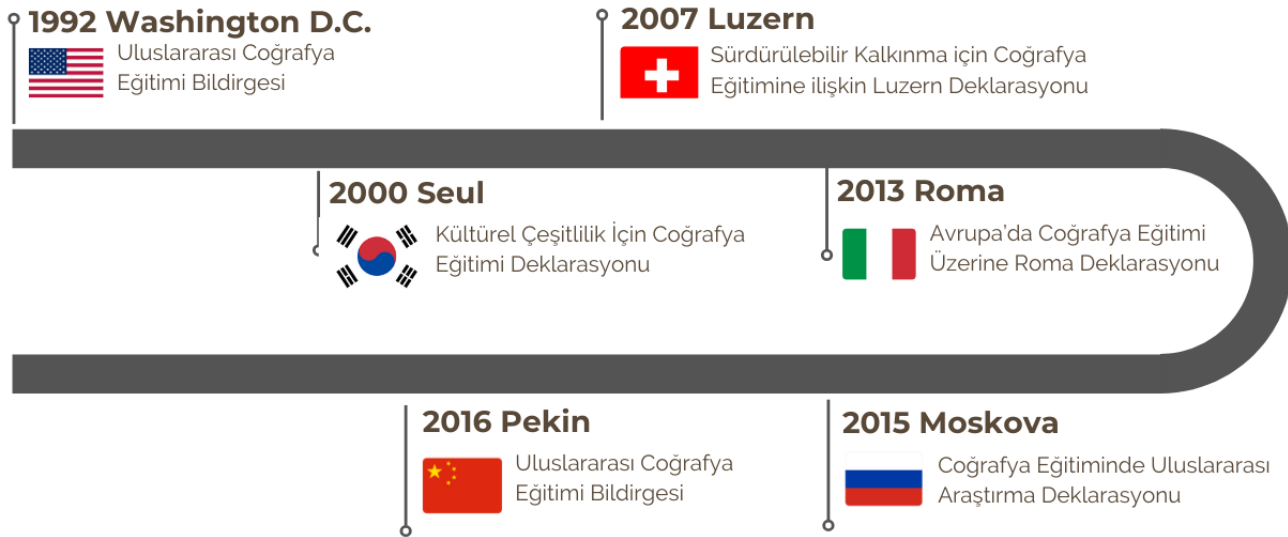
Türkiye’de coğrafya eğitimi araştırmalarının son 20 yılda belirginleşmeye başladığı düşünüldüğünde Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK), coğrafya eğitimi alanındaki araştırma pratiğinin kurumsallaşmasına yönelik önemli bir adım olarak görülebilir. İlk kez 2018 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde düzenlenen UCEK, daha sonra sırasıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü öncülüğünde düzenlenmiştir (Şekil 1). UCEK, Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında uzmanlaşmış ilk ve tek düzenli kongredir. UCEK’in coğrafya eğitimi odaklı bir kongre olması dolayısıyla coğrafya eğitimi alanında araştırma pratiğinin kurumsallaşmasında önemli katkılarının olması beklenmektedir.



Şekil 1: Tarihsel Süreçte UCEK Kongreleri

Uluslararası Coğrafya Birliği (IGU) Bildirge ve Deklarasyonları

1922 yılında kurulan Uluslararası Coğrafya Birliği (International Geographical Union [IGU]), coğrafya disiplini küresel ölçekte temsil eden uluslararası bir kuruluştur. IGU aynı zamanda dünyanın en eski akademik topluluklarından biri olarak kabul edilmektedir (Kish, 1992; Kolosov, 2014). Dünya genelinde yüzlerce ulusal coğrafya topluluğu ve derneği olmasına karşın IGU, küresel çapta coğrafyacıları tek bir çatı altında birleştirmeyi amaçlayan tek organizasyondur (Schelhaas & Pietsch, 2020). IGU bünyesinde, belirli sorunların incelenmesi ya da uluslararası iş birliği gerektiren görevlerin yerine getirilmesi amacıyla çeşitli komisyonlar ve görev güçleri oluşturulmuştur. Bu komisyonlar ve görev güçleri, IGU'nun coğrafya disiplini dâhilinde geniş bir yelpazeye yayılan araştırma konularını ele alan temel araştırma organlarıdır. Bu yapılar farklı ülkelerden bilim insanlarını bir araya getirerek coğrafyanın farklı alanlarında derinlemesine araştırmalar yapılmasını sağlamaktadır. IGU bünyesinde yer alan toplam 47 komisyon içerisinde 1952'den beri Coğrafya Eğitimi Komisyonu (Commission on Geographical Education of the International Geographical Union [IGU-CGE]) da yer almaktadır (Şahin, 2020).



Şekil 2: Tarihsel Süreçte IGU-CGE Tarafından Yayınlanan Bildirge ve Deklarasyonlar

Komisyon coğrafya eğitiminin uluslararası düzeyde geliştirilmesine odaklanmakta ve bu hedefe ulaşmak için özellikle eğitim ve araştırma alanlarında iş birliği yapmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda IGU-CGE tarafından 1992'den günümüze kadar olan süreçte çeşitli bildirge ve deklarasyonlar yayınlanmıştır (Şekil 2). Bu bildirge ve deklarasyonlar dünya genelinde pek çok ülkede coğrafya eğitime yön vermiştir (Şahin, 2020). IGU-CGE'nin ilk yayınladığı bildirge olan 1992 Bildirgesi coğrafya eğitiminde temel yapı taşlarını koymuş ve insan hakları belgeleriyle (BM İnsan Hakları Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi) güçlü bir bağ kurmuştur. 2000 Deklarasyonu, özellikle kültürel farklılıkların anlamlandırılması ve empati geliştirilmesini merkeze almıştır. 2007 Lucerne Deklarasyonu eğitimde sürdürülebilir kalkınma kavramını coğrafya öğretimiyle nasıl bütünleştirebileceğimizi tartışmıştır. 2013 Roma Deklarasyonu Avrupa ölçeğinde siyasi düzeyde coğrafya eğitiminin öneminin altını çizmiştir (Ottens, 2013). 2015 Araştırma Deklarasyonu, coğrafya eğitiminin bilimsel bir araştırma alanı olarak güçlendirilmesi çağrısında bulunmuştur. 2016 Bildirgesi ise genel anlamda 1992 Bildirgesinin çerçevesini koruyan ancak modern zorluklara uyum sağlayan daha kısa ama daha eylem odaklı bir metindir ve eğitim-araştırma ilişkisinin önemini pekiştirmiştir (Chang & Aman, 2017; Şahin, 2020) (Tablo 1).

Tablo 1: IGU-CGE Tarafından Yayınlanan Bildirge ve Deklarasyonların İçerikleri

Bildirge/Deklarasyon	Ana Konu	Temel Mesajlar	Hedef Kitle
1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi	Coğrafya eğitiminin amaçları, içeriği, öğretim ilkeleri ve uluslararası işbirliği	Coğrafya eğitimi bireylerin küresel sorumluluk ve insan hakları bilinci kazanmasını sağlar. Eğitimin kalite ve kapsayıcılığı vurgulanır.	Eğitimciler, müfredat geliştiriciler, eğitim politikacıları, hükümetler
2000 Kültürel Çeşitlilik İçin Coğrafya Eğitimi Deklarasyonu	Coğrafya eğitimi yoluyla kültürel çeşitliliğin anlaşılması ve teşvik edilmesi	Coğrafya eğitimi kültürel anlayış, çevresel adalet ve küresel vatandaşlık duygusunu geliştirmelidir.	Coğrafya öğretmenleri, eğitim liderleri, araştırmacılar
2007 Sürdürülebilir Kalkınma için Coğrafya Eğitimine ilişkin Luzern Deklarasyonu	Coğrafya eğitiminin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkısı	Coğrafya eğitimi sürdürülebilir kalkınmanın merkezinde yer almalı, müfredata ESD (Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim) ilkeleri entegre edilmelidir.	Müfredat geliştiriciler, öğretmenler, okul yöneticileri
2013 Avrupa'da Coğrafya Eğitimi Üzerine Roma Deklarasyonu	Avrupa'da coğrafya eğitiminin önemi ve savunulması	Coğrafya, aktif vatandaşlık ve Avrupa'nın geleceği için zorunlu bir ders olarak desteklenmeli; nitelikli coğrafya öğretmenleri yetiştirilmeli.	Eğitim politikacıları, hükümetler, okul yöneticileri, öğretmenler
2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu	Coğrafya eğitimi araştırmalarının teşvik edilmesi ve geliştirilmesi	Araştırma çalışmaları, öğretim kalitesinin artırılması ve yenilikçi öğretmen yetiştirme süreçleri için stratejik öneme sahiptir.	Coğrafya eğitimi araştırmacıları, akademisyenler, öğretmen eğitimcileri
2016 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi	21. yüzyılda coğrafya eğitimi için güncellenmiş vizyon ve eylem planı	Coğrafya eğitimi, mekânsal düşünme ve insan-doğa ilişkileri çerçevesinde küresel sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek için güncellenmiştir.	Politika yapıcılar, eğitim liderleri, coğrafya öğretmenleri

Kaynak: IGU-CGE, 1992; IGU-CGE, 2000; IGU-CGE, 2007; IGU-CGE, 2013; IGU-CGE, 2015; IGU-CGE, 2016

2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu

2015 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Araştırmaları Deklarasyonu, coğrafya eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla yapılacak bilimsel araştırmaların önemini vurgulayan kapsamlı bir belge olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2020). Deklarasyon coğrafya eğitiminde araştırmaların, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi, müfredat geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması açısından kritik olduğunu savunmaktadır. Moskova'da düzenlenen IGU Bölgesel Konferansı'nda kabul edilen deklarasyon, coğrafya eğitiminin topluma ve bireylere sağladığı katkıları derinlemesine analiz ederken bu katkıların bilimsel araştırmalarla nasıl güçlendirileceğini de açıklamaktadır (IGU-CGE, 2015).

Deklarasyon, coğrafya eğitiminin yalnızca yerel ve ulusal düzeyde değil, küresel düzeyde de önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre coğrafya bireylerin çevresel, sosyal ve ekonomik sorunları anlamalarına ve bu sorunlara çözümler üretmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda coğrafya eğitimi alanındaki araştırmalar, eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek ve öğrencilerin küresel farkındalıklarını artırmak için bir araç olarak görülmektedir (IGU, 2015). Deklarasyona göre coğrafya eğitiminin önemi; sürdürülebilirlik, çevre bilinci, küresel vatandaşlık gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında yatmaktadır. Bu temel hedeflere ulaşmak için coğrafya eğitiminde bilimsel araştırmalara daha fazla odaklanılması gerekmektedir. Çünkü araştırmalar müfredatın yenilikçi yöntemlerle yeniden yapılandırılmasını ve öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler ve eğitim liderleri araştırmalardan elde edilen sonuçları derslerine entegre ederek daha etkili bir eğitim sunabilirler (IGU-CGE, 2015).

Coğrafya Eğitimi Araştırmalarında Araştırma Boyutları

2015 Deklarasyonu coğrafya eğitimi araştırmalarını daha kapsamlı hale getirebilmek için altı ana araştırma boyutunu aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır;

A. Öğrenenler

Coğrafya eğitiminde öğrenenler; coğrafyayı hem resmi kurumlarda hem de gayriresmî ortamlarda öğrenen çocuklar, gençler ve yetişkinlerin tamamını kapsar. Coğrafya eğitimi araştırmalarının bu boyutu, öğrenenlerin coğrafya ile ilgili

deneyimlerini nasıl kazandıkları ve bu deneyimlerini nasıl geliştirdikleri ile yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren coğrafya anlayışlarını nasıl oluşturdukları gibi unsurlarla ilgilenir. Bu süreç, öğrenme teorilerinden etkilenebilir. Bu boyut; gayriresmî ve eğitsel ortamlardaki öğrenmeyi, öğrenenlerin motivasyonlarını, bilgilerini, yanlış anlamalarını ve coğrafya eğitimi deneyimlerine dair görüşlerini kapsar.

B. Eğitimciler

Coğrafya eğitimine dahil olan eğitimciler; okul öncesi ve okul öğretmenleri, üniversite eğitmenleri ve öğretmen eğitmenleri, yetişkin eğitimcileri, gayriresmî eğitimciler ve insanları bilgilendirme ve eğitme aracı olarak medyaya ilgilene kişilerden oluşur. Coğrafya eğitimi araştırmalarının bu boyutu; eğitimcilerin coğrafya konusundaki deneyim ve anlayışları, coğrafya öğretimi ve iletişimi konusundaki motivasyonları ve tutumları, coğrafya öğrenimleri, coğrafya öğretimi deneyimleri, çalıştıkları ortamların etkileri ve bu ortamlardan nasıl etkilendikleri, dahil oldukları ağları nasıl kullandıkları, mesleki gelişimlerinin öğretimlerine etkisi ve değişimi yönetme yaklaşımları gibi unsurlarla ilgilidir. Coğrafya öğretimini etkileyen değişiklikleri nasıl ele aldıkları da bu bağlamda incelenir.

C. Müfredat ve kaynaklar

Coğrafya eğitiminde müfredat; öğrenenlere öğretilen derslerin yapıları, içerikleri ve ortaya çıkış biçimlerini içerirken, kaynaklar ise eğitimciler ve öğrencilerin öğretim ve öğrenim süreçlerinde kullandıkları basılı ve dijital materyaller ile çevresel kaynakları ifade eder. Coğrafya eğitimi araştırmalarının bu boyutu; coğrafyanın müfredattaki bağlamı ve rolü, coğrafya öğretiminin ve öğreniminin nasıl planlandığı, nerede gerçekleştirildiği, coğrafya müfredatındaki yenilikler ve ilerlemeler, coğrafya müfredatını geliştirmek ve öğretimi iyileştirmek için kullanılan çeşitli uygulamalar, öğrenenlerin ve eğitimcilerin deneyimlerinin müfredatı nasıl etkilediği ve eğitimcilerin sınıflar, açık hava alanları ve diğer öğretim mekânları gibi ortamlarda kullandığı mevcut kaynaklar gibi unsurlarla ilgilenir.

