



Primary-School Student Teachers' Perceptions of Geography

Mustafa ÖZTÜRK*

Seçil ALKIŞ**

ABSTRACT. This study examines primary-school student teachers' perceptions of geography and the aims of geography teaching in primary schools. The sample of the research consists of 272 primary-school student teachers in two universities, Erciyes and Uludag Universities. Similar to Catling (2004)'s study, a questionnaire with two open-ended questions was conducted with student teachers. Data was collected in December 2006. According to the analysis, 51,1% per cent of student teachers share an 'earthist' perspective in terms of their geographic perception. This view is followed by 'placeist' view that is supported by 32% per cent of the student teachers. The aim of teaching geography in primary schools is considered within the context of 'localist' view by 43,8% per cent of respondents. Other results will be examined in more detail in the paper.

Key Words: Primary student teacher, geography perception, geography teaching

SUMMARY

Purpose and significance: Geography is a part of the curricula of life skills (*hayat bilgisi*), social studies and science and technology (Kızılcıoğlu, 2006a). In this respect, primary-school teachers are in a position to provide pupils with their first geographic education formally. Then, it is important to find out how primary-school student teachers perceive geography and, in turn, whether they are familiar with the geographic understanding argued in this paper. However, it is difficult to identify only a certain perception of geography and geographic education because geography has wide range of interests and study areas. On this account, although we have not come across any study directly related to perceptions of (primary-school) student teachers on geography and geography education in the national literature, there are some studies carried out in foreign literature (Walford, 1996; Barratt Hacking, 1996; Martin, 2000; Bradbeer et al., 2004; Catling, 2004; Walshe, 2007). These studies established that student teachers have different perceptions regarding geography and geography education. Likewise, this study examines the perceptions of primary-school student teachers with regard to geography and the aims of geography education in primary school education by using the classification developed by Catling (2004).

Methods: The sample of the research consists of 272 primary-school student teachers in two universities, Erciyes and Uludag Universities. Similar to Catling (2004)'s study, a questionnaire with two open-ended questions was conducted with the student teachers. The first question of the questionnaire was 'what's geography?' and the second question was 'why do you think that geography is being taught at primary school students?' Data was collected in December 2006 and, similar to Catling (2004), was analysed under two issues, namely; 'geography perceptions of primary-school student teachers' and 'primary-school student teachers' perceptions of the aims of geography teaching in primary schools'. Categories used in the analysis are adopted from Catling (2004) so that comparisons between Turkish and British primary-school student teachers could be carried out.

Results: 51,1% of the student teachers have an 'earthist' perception with regard to geography. This is followed by 'placeist' view that is supported by 32% of the student teachers. Next, 25,4% of the student teachers consider geography in the context of 'interactionist' view. Finally, globalist and environmentalist views are supported by 2,9% and 1,5% of the student teachers respectively. In terms of the aims of geography education in primary level, the majority by 43,8% supported 'localist'

* Assist.Prof.Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Elementary Education, Department of Social Studies Education. Melikgazi, Kayseri. mustafaozt@gmail.com

** Dr., Uludag University, Faculty of Education, Elementary Education, Department of Social Studies Education. Bursa. secilalkis@yahoo.com

perspective. Then, 21,7% of the student teachers consider the aims of geography education in primary level as 'placeist'. This is followed by 'earthist' view that is supported by 19,1% of the student teachers. Similar number of student teachers by 18,4% consider geography education's aims as being 'environmentalist'. Finally, the least supported aims in order are 'interactionist', 'locationist', 'globalist' and 'map lovers' which are supported by 4,8%, 4,4%, 1,8% and 1,1% of student teachers respectively.

Discussion and Conclusions: In general terms it could be stated that there are significant differences between student teachers' perceptions of geography and of the aims of geography education in primary schools. One of the most interesting findings of the research is that although almost half of the student teachers consider geography as an 'earthist' discipline, they do not have a similar perception concerning the aims of geography education in primary level. In this respect, the most supported aim of geography education in primary level is 'localist' view that supported by 43,8% of the student teachers. The next most supported (by 21,7%) view of geography education's aim is 'placeist' view. Yet this 'place' is considered to be 'Turkey' in all explanations. There is also an interesting finding concerning the 'interactionist' view in the context of two issues raised in this study. While 25,4% of the student teachers define geography in the context of 'interactionist' view, only 4,8% of them think that pupils' learning of geography should include an 'interactionist' perspective.