D. Pedagoji

Coğrafya eğitiminde pedagoji, öğrenenleri eğitmek amacıyla kullanılan tüm yaklaşımları, teknikleri ve öğretim metodolojilerini kapsar. Coğrafya eğitimi araştırmalarının bu boyutu, eğitimcilerin başvurduğu öğretim yöntemlerinin çeşitliliği, kullandıkları stratejilerin yelpazesi ve bunların öğrenenler üzerindeki etkileri, eğitimcilerin çalışma ortamlarını ve öğretim tarzlarını etkileyen fırsatlar ve kısıtlamalar, öğrenenlerin coğrafya öğretimi deneyimlerini anlama, coğrafya değerlendirmesi ve bunun kullanımları, etkileri ve sonuçları ile coğrafi öğrenimi öğrencilerin hayatlarıyla bağdaştırma yaklaşımları gibi konularla ilgilenir. Bu süreç, öğrenme ve öğretmeyi anlamada eğitim teorilerinin oynadığı rollerden de etkilendir.

E. Politika yapıcılar, etkiler ve tarihsel bağlamlar

Coğrafya eğitimi etkileyen politika yapıcılar; hükümet bakanları ve politika danışmanları, devlet memurları, coğrafya ders kitabı yazarları ve editörleri, sivil toplum kuruluşları, iş dünyası liderleri ve çıkar grupları, medyada ve diğer alanlarda kamu yorumcuları, araştırma ve diğer fon sağlayıcılar, yerel ve ulusal düzeyde eğitim danışmanları, izleme hizmetleri ve ilgili disiplinlerden akademisyenleri içerir. Bu kişilerin etkisi, coğrafya eğitime yönelik yerel ve ulusal düzeyde alınan politika kararlarının doğasını ve etkilerini, coğrafya eğitiminin farklı ortamlarında eğitim ve diğer politikaların nasıl ve hangi bağlamlarda uygulandığını ve politika değişikliklerinin sonuçlarını içerir. Coğrafya eğitimi araştırmalarının bu boyutu; coğrafya eğitiminin tarihini ve zaman içinde ona etki eden değişimleri, coğrafyanın ulusal müfredatlara dahil edilmesini, bu tür kararların nasıl alındığını ve kimlerin sürece dahil olduğunu, eğitime konu olan kişiler üzerindeki etkileri ve coğrafya eğitimi alan kişileri istihdam edenlerin bakış açılarını içerir.

F. Araştırma uygulamaları ve yerleri

Coğrafya eğitimindeki araştırma uygulamaları ve yerleri; araştırmanın doğasını ve araştırmanın yapıldığı bağlamları, araştırmanın kimlerle ve nerede gerçekleştirildiğini, araştırmayı yürüten kişileri, onların eğitimlerini, araştırma yaklaşımlarını ve bunların iletişimini etkileyen faktörleri kapsar. Coğrafya eğitimi araştırmalarının bu boyutu; coğrafya eğitimindeki araştırmaları destekleyen teorileri, araştırmayı gerçekleştirme ve analiz etme yaklaşımlarını, araştırmanın başlatıldığı ve yürütüldüğü kurumları, insan ve materyal örneklerinin toplandığı yerleri, araştırmayı yürüten bireyleri ve toplulukları, disiplinin içindeki araştırmaların genel çerçevesini ve kullanım alanlarını, araştırma bulgularının iletişimini, araştırma sonuçlarının etkilerini ve coğrafya eğitimi araştırmalarının imajını içerir (IGU-CGE, 2015: s.5).

2015 Deklarasyonuna göre bu araştırma boyutları, coğrafya eğitim araştırmalarını hem kapsayıcı hem de odaklı kılacak bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmacıların bu boyutlar arasında kesişimsel yaklaşımlar geliştirmesi, disiplinin hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde güçlenmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Coğrafya eğitiminde araştırma, eğitimin kalitesini artırmak ve geliştirmek için hayati öneme sahiptir. Coğrafya eğitimi araştırmaları sayesinde öğretim yöntemleri, öğretim programları ve değerlendirme uygulamaları iyileştirilebileceği gibi öğrencilerin coğrafi bakış açıları ve anlayışları da daha iyi kavranabilir (IGU-CGE, 2015). Bununla birlikte coğrafya eğitimi araştırmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek sınıf içi uygulamaların etkinliğini de artırmaktadır (Şahin, 2022). Bu doğrultuda 2015 Deklarasyonunun coğrafya eğitimi araştırmalarına temel katkısı, coğrafya eğitimi alanında uluslararası bir araştırma kültürü oluşturma potansiyelidir (De Miguel González, 2020). Deklarasyon, coğrafya eğitimi araştırmalarının sistematik ve stratejik bir şekilde geliştirilmesi için bir çerçeve sunmaktadır. Diğer taraftan 2015 Deklarasyonu, coğrafya eğitimi araştırmalarının kapsamlı ve sistematik bir şekilde geliştirilmesi için coğrafya eğitimindeki araştırma boyutlarını da içermektedir. Deklarasyon araştırma boyutlarını belirlemek suretiyle coğrafya eğitimi araştırmalarının temel alanlarını ve odak noktalarını net bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Deklarasyonda araştırma boyutları, araştırmacılara rehberlik etmek ve araştırma süreçlerini daha organize hale getirmek için verilmiştir (IGU-CGE, 2015). Bu nedenle 2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu, coğrafya eğitimi araştırmaları bağlamında gerek araştırma metodolojisi gerekse araştırma boyutları ve araştırmaların yaygın etkinliği açısından oldukça önemli olan bir kılavuz olduğu görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında Türkiye ölçeğinde coğrafya eğitimi araştırmalarını inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır (Aksoy & Türker; 2020; Çifçi, 2017; Değirmenci, 2018; Demirbaş & Aydınözü, 2022; Duran & Aladağ, 2024; Geçit, 2010; Kaya, 2013; Kayaardı & Bozyiğit, 2023). Bu araştırmaların tamamı genel anlamda coğrafya eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezler ve makalelerdeki araştırma eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Turgut vd. (2024) ise 2018-2023 arasında gerçekleştirilen UCEK'lerin tam metin bildiri kitaplarında yer alan bildiri tam metinlerinin bibliyometrik analizini yapmışlardır. Ancak bu araştırmada, araştırma boyutları bağlamında değil bibliyometrik unsurlar bağlamında gerçekleştirilmiştir. Buna göre gerek küresel ölçekte gerekse Türkiye ölçeğinde coğrafya eğitimi araştırmalarının doğrudan araştırma boyutlarını inceleyen herhangi bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Coğrafya eğitimi araştırmalarının araştırma boyutlarına göre olan dağılımı hangi araştırma boyutlarında araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya konularak yeni araştırmalara mevcut araştırma boşluklarını göstermek açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı; UCEK kapsamında sunulan bildirilerin 2015 Coğrafya Eğitimi Üzerine Uluslararası Araştırma Deklarasyonunda yer alan araştırma boyutlarına göre araştırma eğilimlerini incelemektir. Bu genel amaç bağlamında şekil 3'de yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.



Şekil 3: Araştırma Soruları

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi önceden var olan yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki farklı veri analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

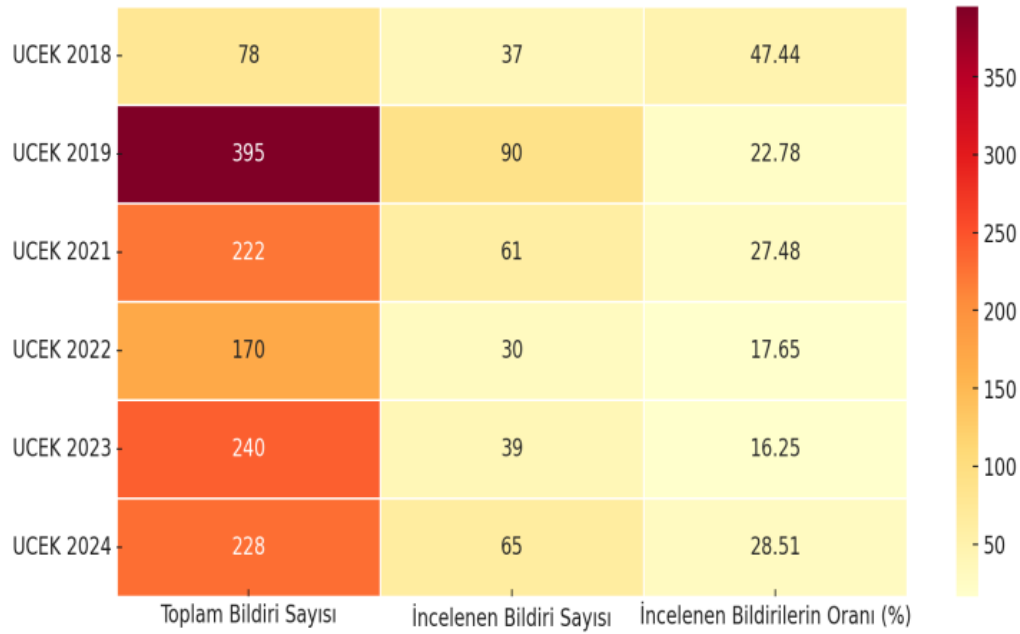
Araştırmanın verileri, UCEK’de sunulan bildirilerin özet ve tam metinlerinden elde edilmiştir. Bildirilere www.ucek.org adresinden erişim sağlanarak dokümanlar elde edilmiş ve incelemeye alınmıştır. Verilerin sistematik bir şekilde toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Bildiri İnceleme Formu (BİF) kullanılmıştır. BİF, bildirilerin yapılandırılmış bir biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir araç olarak tasarlanmış olup; *araştırma boyutu*, *araştırma yöntemi*, *araştırma deseni*, *veri toplama araçları*, *veri analiz yöntemleri* ve araştırmanın yapıldığı *öğretim kademesi* gibi değişkenleri içermektedir. Veri toplama sürecinde, UCEK 2018’den itibaren düzenlenen kongrelerde sunulan bildirilerin tamamı taranmış ve her bir bildiri BİF aracılığıyla incelenmiştir. Bildirilerin incelenmesi sırasında bildiride kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama tekniği, analiz yöntemi ve araştırma boyutları gibi unsurlar kaydedilmiştir. Bu süreç betimsel analiz ve içerik analizine uygun olarak veri setinin oluşturulmasını sağlamıştır.



Şekil 4: Verilerin BİF’e Kodlanması Aşamasında Uygulanan Dışlama Kriterleri

Veri toplama işlemi esnasında dikkat edilen diğer bir husus bildirilerin araştırma boyutları açısından kategorize edilmesidir. IGU-CGE’nin 2015 yılında yayınladığı Coğrafya Eğitiminde Araştırmaya İlişkin Uluslararası Deklarasyon’da tanımlanan altı araştırma boyutu çerçevesinde her bir bildiri bu kategorilere yerleştirilmiştir. Ancak 2015 Deklarasyonunda yer alan “müfredat ve kaynaklar” boyutu 2 ayrı boyut olarak ele alınmış ve araştırma boyutu sayısı 7 olarak belirlenmiştir (Şekil 6). Bu durumun nedeni müfredatın “eğitimin yapı, içerik ve tezahürlerini”; kaynakların ise “basılı, sanal ve çevresel materyalleri” kapsamıdır. Bu sayede veri toplama sürecinde standardizasyon sağlanmış ve analiz aşamasında verilerin karşılaştırılabilirliği artırılmıştır. Bununla birlikte verilerin BİF’e kodlanması aşamasında Şekil 4’de yer alan ve üç aşamadan oluşan dışlama kriterleri uygulanmıştır. Dışlama kriterleri, araştırmanın geçerliliğini artırmaya ve veri setinin homojenliğini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Best & Kahn, 2005; Creswell, 2013). Buna göre; birinci aşamada coğrafya eğitimi ile doğrudan ilişkili olmayan bildiriler (1), ikinci aşamada coğrafya eğitimi ile doğrudan ilişkili olmasına rağmen küresel temsil eksikliği nedeniyle farklı ülkelere gelen az sayıdaki bildiriler (2), üçüncü aşamada ise coğrafya eğitimi alanında sunulmasına rağmen araştırma sürecinin yürütüldüğü bilimsel araştırma yöntemine (araştırma yöntemi, araştırma deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi vb.) yer vermeyen ya da eksik veya hatalı yer veren bildiriler (3) dışlanmıştır (Şekil 4).

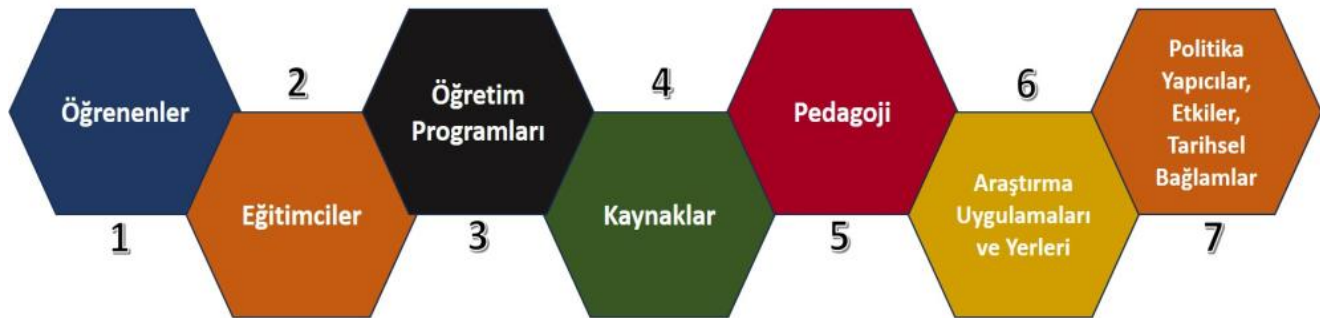
Buna göre yukarıda belirtilen noktalar doğrultusunda incelenen ve tüm UCEK kongrelerinde sunulan toplam 1333 bildirinin 322’si BİF’e kodlanabilmiştir (Şekil 5). UCEK kongrelerinde sunulan bildirilerin %75,84’ü Şekil 4’te yer alan dışlama kriterlerine bağlı olarak incelenememiştir. Bu doğrultuda toplam bildiri sayısının %21,15’i araştırma kapsamında incelenen bildirilerden oluşmaktadır.



Şekil 5: Araştırma Kapsamında İncelenen Bildiri Sayısını Gösteren Isı Haritası

Verilerin Analizi

Araştırmanın betimsel analiz aşamasında, veriler belirlenen kategorilere göre düzenlenmiş ve frekans gibi basit istatistiksel verilerle özetlenmiştir. Bu kategoriler, IGU-CGE'nin 2015 yılında yayınladığı Coğrafya Eğitiminde Araştırmaya İlişkin Uluslararası Deklarasyon'da tanımlanan araştırma boyutlarına göre oluşturulmuştur (Şekil 6). Bu boyutlar doğrultusunda BİF yardımıyla bildiriler analiz edilmiş ve her bir kategori için araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri gibi değişkenler detaylı olarak incelenmiştir. Böylece her bir araştırma boyutu metodolojik açıdan derinlemesine analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde ise her bir bildirinin araştırma boyutları doğrultusunda hangi temalara odaklandığı belirlenmiş ve ana temalar ile alt temalar tespit edilmiştir. Bu kapsamda veri analiz süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada betimsel analiz ile bildiriler kategorilere ayrılmış, ikinci aşamada ise içerik analizi ile bu kategorilere dair derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Bu çift yönlü analiz yaklaşımı, araştırmanın sonuçlarının hem geniş bir perspektiften incelenmesine hem de detaylı bir metodolojik değerlendirme yapılmasına olanak sağlamıştır.



Şekil 6: 2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu'nda Yer Alan ve Verilerin Kategorize Edilmesinde Kullanılan Araştırma Boyutları

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, bildirilerin sistematik ve yapılandırılmış biçimde incelenebilmesi için geliştirilen ve standartlaştırılmış bir araç olan Bildiri İnceleme Formu (BİF) kullanılmıştır. BİF araştırmanın temel değişkenleri (araştırma boyutu, araştırma yöntemi, veri toplama teknikleri, analiz yöntemleri, öğretim kademesi vb.) gibi unsurları kapsamaktadır. Böylece incelenen tüm bildiriler aynı kriterler çerçevesinde değerlendirilerek içerik geçerliliği sağlanmıştır. BİF alanında uzman coğrafya eğitimcileri tarafından incelenmiş ve geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu uygulama ölçüm aracının içeriğinin uzman görüşleriyle teyit edilmesi açısından içerik geçerliliğini artırmaktadır (Best & Kahn, 2005). Araştırmanın betimsel analizinde kullanılan kategoriler, IGU-CGE'nin 2015 yılında yayınladığı "Coğrafya Eğitiminde Araştırmaya İlişkin Uluslararası Deklarasyon'da tanımlanan araştırma boyutlarına (Şekil 6) dayandırılmıştır. Bu yaklaşım bildirilerde yer alan unsurların uluslararası kabul görmüş standartlarla uyumlu şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Böylece yapı geçerliliği de desteklenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bildiriler coğrafya eğitimi alanında olup araştırma yöntemi ve bileşenlerine yer veren, eksik ya da hatalı bilgiler içermeyen çalışmalar arasından seçilmiştir. Böylece analizde kullanılan verilerin nitel ve nicel özellikleri açısından tutarlılığı sağlanmış, dış geçerliliğin sınırlandırılması yönünden dikkat edilmesi gereken noktalar minimize edilmiştir.

Araştırmada kullanılan BİF'in güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanında uzman iki coğrafya eğitimcisi tarafından incelenmiş ve geri dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca betimsel analiz ve içerik analizinin sonuçlarının tutarlılığını artırmak için kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, kodlayıcılar arasında gözlemlenen uyum %93'ün üzerinde olmuştur. Basit uyum yüzdesinin aksine şans eseri oluşabilecek uyumu düzelterek daha objektif bir sonuç veren Cohen's Kappa (κ) katsayısı ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik açısından ise betimsel analizde kullanılan kategoriler IGU-CGE'nin 2015 Deklarasyonu'na dayandırıldığı için uluslararası kabul görmüş standartlarla uyumlu bir yapı oluşturulmuştur.

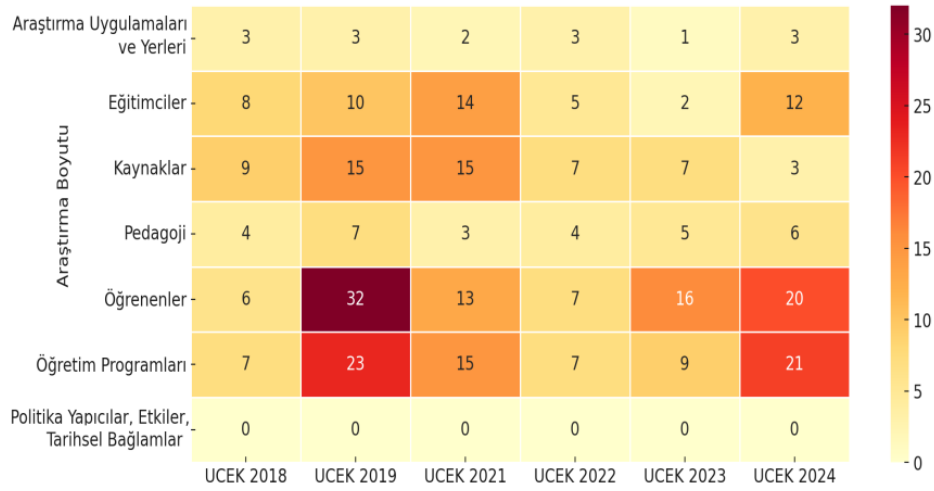
Sınırlılıklar

Bu araştırmada UCEK kapsamında sunulan bildiriler incelenmiştir. Bu nedenle bulgular yalnızca UCEK Kongrelerinde sunulan bildirilere dayalıdır. Coğrafya eğitimi araştırmalarını kapsayan diğer kongreler ya da farklı platformlarda sunulan makale, kitap, kitap bölümü gibi akademik yayınlar bu araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu sınırlılık araştırmanın genelleme kapasitesini azaltmakla birlikte, UCEK'in Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında gerçekleştirilen tek kongre olmasına bağlı olarak coğrafya eğitimi araştırmaları bağlamındaki yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın değerli bulgular sunma potansiyeline sahip olduğu da görülmektedir.

BULGULAR

UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Dağılımı

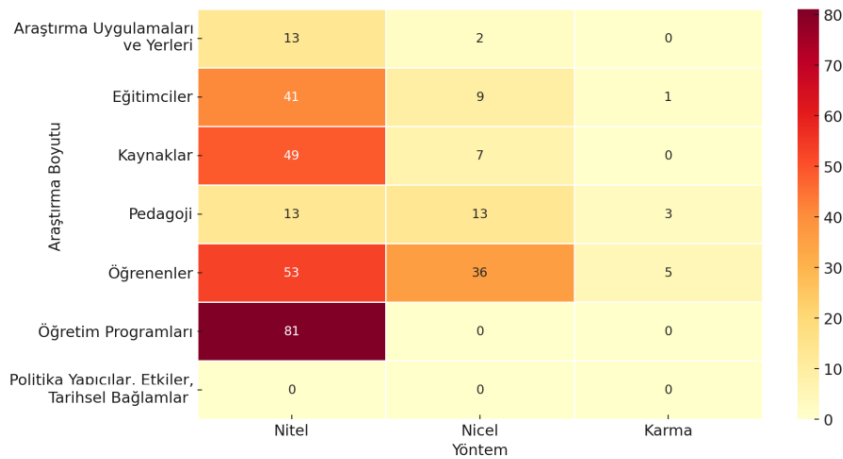
- **Araştırma Uygulamaları ve Yerleri:** Bu boyutta sunulan bildiri sayısı yıllara göre dalgalanma göstermiştir. 2018, 2019, 2022 ve 2024 yıllarında 3 bildiri sunulurken, 2021'de 2 ve 2023'te 1 bildiri sunulmuştur. Toplamda 15 bildiri ile bu boyut orta düzeyde bildiri sunulan boyutlardan biri olmuştur (Şekil 7).
- **Eğitimciler:** Eğitimciler boyutunda sunulan bildiri sayısı 2018'den 2023'e kadar azalma eğilimi göstermekle birlikte 2024'te tekrar artış göstermiştir. 2019 ve 2021 yıllarında 10 ve 14 bildiri ile zirveye ulaşırken 2023'te 2 bildiriye kadar düşmüştür. 2024'te ise 12 bildiri sunulmuştur. Toplamda 51 bildiri ile bu boyut UCEK kongrelerinde önemli bir yere sahiptir (Şekil 7).
- **Kaynaklar:** Kaynaklar boyutunda sunulan bildiri sayısı 2019 ve 2021 yıllarında 15 ile en yüksek seviyeye ulaşmış ancak diğer yıllarda daha düşük sayıda bildiri sunulmuştur. 2024'te ise en düşük seviyeye (3 bildiri) gerilemiştir. Kaynaklar boyutu toplamda 56 bildiri ile UCEK kongrelerinde önemli düzeyde ilgi gören bir araştırma boyutudur (Şekil 7).



Şekil 7: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Dağılımını Gösteren Isı Haritası

- **Pedagoji:** Pedagoji boyutunda sunulan bildiri sayısı genel olarak düşük seviyede kalmıştır. En yüksek sayıya 2019'da (7 bildiri) ulaşırken, diğer yıllarda 3 ile 6 arasında değişen sayıda bildiri sunulmuştur. Pedagoji boyutunun toplamda 29 bildiri ile UCEK Kongrelerinde orta düzeyde ilgi gören bir araştırma boyutu olduğu söylenebilir (Şekil 7).
- **Öğrenenler:** Öğrenenler boyutu, 2019 yılında 32 bildiri ile dikkat çekici bir zirve yapmıştır. Bu yıl dışındaki diğer yıllarda sunulan bildiri sayısı daha düşüktür. 2023 ve 2024 yıllarında tekrar artış göstererek 16 ve 20 bildiriye ulaşmıştır. Toplamda 94 bildiri ile en çok ilgi gören boyuttur (Şekil 7).
- **Öğretim Programları:** Öğretim Programları boyutu da öğrenenler boyutuna benzer şekilde 2019 yılında 23 bildiri ile zirve yapmıştır. Diğer yıllarda daha düşük sayıda bildiri sunulmuş olmakla birlikte bildiri sayısı 2024'te tekrar 21'e yükselmiştir. Öğretim programları boyutu toplamda 82 bildiri ile UCEK Kongrelerinde öğrenenler boyutundan sonra en çok ilgi gören ikinci araştırma boyutudur (Şekil 7).
- **Politika Yapıcılar, Etkiler, Tarihsel Bağlamlar:** 2018-2024 yılları arasında gerçekleşen UCEK Kongrelerinin hiçbirinde bu araştırma boyutunda herhangi bir bildiri sunulmamıştır (Şekil 7).