There appears also interesting results when we compare the findings of this research with that of Catling (2004)'s. Although 51,1% of the Turkish student teachers perceive geography as 'earthist', 30,3% of the British student teachers have a geography perception likewise. The dominant view in Catling (2004)'s study is the 'globalist' view that is supported by 36,2% of the student teachers. Yet within Turkish student teachers, only 2,9% have a 'globalist' view. Furthermore, while 32% of Turkish student teachers have an 'placeist' view, according to Catling (2004), only 13,8% of the British student teachers have a placeist geographic understanding. Similarly, there are differences between Turkish and British student teachers in terms of their perception with regard to the aims of geography education in primary schools. Although the majority of the Turkish student teacher by 43,8% consider the aim of geography teaching in primary schools as to teach children about their locality (locationist view), for the British student teachers this plummets to 2,8%. Moreover, while only 1,8% of the Turkish student teachers state primary school geography should have a 'globalist' emphasis, the dominant share of the British student teachers by 35,3% think likewise.

Although differently, student teachers who participated in this research seem to have a sound geographic perception. Yet, twenty student teachers seem to have various misperceptions about geography. Ten student teachers have not provided a sound definition of geography and suffice with a statement that geography is necessary for pupils' learning. However it should be noted that except for few, generally student teachers have not provided a geographic understanding that captures its different dimensions that stated in this paper. Expressed differently, the definitions are usually not holistic and include important misconceptions. In this respect, geographic skills that are stressed on significantly in the new geography curriculum are not mentioned at all. Similarly map skills and map literacy that need to be an important part of geography education in primary level are brought up by very few student teachers. The main reason for this is arguably that geography is still considered to be a general knowledge subject that could be learned from certain books. Such situation that the methods, techniques and skills of geographic inquiry and geographic consciousness have still not been brought down to wider society restrains the expectations from geography and in turn geography's effects on society.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Coğrafya ile İlgili Algılamaları

Mustafa ÖZTÜRK*

Seçil ALKIŞ**

ÖZ. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının coğrafyaya ve ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamaları incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubunu, Erciyes Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 272 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracında Catling (2004)'in çalışmasıyla benzer şekilde iki açık uçlu soru yer almaktadır. Veriler, Aralık 2006'da toplanmıştır. Öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının açıklamalarının %51,1'inin fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüşe ve %32'sinin de coğrafyayı yer açısından ele alan görüşe ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamalarına bakıldığında ise; açıklamaların %43,8'inin yerel görüş açısından ele alındığı görülmektedir. Diğer sonuçlar çalışmada detaylı olarak incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, coğrafya algısı, coğrafya öğretimi

GİRİŞ

İnsanoğlunun coğrafi bilgiyi kullanması onun dünya üzerindeki tarihi kadar eskidir. İlk çağlarda toplumlar hayatlarını idame ettirebilmek için gereksinim duydukları yiyeceği ve suyu bulabilmek için yaşadıkları çevreye ait bilgileri haritalar üzerine kaydetmeye başladılar. Daha sonraları, toplumların giderek büyümesi ve işleyişi açısından karmaşık bir hale gelmesiyle yaşanan yerlere ait bilgiler ticaret yapmak ve vergi toplamak için kaydedilmeye başlandı (Öztürk, 2006). Günümüzde ise yeryüzündeki varlığımızı sürdürülebilmek, hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek ve geleceğe hazırlanabilmek için coğrafi bilgiyi etkin bir şekilde kullanmaya ve bu bağlamda, coğrafya biliminin çağdaş metot, teknik ve araç-gereçlerine geçmişte olduğundan daha fazla ihtiyacımız bulunmaktadır. Dolayısıyla, coğrafya bilimi insanoğlunun yaşadığı çevreyi daha iyi tanınması ve onu kullanılabilir kılması çabasını ifade eder. Ancak Demirci (2005a)'nin de ifade ettiği gibi coğrafyanın buradaki asıl önemi, ülkelerin ve dünyanın fiziki ve beşeri özellikleri ile tanıtılmasından öte, tüm fiziki ve beşeri sistemler arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimlerin doğru olarak ortaya çıkarılmasından ileri gelmektedir.