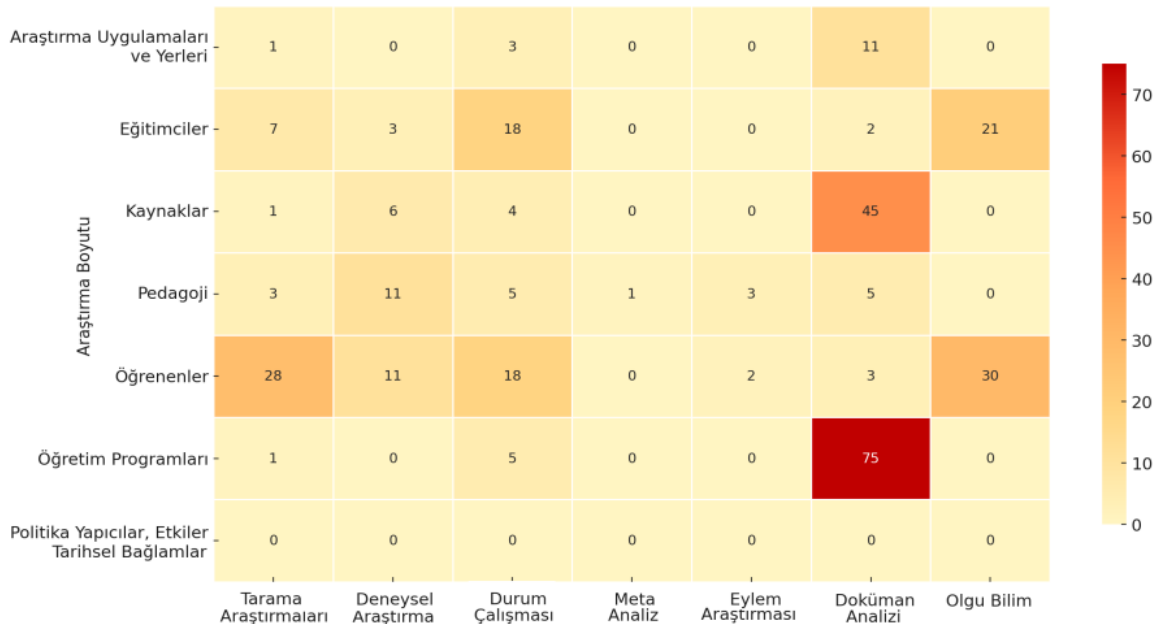
UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı



Şekil 8: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Araştırma Yöntemlerinin Dağılımını Gösteren Isı Haritası

- **Araştırma Uygulamaları ve Yerleri:** Bu araştırma boyutunda en fazla nitel yöntem (13 kez) kullanılmıştır. Nicel yöntem sadece 2 kez, karma yöntem ise hiç kullanılmamıştır. Bu durum, Araştırma Uygulamaları ve Yerleri boyutu üzerine yapılan çalışmaların büyük oranda nitel yöntemlere dayandığını göstermektedir (Şekil 8).
- **Eğitimciler:** Eğitimciler boyutunda en fazla nitel yöntem (41 kez) tercih edilmiştir. Nicel yöntem ise sadece 9 kez kullanılmıştır. Karma yöntem ise çok daha az (1 kez) kullanılmıştır. Bu durum Eğitimciler boyutu üzerine yapılan araştırmalarda büyük ölçüde nitel yöntemlerin tercih edildiği ancak az da olsa nicel yöntemlere de belirli bir düzeyde yer verildiğini göstermektedir (Şekil 8).
- **Kaynaklar:** Kaynaklar boyutunda nitel yöntem (49 kez) açık ara en fazla kullanılmıştır. Nicel yöntem ise nitel yöntemle göre oldukça az sayıda (7 kez) kullanılmıştır. Karma yöntem ise hiç kullanılmamıştır. Buna göre Kaynaklar boyutu üzerine yapılan araştırmalarda büyük oranda nitel yöntemle yer verildiği görülmektedir (Şekil 8).
- **Pedagoji:** Pedagoji boyutunda nitel (13 kez) ve nicel (13 kez) yöntemleri eşit olarak kullanılmıştır. Karma yöntem (3 kez) de az da olsa kullanılmıştır. Buna göre Pedagoji boyutundaki araştırmaların dengeli bir şekilde nitel ve nicel yöntemler ile yürütüldüğü ancak karma yöntemlerin daha az tercih edildiği dikkati çekmektedir (Şekil 8).
- **Öğrenenler:** Öğrenenler boyutunda Nitel yöntem (53 kez) en yaygın kullanılan yöntemdir. Buna karşın nicel yöntem (36 kez) de yoğun olarak tercih edilmiştir. Karma yöntem ise diğer araştırma boyutlarına göre daha fazla kullanılmasına rağmen yine de (5 kez) oldukça düşük orandadır. Buna göre Öğrenenler boyutu üzerine yapılan araştırmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin yaygın şekilde kullanıldığı ancak nitel yöntemlerin daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Şekil 8).
- **Öğretim Programları:** Öğretim programları boyutunda nitel yöntem (81 kez) açık ara en fazla kullanılmıştır. Nicel yöntem ve karma yöntem ise hiç kullanılmamıştır. Buna göre Öğretim Programları boyutu ile ilgili çalışmaların tamamen nitel yöntemlere dayandığı söylenebilir (Şekil 8).
- **Politika Yapıcılar, Etkiler, Tarihsel Bağlımlar:** Bu araştırma boyutunda herhangi bir bildiri sunulmamasından dolayı bu boyutta herhangi bir araştırma yöntemi de kullanılmamıştır (Şekil 8).

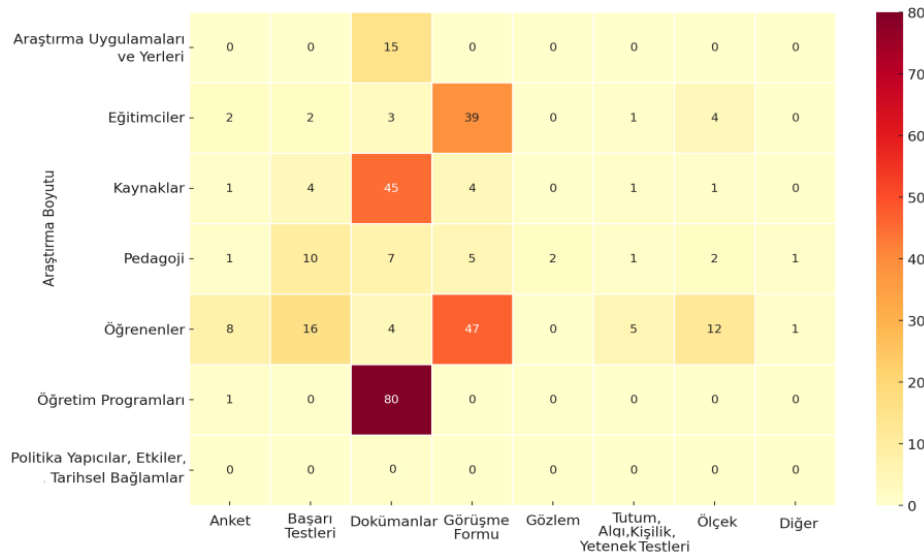
UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Araştırma Desenlerinin Dağılımı



Şekil 9: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Araştırma Desenlerinin Dağılımını Gösteren Isı Haritası

- **Araştırma Uygulamaları ve Yerleri:** Bu araştırma boyutunda doküman analizi (11) en sık kullanılan yöntemdir. Tarama araştırmaları (1) ve durum çalışması (3) da kullanılmıştır. Deneyisel araştırma, meta analiz, eylem araştırması ve olgu bilim yöntemleri hiç kullanılmamıştır. Buna göre bu araştırma boyutu büyük ölçüde doküman analizine dayandığı ancak tarama araştırmaları ve durum çalışmalarının da kısmen kullanıldığı görülmektedir (Şekil 9).
- **Eğitimciler:** Eğitimciler boyutunda araştırma deseni olarak en fazla olgu bilim (21) tercih edilmiştir. Olgu bilim çalışmalarını durum çalışması (18) takip etmektedir. Eğitimciler boyutunda tarama araştırmaları (7), deneyisel araştırma (3), doküman analizi (2) de az da olsa tercih edilen araştırma desenleridir. Buna karşın meta analiz ve eylem araştırmasının hiç kullanılmadığı dikkati çekmektedir (Şekil 9).
- **Kaynaklar:** Kaynaklar boyutunda doküman analizi (45) açık ara en çok kullanılan desendir. Deneyisel araştırma (6) ve durum çalışması (4), tarama araştırması (1) da doküman analizine göre oldukça az sayıda kullanılmıştır. Diğer desenler ise hiç kullanılmamıştır. Buna göre Kaynaklar boyutu ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu doküman analizi ile yapılmaktadır (Şekil 9).
- **Pedagoji:** Pedagoji boyutunda deneyisel araştırma (11) en sık kullanılan desendir. Durum çalışması (5), doküman analizi (5), tarama araştırmaları (3), eylem araştırması (3) ve meta analiz (1) de kullanılmıştır. Buna karşın olgu bilim hiç kullanılmamıştır. Buna göre Pedagoji araştırmalarında farklı desenler kullanılsa da deneyisel araştırmaların en yaygın tercih olduğu söylenebilir (Şekil 9).
- **Öğrenenler:** Öğrenenler boyutunda olgu bilim (30) en sık kullanılan desendir. Onu sırasıyla tarama araştırmaları (28) ve durum çalışmaları (18) takip etmektedir. Bununla birlikte deneyisel araştırma (11), doküman analizi (3) ve eylem araştırması (2) az sayıda kullanılmıştır. Meta analiz ise hiç kullanılmamıştır. Buna göre Öğrenenler boyutu ile ilgili araştırmalarda olgu bilime dayalı bireysel analizler, tarama araştırmaları ve durum çalışmaları yaygın olarak kullanılmaktadır (Şekil 9).
- **Öğretim Programları:** Öğretim programları boyutunda doküman analizi (75) en baskın desendir. Oldukça az sayıda olmakla birlikte durum çalışması (5) ve tarama araştırmaları (1) da kullanılmıştır. Buna karşın diğer desenler ise hiç kullanılmamıştır. Buna göre Öğretim programları boyutunda gerçekleştirilen araştırmaların neredeyse tamamen doküman analizi deseniyle gerçekleştirdiği söylenebilir (Şekil 9).
- **Politika Yapıcılar, Etkiler, Tarihsel Bağlamlar:** Bu araştırma boyutunda herhangi bir bildiri sunulmamasından dolayı bu boyutta herhangi bir araştırma deseni de kullanılmamıştır (Şekil 9).

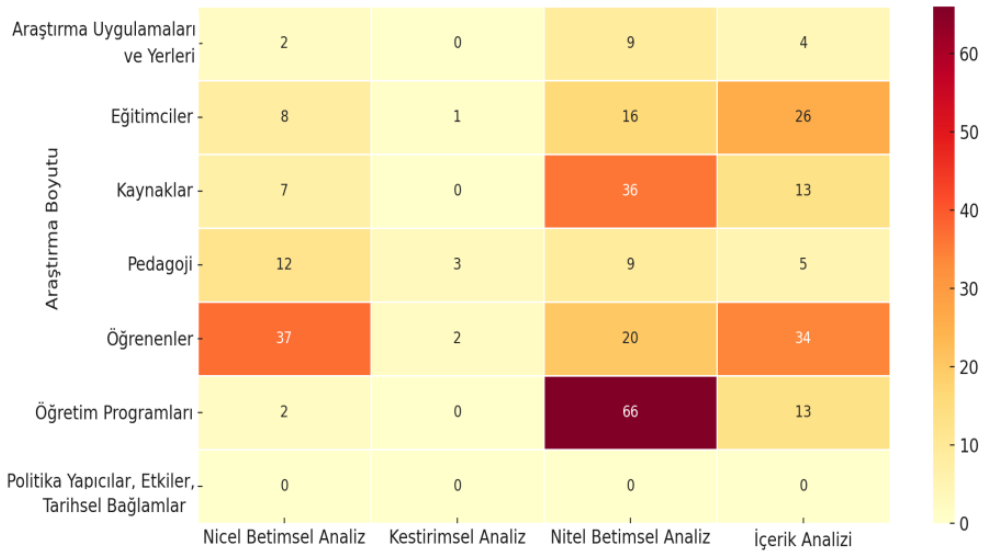
UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Veri Toplama Araçlarının Dağılımı



Şekil 10: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Veri Toplama Araçlarının Dağılımı Gösteren Isı Haritası

- **Araştırma Uygulamaları ve Yerleri:** Bu araştırma boyutunda dokümanlar (15) en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Diğer veri toplama araçları (anket, başarı testleri, görüşme formu, gözlem, tutum/algı testleri, ölçek) hiç kullanılmamıştır. Bu durum araştırmaların büyük ölçüde belge incelemesine dayandığını ve diğer yöntemlerin bu alanda tercih edilmediğini göstermektedir (Şekil 10).
- **Eğitimciler:** Eğitimciler boyutunda görüşme formu (39) en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Anket (2), başarı testleri (2), dokümanlar (3), tutum/algı testleri (1) gibi diğer yöntemler ise çok daha az sayıda kullanılmıştır. Bu bulgu eğitimcilerle yapılan araştırmalarda daha çok birebir görüşmelerin tercih edildiğini ancak anket ve doküman incelemesinin de belli bir düzeyde kullanıldığını göstermektedir (Şekil 10).
- **Kaynaklar:** Kaynaklar boyutunda dokümanlar (45) en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Bununla birlikte başarı testleri (4), görüşme formu (4), anket (1), tutum/algı testleri (1), ölçek (1) gibi diğer araçlar da çok daha az olmakla birlikte kullanılmaktadır (Şekil 10).
- **Pedagoji:** Pedagoji boyutunda başarı testleri (10) en yaygın kullanılan veri toplama aracıdır. Dokümanlar (7), görüşme formu (5), gözlem (2), tutum/algı testleri (1), ölçek (2) de kullanılmıştır. Buna göre Pedagoji boyutunda gerçekleştirilen araştırmalarda veri toplama aracı olarak başarı testleri ve dokümanlar öne çıkmaktadır (Şekil 10).
- **Öğrenenler:** Öğrenenler boyutunda görüşme formu (47) en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Anket (8), başarı testleri (16), dokümanlar (4), tutum/algı testleri (5), ölçek (12) gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Buna göre Öğrenenler boyutu ile ilgili araştırmalarda geniş bir yelpazede veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Özellikle başarı testleri, görüşme formları ve tutum/algı testleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Şekil 10).
- **Öğretim Programları:** Öğretim programları boyutunda dokümanlar (80) açık ara en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Diğer veri toplama araçları anket (1) hariç hiç kullanılmamıştır. Bu durum öğretim programları üzerine yapılan araştırmalarda neredeyse tamamen veri toplama aracı olarak dokümanların kullanıldığını göstermektedir.
- **Politika Yapıcılar, Etkiler, Tarihsel Bağlamlar:** Bu araştırma boyutunda herhangi bir bildiri sunulmamasından dolayı bu boyutta herhangi bir veri toplama aracı da kullanılmamıştır (Şekil 10).

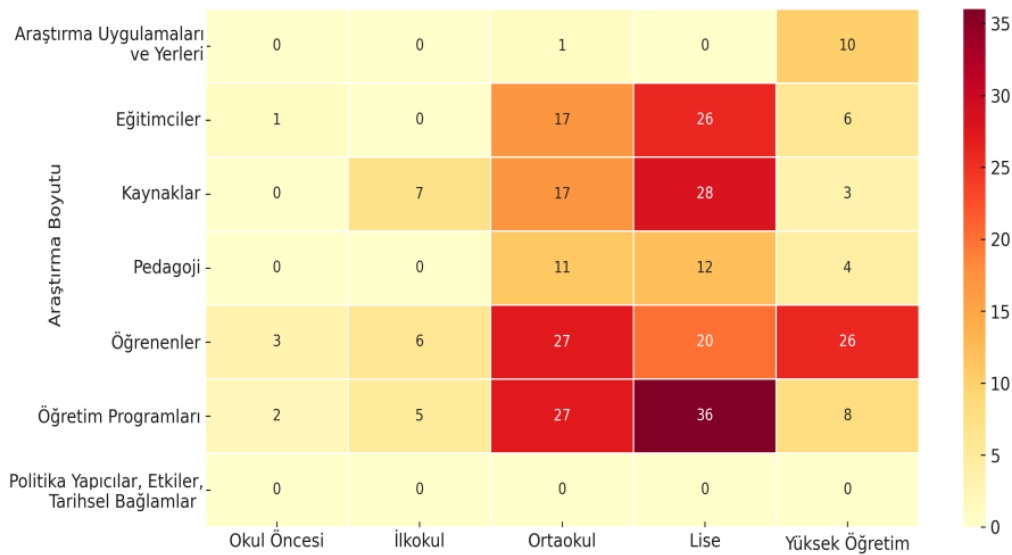
UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Veri Analizi Yöntemlerinin Dağılımı



Şekil 11: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Veri Analizi Yöntemlerinin Dağılımını Gösteren Isı Haritası

- **Araştırma Uygulamaları ve Yerleri:** Bu araştırma boyutunda nitel betimsel analiz (9) en sık kullanılan analiz yöntemidir. Daha az olmakla birlikte bu araştırma boyutunda gerçekleştirilen araştırmalarda içerik analizi (4) ve nicel betimsel analiz (2) de kullanılmıştır. Buna karşın kestirimsel analiz ise hiç kullanılmamıştır. Bu bağlamda Araştırma Uygulamaları ve Yerleri boyutundaki araştırmaların daha çok nitel betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerine dayandığı söylenebilir (Şekil 11).
- **Eğitimciler:** Eğitimciler boyutunda içerik analizi (26) ve nitel betimsel analiz (16) en yaygın kullanılan analiz yöntemleridir. Nicel betimsel analiz (8) ve kestirimsel analiz (1) ise çok daha az tercih edilmiştir. Buna göre Eğitimciler boyutu üzerine yapılan araştırmalarda nitel analizler baskındır (Şekil 11).
- **Kaynaklar:** Kaynaklar boyutunda nitel betimsel analiz (36) açık ara en fazla kullanılan veri analizi yöntemidir. Nitel betimsel analiz, açık ara fark ile içerik analizi (13) takip etmektedir. Buna karşın az olmakla birlikte nicel betimsel analiz (7) de kullanıldığı ancak kestirimsel analizin bu araştırma boyutunda gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılmadığı görülmektedir. Buna göre Kaynaklar boyutu ile ilgili araştırmalarda veri analizi yöntemi olarak büyük ölçüde Nitel Betimsel analizin kullanıldığı söylenebilir (Şekil 11).
- **Pedagoji:** Pedagoji boyutunda nicel betimsel analiz (12), nitel betimsel analiz (9) ve içerik analizi (5) sık kullanılan yöntemlerdir. Kestirimsel Analiz (3) de kısmen kullanılmıştır. Sonuç olarak Pedagoji araştırmalarında hem nicel hem de nitel analizlerin kullanıldığı ancak kestirimsel analizlerin oldukça az olduğu görülmektedir (Şekil 11).
- **Öğrenenler:** Bu araştırma boyutunda nicel betimsel analiz (37), nitel betimsel analiz (20) ve içerik analizi (34) yaygın olarak kullanılmıştır. Buna karşın kestirimsel analiz (2) çok az tercih edilmiştir. Buna göre Öğrenenler boyutu ile ilgili araştırmalarda hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri dengeli bir şekilde kullanılmaktadır (Şekil 11).
- **Öğretim Programları:** Öğretim programları boyutunda nitel betimsel analiz (66) en baskın veri analizi yöntemidir. Çok daha az olmakla birlikte Öğretim programları boyutunda gerçekleştirilen araştırmalarda içerik analizi (13) ve nicel betimsel analiz (2) de kullanılmıştır. Kestirimsel analiz ise hiç kullanılmamıştır. Bu bağlamda Öğretim Programları boyutu ile ilgili araştırmaların büyük ölçüde nitel betimsel analiz ve içerik analizine dayandığı söylenebilir (Şekil 11).
- **Politika Yapıcılar, Etkiler, Tarihsel Bağlamlar:** Bu araştırma boyutunda herhangi bir bildiri sunulmamasından dolayı bu boyutta herhangi bir veri analizi yöntemi de kullanılmamıştır (Şekil 11).

UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Öğretim Kademelerinin Dağılımı



Şekil 12: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Öğretim Kademelerinin Dağılımını Gösteren Isı Haritası

Araştırma Uygulamaları ve Yerleri: Bu araştırma boyutunda gerçekleştirilen araştırmalar daha ziyade ortaokul (1) ve yükseköğretim (10) düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Geriye kalan 4 araştırma ise doğrudan bir kademeye ait olmayıp tüm kademeleri kapsamaktadır (Şekil 12).

Eğitimciler: Eğitimciler boyutunda en fazla araştırma lise (26) ve ortaokul (17) kademelerinde gerçekleştirilmiştir. Çok daha az olmakla birlikte yükseköğretim (6) ve okul öncesi (1) kademelerinde de eğitimciler boyutunda gerçekleştirilen araştırmalar yapılmıştır. İlkokul kademesinde ise bu araştırma boyutunda gerçekleştirilen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır (Şekil 12).

Kaynaklar: Kaynaklar boyutunda da en fazla araştırma yine lise (28) ve ortaokul (17) kademelerinde yapılmıştır. İlkokul kademesinde 7, yükseköğretim seviyesinde ise 3 araştırma gerçekleştirilmiştir. Buna karşın okul öncesi seviyesinde ise kaynaklar boyutunda herhangi bir araştırma sunulmamıştır (Şekil 12).

Pedagoji: Bu araştırma boyutunda lise (12), ortaokul (11) ve yükseköğretim (4) kademelerinde araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Buna karşın pedagoji boyutunda okulöncesi ve ilkökul seviyesinde herhangi bir araştırma sunulmamıştır (Şekil 12).

Öğrenenler: Öğrenenler araştırma boyutunda gerçekleştirilen araştırmalar sırasıyla ortaokul (27), yükseköğretim (26) ve lise (20) olmak üzere üç kademede yoğunlaşmıştır. Buna karşın çok daha az olmakla birlikte İlkokul (6) ve okulöncesi (3) kademelerinde de araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma boyutunda tüm kademeler genelinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Şekil 12).

Öğretim Programları: Lise (36) ve ortaokul (27) kademeleri bu araştırma boyutunda en fazla araştırmanın yapıldığı kademeleri oluşturmaktadır. Bu kademeleri çok daha az olmakla birlikte sırasıyla yükseköğretim (8), ilkökul (5) ve okul öncesi kademeleri izlemektedir. Öğretim programları boyutu da öğrenenler boyutu gibi tüm kademelerde araştırmaların gerçekleştirildiği bir araştırma boyutu olarak dikkat çekmektedir (Şekil 12).

Politika Yapıcılar, Etkiler, Tarihsel Bağlamlar: Bu araştırma boyutu için hiçbir öğretim kademesinde herhangi bir araştırma yapılmamıştır (Şekil 12).

TARTIŞMA

Coğrafya eğitimi araştırmaları, coğrafyanın bir okul dersi olarak entelektüel derinliğini, geçerliliğini ve geleceğini güvence altına alan temel bir faaliyettir (Lambert, 2010). 2015 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Deklarasyonu kapsamında UCEK bildirilerinin araştırma boyutlarının analizi, Türkiye'deki coğrafya eğitimi araştırmalarının araştırma boyutları bağlamında eğilimleri hakkında kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu araştırma son 6 yılda UCEK kongrelerinde sunulan coğrafya eğitimi odaklı bildirilerin hangi araştırma boyutlarda yoğunlaştığını, hangi metodolojik yaklaşımların benimsendiğini ve hangi öğretim kademelerinin ön plana çıktığını ortaya koymak suretiyle alandaki araştırma boşluklarını belirlemeyi amaçlamıştır.

UCEK Kongrelerinde sunulan bildiriden yalnızca %21,15'nin analiz kriterlerini karşılayarak çalışmaya dâhil edilebilmesi ve büyük bir çoğunluğun metodolojik yetersizlikler veya raporlama eksiklikleri gibi nedenlerle dışlanması alanda sunulan çalışmaların genel araştırma kalitesi ve bilimsel raporlama standartları konusunda ciddi bir sorgulamayı gerektirmektedir. Bu yüksek dışlama oranı, Türkiye'deki coğrafya eğitimi araştırmacılarının araştırma metodolojisi konusundaki yetkinliklerinin artırılmasına yönelik eğitim ve mentorluk ihtiyacının yanı sıra bildiri kabul süreçlerinin daha titiz bilimsel kriterlere dayanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim araştırma kalitesindeki düşüklük üretilen bilimsel bilginin güvenilirliğini ve alana katkısını sınırlama riskini de beraberinde getirmektedir.

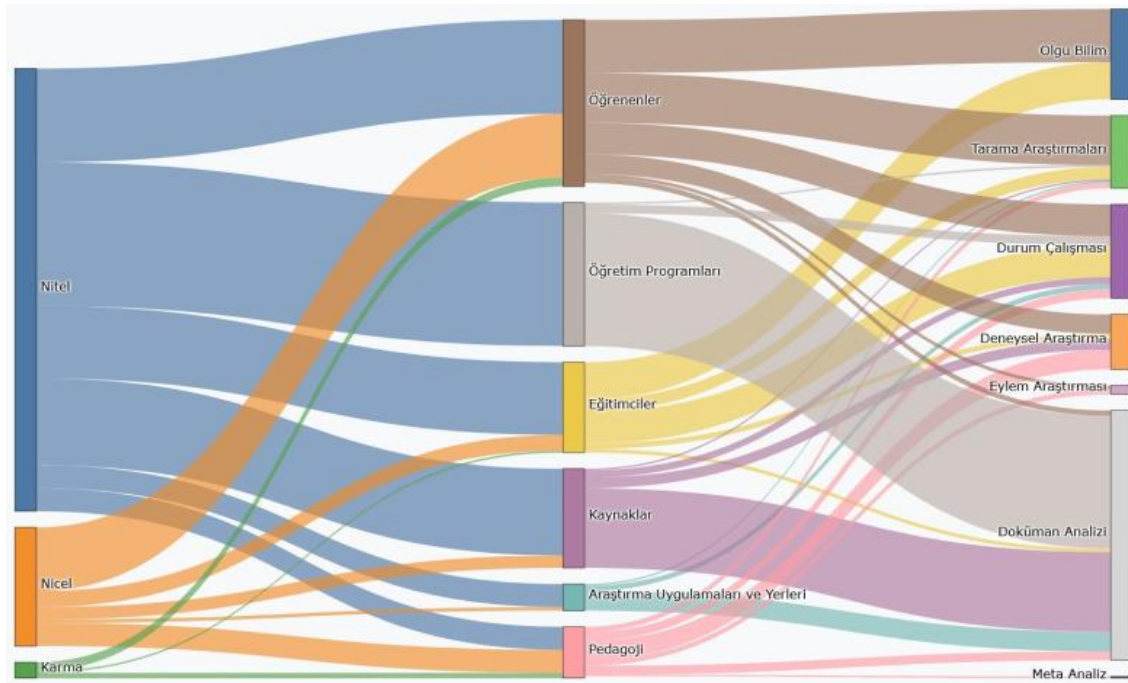
UCEK Kongrelerinde sunulan bildirilerin araştırma boyutlarına göre dağılımına bakıldığında araştırma bulguları, UCEK bildirilerinde "Öğrenenler" ve "Öğretim Programları" boyutlarının en çok çalışılan araştırma boyutları olduğunu göstermektedir. Alanyazına bakıldığında Geçit (2010)'in coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler konulu

araştırması da bu bulguyu desteklemektedir. Geçit (2010), 2000-2009 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası hakemli 33 dergi ile 20 ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumda sunulan bildiri çalışmaları incelenmiş olup bu araştırmaların öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme ve program inceleme konularında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy ve Türker (2020)'in Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yayınlanan makalelere (1923-2018) ilişkin literatür değerlendirmesi konulu çalışmaları da yine bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre coğrafya eğitimi alanında yayınlanan makalelerin konu türlerine göre dağılımına bakıldığında öğretim programları, ders kitapları (kaynak boyutu) ve öğretim yöntemleri (öğrenenler boyutu) konusunda yayınlanan makaleler başı çekmektedir. Turgut vd. (2024) tarafından 2019-2023 yılları arasında gerçekleştirilen UCEK'lerde sunulan bildiriye yönelik yapılan bibliyometrik analizde de konularına göre bildirilerin dağılımında yine öğrenenler ve öğretim programı konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum coğrafya eğitimi araştırmalarında öğrenci merkezli yaklaşımların ve müfredat geliştirme çalışmalarının daha ön planda olduğunu göstermektedir. Öğrenenler boyutunun ön plana çıkması coğrafya eğitimi araştırmalarında öğrenci deneyimlerinin ve algılarının öneminin artan bir şekilde kabul edilmesiyle ilişkilendirilebilir. Öğretim programları boyutunun yoğun ilgi görmesi ise Bednarz'ın (2019) belirttiği gibi coğrafya müfredatının sürekli geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekliliğinin bir yansıması olarak görülebilir. Nitekim 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile birlikte bu boyuta ilişkin araştırmaların daha da artacağı öngörülebilir.