Günümüzde coğrafya, yeryüzünün şekillenmesini, bu şekillenmede etkili olan amilleri ve yeryüzünde canlı hayatı oluşturan insan, bitki, hayvan toplulukları ile doğal ortam arasındaki ilişkileri ve bunların dağılımını inceleyen bir bilim dalı olarak tarif edilebilir. Başka bir anlatımla doğal ortam, doğal ortamla insan arasındaki ilişkilerin incelenmesi coğrafyanın ana konusunu oluşturmaktadır (Atalay, 1994). Şahin (1998)'e göre coğrafya, insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan-doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri kendi prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilimdir. Karabağ (1998)'a göre coğrafya, insanlar ve yer (mekân) ile bunlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimdir. Turoğlu (2003) ise coğrafyayı; insan, mekân ve zaman elemanlarını birbiri ile ilişkilendiren, bu elemanlar ile ilgili tanımlama ve açıklamalar yapan, aralarındaki gelişmeleri, sebep-sonuç ilişkileri de kurarak değerlendirmelerin yapılmasına imkân veren, çözüm önerileri sunma imkânına sahip uygulamalı bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Son olarak, 2005 yılında uygulamaya konan Coğrafya Öğretim Programında ise coğrafya; 'doğa ve insana ait konum, dağılım, sistemler, süreçler, dokular ve etkileşimleri açıklayan bilimdir' şeklinde tanımlanmıştır.

Bu bağlamda coğrafya eğitimi ise kendimizi, dünyayla ilişkilerimizi, dünyadaki diğer insanlarla bağlantılarımızı daha iyi anlamamız için değer, bilgi, kavram ve becerileri sunar (Haas, 1989). Coğrafya öğretiminin temel amaçlarından biri, insanların yakın çevreden başlayarak dünyayı

* Yrd.Doç.Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Melikgazi, Kayseri. mustafaozt@gmail.com

** Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. Bursa. secilalkis@yahoo.com

öğrenmelerini sağlamak ve bu çerçevede meydana gelen olayları sorgulama yeteneği kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Başka bir ifade ile coğrafya öğrencilere evleri, okulları ve onun ötesindeki dünya arasında kavramsal bir bağ kurmalarına imkân tanır (NCGE, 2006). Böylece çağdaş coğrafya yaklaşımı ve anlayışı içinde bazı uzunlukları, yerlerin adlarını ezberlemekten daha önemli konular üzerinde durulmaktadır (Şahin, 2004). Güner (2007) yer bulmada, haritadan yararlanmada, yurt sevgisi ve vatandaşlık bağlarının güçlenmesinde, ülkeleri diğer ülkelerle karşılaştırmada, dünya sorunları hakkında bilgi sahibi olmada, kalkınma planlarının hazırlanmasında, çevre bilinci kazanmada, dünyadaki yeni oluşumlar ile olayları kavrayabilmede ve savaş sırasında coğrafya bilgisinin gerektiğini, bu nedenle coğrafya öğretimine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Böylece, günümüzde çağdaş coğrafya eğitiminde, örneğin, öğrencilere bir bölge hakkında sadece istatistikî bilgi verilmesi yerine, o bölgenin zaman içinde nasıl geliştiği, gelişimine etki eden faktörlerin neler olduğu ve gelecekte bu değişimin nasıl bir seyir izleyeceği sorgulanmaya ve vurgulanmaya başlanmıştır. Bu durum İngiliz coğrafya müfredatının (NGC) hemen en başında ve daha sonra da gerekli görülen yerlerde şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Öğrencilere bölgelere, coğrafi olaylar arasındaki ilişkilere ve gelişimlere, çevresel değişime ve sürdürülebilir kalkınma konularına dair bilginin aktarılması ve bunların onlar tarafından kavranması sürecinde, öğretmenler coğrafi sorgulama teknikleri ve becerilerini mutlaka kullanmalıdırlar’. Bu ifadelerden çıkan sonuç öğrencilerin günlük eylemlerinde nedeni belli kararlar alabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğidir. Benzer şekilde yukarıda ifade edilen düşünceler son yirmi yıl içinde Amerikan coğrafya eğitiminin de amaçları haline gelmiştir. Demirci (2005b)’nin de ifade ettiği gibi coğrafya eğitimi, günümüzde ABD’nde tüm ulus olarak önemsenmektedir. Bu önemseme aslında 1994 yılında coğrafyanın ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulması zorunlu olan beş konudan birisi olması ile yasalaşmıştır. Coğrafya; ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel ve hatta askeri olarak geleceği açısından son derece önemli bir konu olarak algılanmaktadır.

Benzer bir anlayış ülkemizde de 2005 yılında uygulamaya geçen yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile de ortaya konmuştur. Yeni Coğrafya Öğretim Programı Türk coğrafya eğitimine hem içerik hem de uygulanma bağlamında değişiklikler getirmiştir. Yeni programda yenilenmiş bir coğrafi içeriğe ek olarak coğrafi sorgulama, analiz, beceriler, değerler ve gelişime önem verilmiştir. Yeni programın temelini öğrencilere ‘coğrafi bilinç’ kazandırmak oluşturmaktadır. Kazandırılacak coğrafi bilincin en temel unsurlarından birisi ise öğrencilere bir ‘dünya algısı’ oluşturmaktır. Ancak bu dünya algısı sadece bilgi düzeyinde olmayıp değer, tutum ve becerileri de içermektedir (CDÖP, 2005). Bu bağlamda yeni öğretim programında altı öğrenme alanı mevcuttur. Bunlar; Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum ile Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar’dır. Yeni programın öğrenme alanlarından da anlaşılacağı üzere coğrafyanın ilgi alanı oldukça geniştir ve üzerinde yaşadığımız dünyayı beşeri ve fiziki unsurları ve süreçleri ile anlamak üzere yapılandırılmıştır.

Türkiye’de ilköğretim kademesinde ise; hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler öğretim programlarındaki kazanımların bir bölümü coğrafya ile ilgilidir (Kızılcıoğlu, 2006a). Bu nedenle ilköğretim öğrencilerine formal olarak ilk coğrafya bilgilerini kazandıracak olan sınıf öğretmenlerinin coğrafya bilimini nasıl algıladıkları ve bu bağlamda bu bölümde ortaya konmaya çalışılan çağdaş coğrafya eğitim yaklaşımlarına olan aşinalıkları önemlidir. Bununla birlikte yukarıda da görüldüğü üzere coğrafyanın sahip olduğu geniş çalışma alanları nedeniyle tek tip bir coğrafya ve coğrafya eğitimi algısından bahsetmek oldukça güçtür. Bu konuyla doğrudan ilgili olarak yerli literatürde herhangi bir araştırma saptanamamasına rağmen, yabancı literatürde yer alan birkaç çalışmada öğrencilerin ve öğretmen adaylarının coğrafyaya ve coğrafya eğitimine dönük farklı algılamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bradbeer vd. (2004) ve Walshe (2007) coğrafyacıların coğrafya algılarını incelerken, Barratt Hacking (1996) ve Walford (1996) coğrafya öğretmen adaylarının fikirleri üzerinde odaklanmışlardır. Bunlara ek olarak, Martin (2000) ve Catling (2004) sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya algısı üzerinde çalışmışlardır. Aynı düşünceden hareketle, bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının coğrafyaya ve ilköğretimde coğrafya öğretimine yönelik algılamaları Catling (2004)’in çalışmasındaki sınıflandırma çerçevesinde incelenmiştir. Bu çalışmada, özellikle Catling (2004)’in geliştirdiği sınıflamanın tercih edilmesinin nedeni, buradaki kategorilerinin kodlama sürecinde geniş bir hareket alanı sağlaması ve öğretmen adaylarının coğrafya algılarındaki çeşitliliği

ortaya koymaya uygun olmasıdır. Ayrıca, Catling (2004)'ün geliştirdiği kategorileri kullanmak Britanyalı ve Türk öğretmen adaylarının konuyla ilgili algılarını karşılaştırma imkânı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılamaları ve ilköğretimde coğrafyanın neden öğretildiği konusundaki algılamaları Catling (2004) ilgili çalışmasında ortaya koyduğu kategoriler çerçevesinde iki ayrı bölüm halinde incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu: Araştırma grubunu, Erciyes Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 173 kız (%63,6) ve 99 erkek (%36,4) olmak üzere toplam 272 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği lisans programındaki bütün coğrafya derslerini tamamlamış olan ikinci sınıf öğrencileridir. Bilindiği gibi, Eğitim Fakültelerinin lisans programları 2006-2007 ders yılında yenilenmiştir. Bu çalışmadaki araştırma grubunu eski programla eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bundan önceki öğretmen yetiştirme programına göre sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan coğrafya derslerini şunlar oluşturmaktaydı: Coğrafyaya Giriş (1.yarıyıl), Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (2.yarıyıl) ve Ülkeler Coğrafyası (3.yarıyıl). Yenilenen sınıf öğretmenliği lisans programında ise Genel Coğrafya (2.yarıyıl) ve Türkiye Coğrafyası ve jeopolitiği (4.yarıyıl) olmak üzere iki farklı coğrafya dersine yer verilmektedir.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracında Catling (2004)'in çalışmasıyla benzer şekilde “Sence coğrafya nedir?” sorusundaki tanımlamaya ek olarak “Sence ilköğretim öğrencilerine neden coğrafya konuları öğretilmektedir?” şeklinde iki açık uçlu soru yer almaktadır.