UCEK kongrelerinde sunulan bildiriye bakıldığında "Kaynaklar" ve "Eğitimciler" boyutlarının da önemli ölçüde çalışıldığı görülmektedir (Şekil 13). Bu durum başta ders kitapları olmak üzere coğrafya eğitiminde kullanılan materyaller ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin de araştırmacıların odağında olduğunu göstermektedir (Solem vd., 2013). Buna karşın, "Pedagoji" ve "Araştırma Uygulamaları ve Yerleri" boyutlarının daha az çalışıldığı görülmektedir (Şekil 13). Özellikle pedagoji boyutunun sınırlı kalması coğrafya öğretim yöntemlerinin ve stratejilerinin yeterince araştırılmadığının bir göstergesidir (Lambert & Morgan, 2010). Bu araştırmanın en çarpıcı ve düşündürücü bulgularından birisi "Politika Yapıcılar, Etkiler ve Tarihsel Bağlamlar" boyutunda hiçbir bildirinin sunulmamış olmasıdır. Coğrafya eğitiminin okullardaki konumu, öğretmen yetiştirme politikaları, ulusal ve uluslararası düzeydeki eğitim politikalarının coğrafya eğitimine etkileri gibi konular, coğrafya eğitiminin geleceğini ve niteliğini doğrudan şekillendiren araştırma konularıdır. Nitekim IGU-CGE tarafından yayınlanan uluslararası bildirge ve deklarasyonlarda da bu durum sıklıkla ifade edilmektedir (IGU-CGE, 1992, IGU-CGE, 2007, IGU-CGE, 2013; IGU-CGE, 2015; IGU-CGE, 2016). Bu araştırma boyutunun tamamen ihmal edilmesi Türkiye'deki coğrafya eğitimi araştırmalarının sosyal, politik ve tarihsel bağlamdan kopuk olma riskini beraberinde getirmektedir. Bu durum araştırmaların politika yapım süreçlerinde karar vericilere bilimsel kanıt sağlama ve alanın savunuculuğunu yapma potansiyelini de zayıflatmaktadır (Ball, 1993; Taylor vd., 1997). Diğer taraftan Williams (2003), araştırma çıktılarının eğitim politikaları üzerinde doğrudan etkili olmamasının araştırmacıların politika yapıcılara yönelik araştırmalara mesafeli olmasına neden olduğunu belirtmektedir. Buna göre araştırmacılar, araştırmanın yaygın etkisinin zayıf olduğunu düşündükleri bir araştırma boyutunda araştırma yapmak konusunda gönülsüzdürler. Bununla birlikte Williams (2003), alanın dağınık yapısı, ortak bir araştırma ajandasının eksikliği ve hedefli bir politika etkisi yaratacak stratejilerin yetersizliğinin politika yapıcılara yönelik araştırmaları geliştiremediğini savunmaktadır. Konuya Türkiye ölçeğinde bakıldığında bütün bu etkilerin yanı sıra politika yapıcıların bu tür araştırmalara veri sağlamaya olan isteksizlikleri de önemli bir etken olarak görülebilir. Coğrafya eğitiminin statüsünü güçlendirmek ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek için "Politika Yapıcılar, Etkiler ve Tarihsel Bağlamlar" boyutunda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmaların sayısının artması politika yapıcılara coğrafya eğitiminin gerekliliği ve geleceği konusunda güçlü argümanlar sağlama noktasında hayati bir öneme sahiptir.

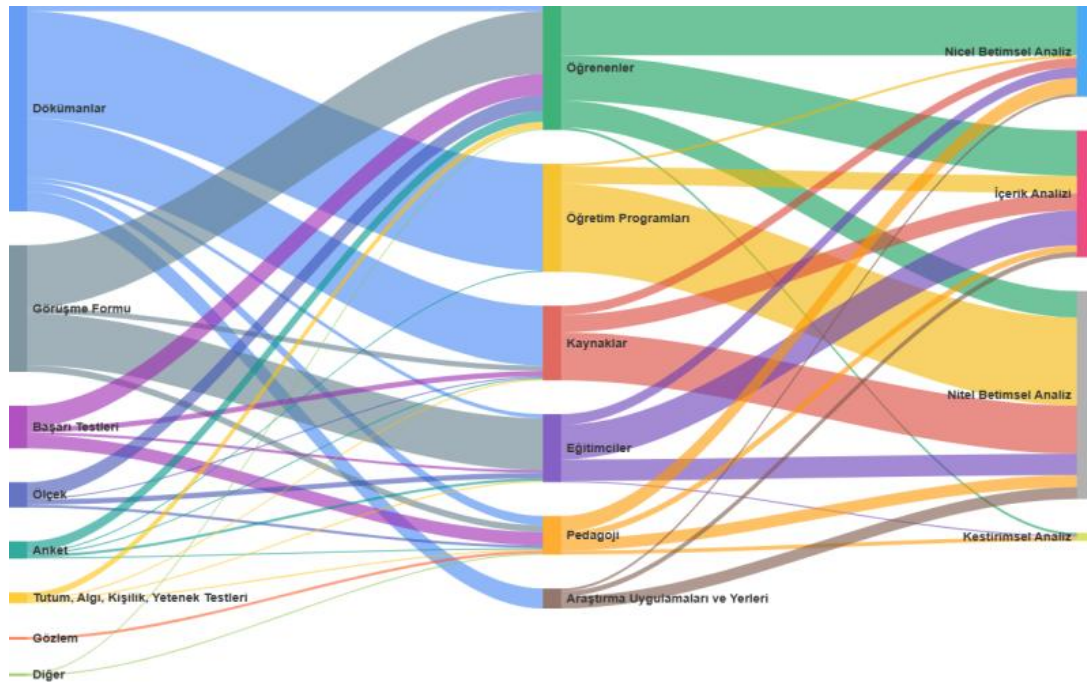
UCEK Kongrelerinde sunulan bildirilerin araştırma boyutlarına göre araştırma yöntemleri ve desenlerinin dağılımı incelendiğinde nitel araştırma yöntemlerinin belirgin hâkimiyeti dikkati çekmektedir (Şekil 13). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bildirilerde özellikle "Öğretim Programları" ve "Kaynaklar" boyutlarında doküman analizinin, "Eğitimciler" ve "Öğrenenler" boyutlarında ise olgu bilim (fenomenoloji) ve kısmen durum çalışmasının yoğun kullanımı göze çarpmaktadır (Şekil 13). Aksoy & Türker (2020) ile Turgut vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benze sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Nitel yöntemler; katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve olguları derinlemesine anlama ve yorumlama imkânı sunarak zengin veriler sağlar (Creswell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016). Nicel yönteme sahip bildiri sayısı çok az

olmakla birlikte var olanların da “öğrenenler”, “eğitimciler”, “kaynaklar” ve “pedagoji” boyutlarında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir (Şekil 13). Ancak nicel yöntemlerin (özellikle “Öğretim Programları” boyutunda çok az kullanılması) ve karma yöntemlerin (tüm boyutlarda oldukça sınırlı kullanımı) yetersiz temsili alandaki metodolojik çeşitliliğin de oldukça sınırlı olduğunun bir göstergesidir. Diğer yandan araştırmacılar tarafından karma yöntemlerin nitel ve nicel yaklaşımların güçlü yönlerini birleştirerek daha kapsamlı bir anlayış sunma potansiyelinin (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2018) göz ardı edildiği görülmektedir. “Pedagoji” boyutunda deneysel desenlerin ve başarı testlerinin diğer boyutlara göre daha fazla tercih edilmesi (Şekil 13), öğretim müdahalelerinin etkililiğini ölçme eğilimini göstermesi açısından olumlu bir işaret olsa da bu eğilimin genele yayılması ve kestirimsel analiz gibi daha sofistike nicel analiz tekniklerinin kullanılması son derece önemlidir. Nitekim 2015 Deklarasyonunda coğrafya eğitimi araştırmaları için özellikle deneysel, teorik-felsefi, karşılaştırmalı ve tarihsel yaklaşımların önemli olduğu vurgulanmaktadır (IGU-CGE, 2015). Zadrozny vd. (2016), alanda son derece etkili olan ve yön veren üç farklı dergide (Journal of Geography, Journal of Geography in Higher Education ve International Research in Geographical and Environmental Education) yıllar içerisinde yayınlanan toplam 191 araştırma makalesinin araştırma yöntemlerini sistematik olarak kategorize etmişlerdir. Buna göre bu dergilerde yayınlanan makalelerin 55’i nicel, 65’i nitel ve 71’i ise karma yöntem çalışması olarak tanımlanmıştır. Bu sonuç UCEK bildirilerinin araştırma yöntemleri dağılımıyla büyük bir uyumsuzluk göstermektedir. Özellikle karma araştırmaların baskın olması ve nitel-nicel araştırma dengesi, UCEK ekosistemi düşünüldüğünde uluslararası araştırma pratiğinden keskin bir ayrışmayı gözler önüne sermektedir.



Şekil 13: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Araştırma Yöntemleri ve Desenleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Akış Diyagramı

UCEK kongrelerinde sunulan bildirilerin araştırma süreçlerinde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, “Öğretim Programları” ve “Kaynaklar” boyutlarında dokümanların, “Öğrenenler” ve “Eğitimciler” boyutlarında görüşme formlarının, “Pedagoji” boyutunda ise başarı testlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu dağılım araştırma boyutlarının ve bu boyutlarda kullanılan araştırma yöntemlerinin doğasıyla uyumlu olmakla birlikte veri çeşitlenmesinin sınırlı kaldığını da göstermektedir (Şekil 14).



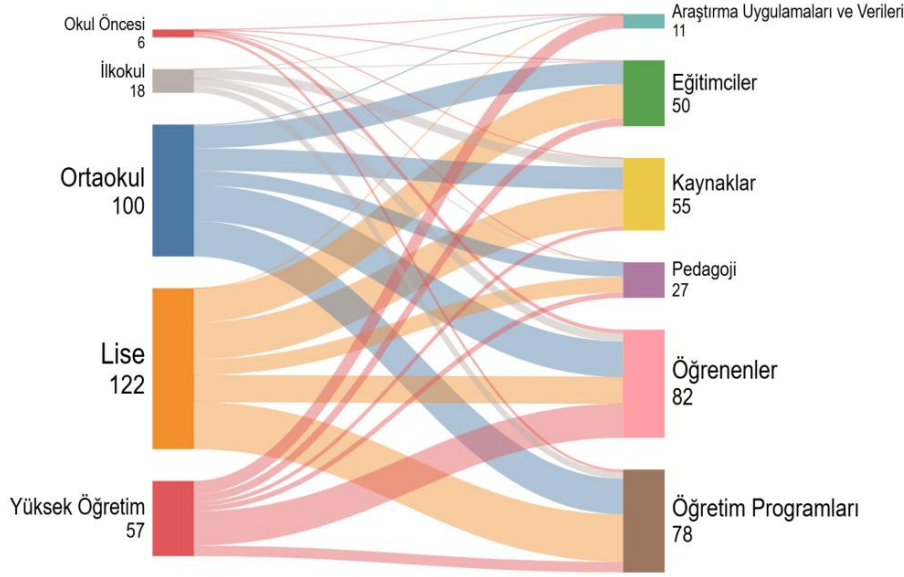
Şekil 14: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Araştırma Boyutlarına Göre Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Teknikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Akış Diyagramı

Özellikle gözlem tekniğinin çok az kullanılması (Şekil 14) sınıf içi uygulamaların ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin yeterince incelenmediğine işaret etmektedir. Bu nedenle özellikle etnografi ve eylem araştırmalarının sayısının artırılması gerekmektedir. Gözlem tekniğinin sınıf içi uygulamalarda ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde yeterince kullanılmaması, bu alanlarda veri eksikliğine yol açarak öğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır (Creswell, 2013). Gözlem tekniğinin özellikle sınıf ortamında uygulandığında uzun süreli katılım ve yoğun emek gerektirmesi ve gözlemle elde edilen nitel verilerin yapılandırılması ve analiz edilmesinin nicel verilere göre daha zor olmasının araştırmacıların tercihlerini daha pratik yöntemlere yönlendirmesine neden olduğu varsayılabilir (Cotton vd., 2010).