İşlem: Araştırmada kullanılan veri toplama aracı sınıf öğretmeni adaylarına Aralık 2006'da (üçüncü yarıyıl sonu) uygulanmıştır. Bilindiği gibi bazı araştırmalar, nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmayı gerektirir (Silverman, 1993, Bryman, 2001). Bu nitel araştırma da nicel yöntemlerle desteklenmiştir (Hammersley, 1992). Verilerin çözümlenmesi sürecinde yazılı biçimdeki veri, belirli aşamalardan sonra sayılara dökülmüş ve böylece nitel veri nicelleştirilmiştir. Verilerin bilgisayara girilmesi sürecinde Excel programı ve analiz birimi olarak da cümleler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar Catling (2004)'in ilgili çalışmasında ortaya koyduğu çeşitli kategoriler halinde incelenmiş ve her bir kategoriye dâhil edilen cevapların frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılamaları; Catling (2004) ilgili çalışmasında ortaya koyduğu ve bu çalışmada faydalanan beş kategori altında değerlendirilmiş ve bu kategoriler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- *Küresel görüş (globalist):* Coğrafya çalışmalarının odağını dünyadaki ülke ve çevre çeşitliliği oluşturur. Küresel bir bakış açısı ve ilgisi vardır. Dünyanın özellikleri ve ülkelerle ilgili farkında oluşluk ve bilgilenme söz konusudur.
- *Fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş (earthist):* Beşeri ve fiziki coğrafya konu başlıkları (temaları) altında dünyanın özelliklerini ve süreçlerini tanımlar ve açıklar. Bu görüş özellikle dünyanın nasıl çalıştığını ortaya koymaya çalışır ancak bu süreçlerin doğal ve sosyal hayata etkileri ve sonuçlarıyla ilgilenmez.
- *İnsan çevre ilişkisi açısından ele alan görüş (interactionist):* Beşeri ve doğal süreçlerin birbirleriyle karşılıklı etkileşimleri sonucu ortaya çıkan etki ve sonuçlara vurgu yapar. Özellikle insanların çevre üzerine etkilerine eğilir. Bu etki bağlamında ilgi sosyal ve siyasi bir ajanda ortaya koymaktan ziyade insanın çevreye etkilerinin sonuçları üzerinedir.
- *Yer açısından ele alan görüş (placeist):* ‘Yerleri’ anlamaya dönük, bir ‘yer’ algısı oluşturmaya çalışan görüştür. Bu ifadeden kasıt insanların yaşantılarını yaşadıkları yerin sosyal ve kültürel özellikleri açısından yerel ve ulusal ölçekte anlamaya çalışılmasıdır.

- *Çevreci görüş (environmentalist)*: Çevre ile ilgili konular, endişeler ve sürdürülebilirlik ön plandadır. Bu görüşe sahip kişilerin coğrafya algılamalarında net bir sosyal ajanda gözükmemektedir. Yani çevrenin sürdürülebilir şekilde yönetilebilmesi için sosyal ve siyasi açıdan yapılması gerekenlere odaklanılmaktadır. Bu bağlamda coğrafya dünya hakkında olmaktan ziyade çevre içindir.

İlköğretimde coğrafyanın neden öğretildiği konusundaki öğretmen adayları algılamaları Catling (2004)'ten uyarlanarak aşağıda verilen kategoriler çerçevesinde ele alınmıştır.