Veri analizi yöntemleri açısından özellikle nitel betimsel analizin oldukça yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle “öğretim programları” ve “kaynaklar” boyutlarında nitel betimsel analizler öne çıkmaktadır. “Öğrenenler” ve “eğitimciler” boyutlarında ise içerik analizi göze çarpmaktadır (Şekil 14). Buna karşın nicel betimsel analiz ve kestirimsel analizlerin ise oldukça sınırlı kaldığı ve daha ziyade “pedagoji” kısmında “eğitimciler boyutunda” kullanıldığı görülmektedir. Bu durum coğrafya eğitimi araştırmalarının genellikle betimsel düzeyde kaldığını değişkenler arasındaki ilişkilerin ve nedenselliğin yeterince incelenmediğini göstermektedir. Nitekim nitel çalışmalar derinlemesine içgörüler sağlasa da bulguların daha geniş örneklemelere veya farklı bağlamlara genellenmesi güçleşir (Creswell, 2013). Nicel kestirim yöntemleri (ör. regresyon, yapısal eşitlik modellemesi) yoksa değişkenler arası ilişki güçlükle test edilir ve ileriye yönelik tahmin modelleri oluşturulamaz (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bununla birlikte araştırma sonuçlarının eğitim politikalarına yansımaları son derece önemlidir. Ancak politika yapımcılar, kararlarını destekleyecek sayısal göstergelere ihtiyaç duyarlar dolayısıyla bu veriler yoksa önerilerin inandırıcılığı azalır (Umbach, 2022). Bu nedenle özellikle kestirimsel analizler oldukça önemlidir.

UCEK Kongrelerinde sunulan bildirilerin araştırma boyutlarına göre öğretim kademelerinin dağılımına bakıldığında, araştırmaların çoğunlukla lise ve ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı, yükseköğretim kademesinin orta düzeyde ilgi gördüğü, ilkökul ve okul öncesi kademelerinin ise ihmal edildiği dikkati çekmektedir (Şekil 15). Aksoy ve Türker (2020)’in de benzer

araştırma bulgularına eriştikleri görülmektedir. İlkokul ve okul öncesi kademelerinde coğrafya eğitimi araştırmalarının ihmal edilmesi coğrafya eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiği ilkesiyle çelişmektedir (Can Yaşar vd., 2012; Catling & Willy, 2018; Hannibal vd., 2002; Juliasz, 2018; Liben & Downs, 1994; Ünlü, 2001). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'nde erken çocukluk dönemindeki coğrafya eğitimi araştırmalarının artırılmasını gerektirdiğini belirtilmektedir (IGU-CGE, 1992). 2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklarasyonu da bu noktanın altını çizmektedir (IGU-CGE, 2015). Coğrafi becerilerin erken yaşlarda geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde ilkököl ve okul öncesi kademelerindeki araştırmaların artırılması önem taşımaktadır (Catling, 2017).



Şekil 15: UCEK Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Öğretim Kademelerine Göre Araştırma Boyutlarının Dağılımını Gösteren Akış Diyagramı

İlkokul seviyesinde coğrafya dersleri 1962'ye ortaokul seviyesinde ise 1997'ye kadar müstakil bir ders olarak okutulmuştur (Sağdıç, 2020). Bu nedenle Coğrafya eğitimi araştırmalarında lise kademesinin ön plana çıkması, Türkiye'de coğrafya dersinin müstakil bir ders olarak sadece bu kademe yer almasıyla açıklanabilir. Yükseköğretim kademesine bakıldığında ise araştırmaların çok büyük ölçüde öğrenenler boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre ortaokul ve lise kademelerinin aksine daha ziyade öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Yükseköğretim kademesindeki araştırmaların öğrenen boyutunda fazla olması öğretmen adaylarının coğrafya eğitimi konusundaki yetkinliklerinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ancak diğer araştırma boyutlarının da ihmal edilmemesi gerekmektedir.

SONUÇ

Sonuç olarak bu çalışma, UCEK bildirileri bağlamında Türkiye'deki coğrafya eğitimi araştırmalarının 2015 Deklarasyonu'nun belirlediği araştırma boyutları çerçevesine göre tematik bir dengesizlik sergilediğini ortaya koymuştur. "Öğrenenler", "Öğretim Programları" ve "Kaynaklar" boyutları aşırı temsil edilirken; araştırma uygulamaları ve yerleri ile pedagoji boyutları çok büyük ölçüde, "Politika Yapıcılar, Etkiler ve Tarihsel Bağlamlar" boyutu ise tamamen ihmal edilmiştir. Metodolojik olarak nitel yöntemler ve betimsel analizler baskınken nicel ve karma yöntemler ile kestirimsel analizler yetersiz kullanılmaktadır. Araştırmalar ağırlıklı olarak ortaokul ve lise kademelerine odaklanmakta, okul öncesi ve ilkököl dönemi ise büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Bununla birlikte sunulan bildirilerin önemli bir kısmındaki metodolojik ve raporlama sorunları alandaki araştırma kalitesinin artırılması gerektiğini göstermektedir.

ÖNERİLER

Türkiye’de coğrafya eğitiminin bilimsel temellerini güçlendirmek, uluslararası araştırma gündemiyle bütünleşmek ve eğitimin niteliğini artırmak için; (1) 2015 Deklarasyonu’nda belirtilen tüm araştırma boyutlarını özellikle de ihmal edilen “politika yapıcılar, etkiler ve tarihsel bağlamlar” boyutunu kapsayacak şekilde araştırma gündeminin çeşitlendirilmesi, (2) nitel yöntemlerin yanı sıra nicel ve karma yöntemlerin daha yaygın ve etkin kullanılmasıyla metodolojik zenginliğin sağlanması, (3) erken yaşlardan yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerini kapsayan araştırmaların teşvik edilmesi, (4) araştırma tasarımı ve raporlanması konularında araştırmacıların kapasitelerinin geliştirilmesi ve (5) UCEK temalarının araştırma boşluğu bulunan alanlara yönelik olarak belirlenmesi önerilmektedir.

Bu araştırma UCEK bildirileri bağlamında Türkiye’deki coğrafya eğitimi araştırmalarının 2015 Deklarasyonu’nun belirlediği araştırma boyutlarına göre analizini içermektedir. Bu bağlamda sadece UCEK Kongresi kapsamında sunulan araştırmalarla sınırlı olmakla birlikte mevcut durumu betimleyerek gelecekteki araştırmalar, eğitim politikaları ve uygulamaları için yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Ancak diğer akademik ürünler olan lisansüstü tezler, makaleler ve kitaplar bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Bu bağlamda söz konusu yayınlar üzerinden de araştırma boyutlarının analiz edilmesi alana katkı sağlayacak önemli bir araştırma konusu olarak önerilmektedir.

| EXTENDED ABSTRACT |

Analysis of Research Dimensions of International Congress of Geography Education (ICGE) Proceedings within the Scope of 2015 International Declaration on Research in Geography EducationBahaddin ŞAHİN^{ID}, Recep BOZYİĞİT^{ID}**INTRODUCTION**

Over the past 20 years, geography education research in Türkiye has gained prominence. In this context, the International Congress on Geography Education (ICGE) represents an important milestone in the institutionalization of research practices within the field. The first ICGE was held in 2018 at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, and since then it has convened under the auspices of Eskişehir Osmangazi University (2019), Sivas Cumhuriyet University (2021), Karabük University (2022), Akdeniz University (2023), Eskişehir Osmangazi University and the Istanbul Provincial Directorate of National Education (2024). As the first and only regularly scheduled congress devoted exclusively to geography education in Türkiye, ICGE is poised to make significant contributions to the development and recognition of research in this discipline.

Aim of the Study

When the literature is examined, there are few studies examining geography education research in Türkiye (Aksoy & Türker; 2020; Çifçi, 2017; Değirmenci, 2018; Demirbaş & Aydınözü, 2022; Duran & Aladağ, 2024; Geçit, 2010; Kaya, 2013; Kayaardı & Bozyiğit, 2023). All of these studies are generally aimed at determining the research trends in graduate theses and articles in the field of geography education. Turgut et al. (2024) conducted a bibliometric analysis of the full texts of the full papers in the full text proceedings of the ICGE held between 2018-2023. However, in this study, the research was conducted in the context of bibliometric elements rather than research dimensions. Accordingly, it is seen that there is no research that directly examines the research dimensions of geography education research both on a global scale and on a Turkish scale. The distribution of geography education research according to research dimensions is extremely important in terms of showing the existing research gaps for new research by revealing which research dimensions are needed. In this context, the general aim of the research is to examine the research trends of the papers presented within the scope of ICGE according to the research dimensions included in the 2015 International Research Declaration on Geography Education.

METHOD

The research was conducted with document analysis, one of the qualitative research methods. Document analysis is a research method that involves the systematic examination of pre-existing written materials (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Two different data analysis methods, descriptive analysis and content analysis, were used to analyze the data.

Data Collection

The data for the study were obtained from the abstracts and full texts of the papers presented at ICGE. The papers were accessed at www.ucek.org, downloaded, and reviewed. The Paper Review Form (PRF) developed by the researchers was used to collect the data systematically. The PRF was designed as a tool that allows for the structured review of papers and includes variables such as research scope, research method, research design, data collection tools, data analysis methods, and the educational level at which the research was conducted. During the data collection process, all papers presented at conferences organized since ICGE 2018 were scanned and each paper was reviewed using the PRF. During the review of the papers, elements such as the research method, data collection technique, analysis method, and research dimensions used in the paper were recorded. This process ensured the creation of a data set suitable for descriptive analysis and content analysis. Another aspect that was taken into consideration during the data collection process was the categorization of the papers in terms of research dimensions.

Each paper has been categorized according to the six research dimensions defined in the International Declaration on Research in Geography Education published by IGU-CGE in 2015. However, the “curriculum and resources” dimension included in the 2015 Declaration was treated as two separate dimensions, resulting in a total of seven research dimensions. This is because the curriculum covers “the structure, content, and manifestations of education,” while resources cover “printed, virtual, and environmental materials.” This ensured standardization in the data collection process and increased the comparability of data in the analysis phase. In addition, three-stage exclusion criteria were applied during the PRF coding of the data. Exclusion criteria help to increase the validity of the research and ensure the homogeneity of the data set (Best & Kahn, 2005; Creswell, 2013). Accordingly, in the first stage, papers not directly related to geography education (1), in the second stage, a small number of papers from different countries that were directly related to geography education but lacked global representation (2), and in the third stage, papers that were presented in the field of geography education but did not include or included incomplete or incorrect information about the scientific research method used in the research process (research method, research design, data collection, data analysis, etc.) (3) were excluded. Accordingly, 322 of the total 1333 papers reviewed in line with the above points and presented at all ICGE congresses were coded as PRF. 75.84% of the papers presented at ICGE congresses could not be examined due to exclusion criteria. Therefore, 21.15% of the total number of papers consisted of papers examined within the scope of the research.

Data Analysis

In the descriptive analysis phase of the study, the data were organized according to the defined categories and summarized using simple statistical data such as frequency. These categories were created according to the research dimensions defined in the International Declaration on Research in Geography Education published by the IGU-CGE in 2015. In line with these dimensions, the papers were analyzed with the help of PRF, and variables such as research methods, data collection tools, and data analysis methods were examined in detail for each category. Thus, each research dimension was analyzed in depth from a methodological perspective. In the content analysis process, the themes on which each paper focused in line with the research dimensions were determined, and main themes and sub-themes were identified. In this context, the data analysis process was carried out in two stages. In the first stage, the papers were categorized through descriptive analysis, and in the second stage, an in-depth examination of these categories was conducted through content analysis. This two-pronged analysis approach allowed for both a broad perspective on the research results and a detailed methodological evaluation.

Validity and Reliability

In the study, the Paper Review Form (PRF), a standardized tool developed to enable systematic and structured review of papers, was used. The PRF covers elements such as the basic variables of the study (research scope, research method, data collection

techniques, analysis methods, teaching level, etc.). Thus, all papers examined were evaluated within the same criteria, ensuring content validity. The PRF was reviewed by geography educators who are experts in the field, and necessary adjustments were made based on their feedback. This practice increases the content validity of the measurement tool in terms of confirming its content with expert opinions (Best & Kahn, 2005). The categories used in the descriptive analysis of the research are based on the research dimensions defined in the “International Declaration on Research in Geography Education” published by IGU-CGE in 2015. This approach ensured that the elements in the papers were evaluated in accordance with internationally accepted standards. Thus, construct validity was also supported. The papers included in the study were selected from among studies in the field of geography education that included research methods and components and did not contain incomplete or incorrect information. This ensured the consistency of the data used in the analysis in terms of qualitative and quantitative characteristics and minimized the points to be considered in terms of limiting external validity.

In order to ensure the reliability of the PRF used in the study, it was reviewed by two geography educators who are experts in the field, and necessary adjustments were made based on their feedback. In addition, the inter-coder reliability coefficient was calculated to increase the consistency of the results of the descriptive analysis and content analysis, and the observed agreement between coders was over 93%. Unlike the simple agreement percentage, Cohen’s Kappa (κ) coefficient, which provides a more objective result by correcting for chance agreement, was calculated as 0.82. In terms of validity, the categories used in the descriptive analysis were based on the 2015 Declaration of the IGU-CGE, thereby establishing a structure consistent with internationally accepted standards.

Limitations

This study examined papers presented at the ICGE. Therefore, the findings are based solely on papers presented at ICGE conferences. Other conferences covering geography education research or academic publications such as articles, books, and book chapters presented on different platforms were not included in the scope of this study. Although this limitation reduces the generalizability of the study, considering the place and importance of ICGE in the context of geography education research, given that it is the only congress held in Turkey in the field of geography education, it is seen that the study has the potential to present valuable findings.

FINDINGS

When examining the distribution of papers presented at ICGE conferences according to their research dimensions, the “Learners” dimension was the most popular area with a total of 94 papers, followed by “Curricula” with 82 papers. The “Resources” dimension received significant attention with 56 papers, while the ‘Educators’ dimension attracted attention with 51 papers. “Research Applications and Locations” received moderate attention with 15 papers, while “Pedagogy” received less attention with 29 papers. No papers were presented in the “Policy Makers, Impacts, Historical Contexts” dimension between 2018 and 2024.

In terms of research methods, qualitative methods were by far the most preferred methods in the dimensions of “Research Practices and Places,” “Educators,” “Resources,” and “Curriculum.” In particular, only qualitative methods were used in the “Curriculum” dimension. While qualitative methods were dominant in the “Learners” dimension, quantitative methods were also used extensively. In the “Pedagogy” dimension, qualitative and quantitative methods were used in equal measure, while mixed methods remained quite limited across all dimensions. This situation indicates that methodological diversity is limited in geography education research and that the potential of mixed methods is being overlooked.

When data collection tools are examined, documents were mainly used in the “Curricula” and “Resources” dimensions, interview forms in the “Learners” and ‘Educators’ dimensions, and achievement tests in the “Pedagogy” dimension. The limited use of observation techniques indicates that classroom practices and student-teacher interactions were not sufficiently

examined. In terms of data analysis methods, qualitative descriptive analysis was used extensively, particularly in the “Curriculum” and “Resources” dimensions. Content analysis is notable in the “Learners” and ‘Educators’ dimensions, while quantitative descriptive analysis and predictive analysis are limited and primarily used in the “Pedagogy” dimension. This situation reveals that geography education research generally remains at a descriptive level and that the relationships between variables are not sufficiently examined.

Finally, when looking at the distribution of research according to educational levels, research is concentrated at the middle school and higher education levels in the “Research Practices and Places” dimension, while high school and middle school levels stand out in the “Educators” and “Resources” dimensions. In the “Learners” dimension, a balanced distribution is observed across elementary, middle, and high school levels. Research has also been conducted across different educational levels in the ‘Pedagogy’ and “Curriculum” dimensions.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONSNDINGS

When examining the research dimensions of the International Geography Education Congress (ICGE) papers, it is noteworthy that no papers were presented in the dimension of “Policy Makers, Impacts, and Historical Contexts.” This situation increases the risk of geography education becoming detached from its social, political, and historical context and weakens the field’s capacity to provide scientific evidence in policy-making processes (Ball, 1993; Taylor et al., 1997). Williams (2003) notes that researchers’ reluctance to engage in policy-oriented research stems from the weak impact of research outputs on policy. In the case of Türkiye, policymakers’ reluctance to provide data for such research is seen as a significant obstacle. In this context, it is necessary to increase research in the dimension of “Policy Makers, Impacts, and Historical Contexts” in order to strengthen the status of geography education and produce solutions to the problems encountered. Such research is of vital importance in providing policy makers with strong arguments regarding the necessity and future of geography education.

When evaluated in terms of research methods, it is observed that qualitative research methods clearly dominate the ICGE papers, while quantitative and mixed methods are used quite limitedly. The preference for experimental designs and achievement tests in the pedagogical dimension over other dimensions can be considered a positive development in terms of measuring the effectiveness of teaching interventions. However, there is a need to increase methodological diversity, particularly by promoting the use of more sophisticated quantitative analysis techniques such as predictive analysis (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2018). Furthermore, the limited use of observation techniques indicates that classroom practices and student-teacher interactions have not been sufficiently examined, and it is recommended that the number of ethnographic and action research studies in this area be increased (Creswell, 2013; Cotton et al., 2010).

In terms of data collection tools, it is seen that documents are mainly used in the curriculum and resources dimensions, interview forms in the learners and educators dimensions, and achievement tests in the pedagogy dimension. However, the limited variety of data restricts the depth and scope of research. This situation causes geography education research to generally remain at a descriptive level and prevents the relationships between variables and causality from being sufficiently examined (Creswell, 2013).

In conclusion, in order for geography education research to approach international standards, balanced and comprehensive studies must be conducted across research dimensions, methodological diversity must be increased, and interaction with policymakers must be strengthened. This will enable the development of science-based policies in the field of geography education and the advancement of the field. In addition, integrating research outputs into educational practices and supporting teachers’ professional development will improve the quality of geography education (IGU-CGE, 2015; Şahin, 2022). In this context, the main strategies recommended are as follows: encouraging studies between research dimensions, particularly in the areas of policymakers and historical context; increasing the use of quantitative and mixed methods; disseminating data collection techniques such as observation and action research; effectively transferring research results to policy-making

processes and educational practices; and developing an international research culture. These approaches will contribute to the strengthening of the field of geography education at both the theoretical and practical levels.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksoy, B., & Türker, A. (2020). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi (1923-2018). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35), 143-161.
- Artvinli, E. (Ed.). (2019). *II.Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2019) Bildiri Özetleri Kitabı*. <https://2019.ucek.org/wp-content/uploads/2020/01/ucek2019ozetlerkitabi.pdf>
- Artvinli, E., Meydan, A., Çakıcıoğlu Oban, R., & Dündar, E. (Ed.). (2024). *VI.Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2024) Bildiri Özetleri Kitabı*. <https://www.2024.ucek.org/poster/tammetin.pdf>
- Atanur Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 13(2). <https://doi.org/10.1080/015.963.0930130203>
- Bednarz, S. W. (2019). Geography education research in the United States: Retrospect and prospect. İçinde S. Catling (Ed.), *Research in Geography Education* (ss. 291-306). Routledge.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2005). *Research in Education*. Pearson.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.1080/015.963.0930130203>
- Brooks, C., Qian, G., & Salinas-Silva, V. (2017). What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union-Commission for Geography Education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1, 5-15. <https://doi.org/10.4458/8579-01>
- Butt, G. (2019). *Geography education research in the uk: Retrospect and prospect*. Springer.
- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesinde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 75-87.
- Catling, S. (2017). High quality in primary humanities: Insights from the UK’s school inspectorates. *Education 3-13*, 45(3), 354-364. <https://doi.org/10.1080/03004.279.2017.1296923>
- Catling, S., & Willy, T. (2018). *Understanding and teaching primary geography*. SAGE Publications.
- Chang, C. H., & Aman, M. F. (2017). The International Charter on Geographical Education—a reflection on published research articles on Assessment. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 2(6), 5-16. <https://doi.org/10.4458/9446-01>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. bs). SAGE Publications.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 867-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>
- Cotton, D. R. E., Stokes, A., & Cotton, P. A. (2010). Using observational methods to research the student experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 463-473. <https://doi.org/10.1080/03098.265.2010.501541>
- Çoşkun, M. (Ed.). (2022). *VI.Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2022) Bildiri Özetleri Kitabı*. <https://ucek2022.karabuk.edu.tr/yuklenen/dosyalar/126.103.1202263953.pdf>
- De Miguel González, R. (2020). From international to global understanding: Toward a century of international geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10382.046.2020.1809792>
- Değirmenci, Y. (2018). Examination of main trends in geographical education research in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 8(1), 93-108.
- Demirbaş, İ., & Aydınöz, D. (2022). Türkiye’de ilköğretim düzeyinde coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2).
- Demirkaya, H. (Ed.). (2023). *V.Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2023) Bildiri Özetleri Kitabı*. <https://2023.ucek.org/wp-content/uploads/2023/10/UCEK-2023-OZETLER-KITABI.pdf>
- Duran, Y., & Aladağ, C. (2024). Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. Yılında coğrafya eğitimi ile ilgili türkçe çalışmaların içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 44(1), 829-866.
- Erdem, Y., & Girgin, M. (2021). 1933 üniversite reformu sonrası Türkiye’ye iltica eden alman bilim insanlarının Türk eğitim sistemine katkıları. *Journal of History School (JOHS)*, 55, 4033-4054. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.54747>
- Erinç, S. (1973). *Cumhuriyet’in 50. Yılında Türkiye’de Coğrafya*. Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyetin 50.Yıldönümü Yayınları.
- Ertek, T. (2011). Hasan Âli YÜCEL ve Birinci Coğrafya Kongresi (1941). *Türk Coğrafya Dergisi*, 57, 11-19. <https://doi.org/10.17211/tcd.56536>

- Geçit, Y. (2010). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 923-987.
- Gümüşçü, O., & Karakaş Özür, N. (2016). Türkiye'de modern coğrafyanın kuruluşu ve örgütlenmesi (1915-1941). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 32(93), 105-148.
- Hannibal, M. A. Z., Vasiliev, R., & Lin, Q. (2002). Teaching young children basic concepts of geography: A literature-based approach. *Early Childhood Education Journal*, 30, 81-86. <https://doi.org/10.1023/A:102.129.2900592>
- International Geographical Union. (1992). *1992 International charter on geographical education*. International Geographical Union, Commission on Geographical Education. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/1.-English.pdf>
- International Geographical Union. (2000). *2000 International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. International Geographical Union, Commission on Geographical Education. <https://www.igu-cge.org/2000-declaration/>
- International Geographical Union. (2007). *2007 Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development*. International Geographical Union, Commission on Geographical Education. <https://www.igu-cge.org/2007-declaration/>
- International Geographical Union. (2013). *2013 Rome Declaration on Geographical Education in Europe*. International Geographical Union, Commission on Geographical Education. <https://www.igu-cge.org/2013-declaration/>
- International Geographical Union. (2015). *2015 International Declaration on Research in Geography Education*. International Geographical Union, Commission on Geographical Education. <https://www.igu-cge.org/2015-declaration/>
- International Geographical Union. (2016). *2016 International charter on geographical education*. International Geographical Union, Commission on Geographical Education. <https://www.igu-cge.org/2016-charter/>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Juliasz, P. C. S. (2018). Spatial thinking in preschool education: The construction of geographic knowledge. *Boletim Paulista de Geografia*, 99, 231-250.
- Healey, R., France, D., Hill, J., & West, H. (2020). The history of the Higher Education Research Group of the UK Royal Geographical Society: The changing status and focus of geography education in the academy. *Area*, 54(1), 6-14. <https://doi.org/10.1111/area.12685>.
- Karakuş, U. (2012). Coğrafya eğitimi için önemli bir kaynak: Birinci Türk Coğrafya Kongresi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 198-212.
- Kaya, M. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 282-213.
- Kayaardı, F., & Bozyiğit, R. (2023). Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında nitel yöntemle yürütülen lisansüstü tezlerin analizi (2017-2023). *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 403-425. <https://doi.org/10.51119/eregef.2023.62>
- Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 11(1), 7-22.
- Kish, G. (1992). International Geographical Union: A brief history. *GeoJournal*, 26(2), 224-228.
- Koç, H. (Ed.). (2021). *III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK-2021) Bildiri Özetleri Kitabı*. <https://2021.ucek.org/docs/kitap.pdf>
- Kolosov, V. (2014). The International Geographical Union before its centennial: New challenges and developments. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1, 73-79. <https://doi.org/10.4458/3253-08>
- Kučerová, S. R., Holloway, S. L., & Jahnke, H. (2020). The institutionalization of the geography of education: An international perspective. *Journal of Pedagogy*, 11(1), 13-34.
- Lambert, D. (2010). Geography education research and why it matters. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(2), 83-86. <https://doi.org/10.1080/10382.046.2010.482180>
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11-18 A conceptual approach*. McGraw-Hill Open University Press.
- Liben, L. S., & Downs, R. M. (1994). Fostering geographic literacy from early childhood: The contributions of interdisciplinary research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(4), 549-569. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90022-1)
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meydan, A. (Ed.). (2018). *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK) Bildiriler Kitabı*. <http://dosyalar.nevsehir.edu.tr/155aa2d858ee1d24df961ebe5981d9d6/iges-tam-metin.pdf>
- Ottens, H. (2013). Reflections on Geography Education in Europe. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 2, 97-100. <https://doi.org/10.4458/2379-09>
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma* (2. bs). Pegem Akademi.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de ilköğretim okullarında coğrafya öğretiminin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 395-412.
- Schelhaas, B., & Pietsch, S. M. (2020). (Re-) Writing the History of IGU? A Report from the Archives (Re-) Writing the History of IGU? A Report from the Archives. İçinde B. Schelhaas, F. Ferretti, A. R. Novaes, & M. S. di Friedberg (Ed.), *Decolonising and Internationalising Geography* (ss. 127-140). Springer.
- Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). Geocapabilities: Toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), 214-229.

- Şahin, B. (2020). *Uluslararası Coğrafya Birliği'nin perspektifinden Coğrafya Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, S. (2022). Niçin ve Nasıl Bir Coğrafya Eğitimi? İçinde S. Karabağ & S. Şahin (Ed.), *Coğrafya Eğitiminin Temel Eksenleri*. Pegem Akademi.
- Şahin, V. (2022). Coğrafyadan coğrafya eğitime: Coğrafyanın geçmişinden türkiyedeki gelişimine bir seyir. İçinde Z. Karacagil (Ed.), *Current Debates on Social Sciences 8* (ss. 640-653). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Tanrıkulu, M., & Gümüşçü, O. (2021). Türkiye'de coğrafya biliminin gelişimi: 1940-2000 dönemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19(37), 467-512.
- Taylor, S., Rizvi, S., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Psychology Press.
- Turgut, T., Sağ, Ç., & Kaymakçı, S. (2024). Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK) tam metin bildiri kitaplarında yer alan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Eastern Geographical Review*, 29(52), 96-106. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.1492208>
- Umbach, G. (2022). Statistical and data literacy in policy-making. *Statistical Journal of the IAOS*, 38(2), 445-452. <https://doi.org/10.3233/SJI-220962>
- Ünlü, M. (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 31-48.
- Williams, M. (2003). Research in Geographical Education: The Search for Impact. İçinde R. Gerber (Ed.), *International Handbook on Geographical Education* (ss. 259-272). Springer.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Seçkin Yayınları.
- Zadrozny, J., McClure, C., Lee, J., Jo, İ. (2016). Designs, techniques, and reporting strategies in geography education: A review of research methods. *Review of International Geographical Education Online*, 6(3), 216-233.