- *Küresel görüş (globalist)*: Dünyayı anlamak ve onun beşeri, fiziki sistemleri ile diğer ülkeler hakkında bilgi edinilmesini amaçlar.
- *Yer açısından ele alan görüş (placeist)*: Belli yerlerdeki (mekânlardaki) insanların yaşamları ve etkinlikleri hakkında öğrencilerin bilgilenmesini amaçlar. Aynı zamanda bu yerlerde yaşayan insanların kültürleri ve diğer yerlerdeki insanlarla etkileşimleri de öğretilmelidir.
- *Çevreci görüş (environmentalist)*: Öğrencilerde çevresel konular ve sorunlar hakkında bilgi ve anlayış gerçekleştirmek, sürdürülebilir kalkınma konusunda bilinçlendirmek, kişisel bir sorumluluk geliştirmek amacını güder.
- *İnsan ve çevre ilişkisi açısından ele alan görüş (interactionist)*: İnsanlar ile onların doğal ve sosyal çevreleri arasındaki ilişkileri, birbirine olan bağımlılıkları, bu ilişkileri sürdüren süreçleri ve bunların etkileri öğretmeyi amaçlar.
- *Fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş (earthist)*: Çeşitli beşeri ve fiziki sistemlerin ve unsurların nasıl çalıştıklarına dair bilgi ve anlayış geliştirmeye çalışır.
- *Yerel görüş (localist)*: Çocukların yerel çevrelerindeki beşeri ve fiziki unsurlar hakkında bilgi, anlayış ve tecrübelerini geliştirmeyi amaçlar.
- *Konum açısından ele alan görüş (locationist)*: Dünya üzerindeki yerlerin nerede oldukları ile bunların özellikleri hususunda öğrencilerin bilgilerini geliştirmeyi, dünya hakkında bir bilinç oluşturmayı amaçlar.
- *Harita sevenler (map-lovers)*: Öğrencilerin harita dili ve becerileri hakkında bilgi ve anlayışlarını geliştirmeyi amaçlar.

BULGULAR

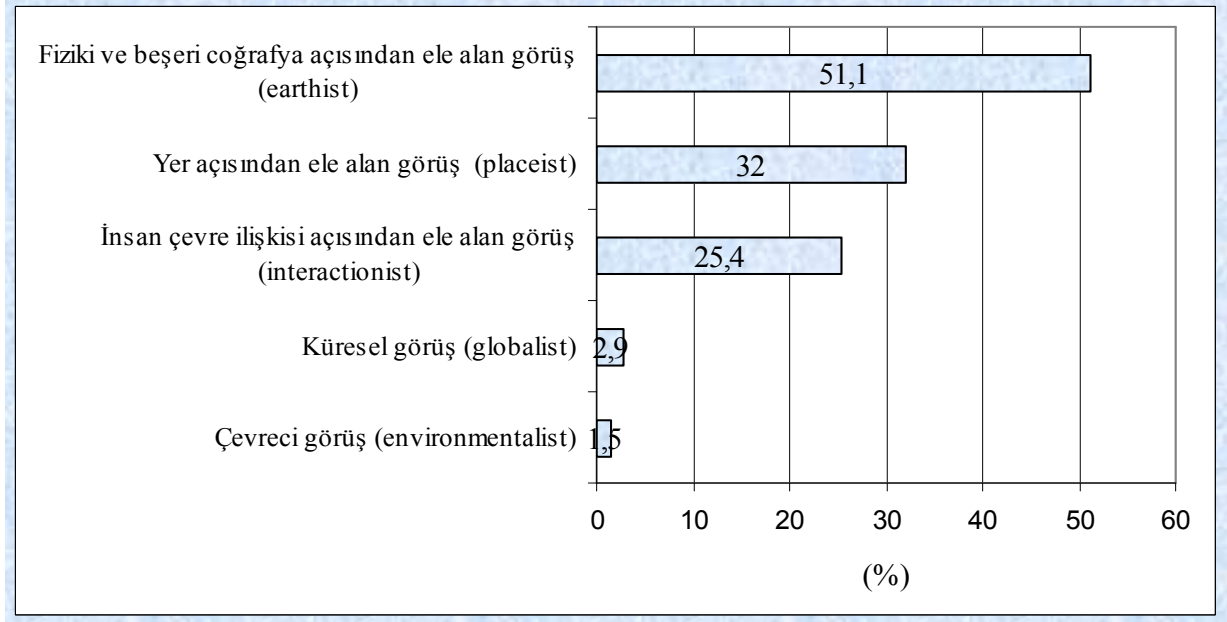
Bu bölümde, öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplar Catling (2004)'in çalışmasına benzer şekilde kategoriler halinde incelenmiş ve her bir kategorinin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Genel olarak bulgular; öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılamaları ve öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamaları olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir.

Şunu belirtmek gerekir ki; bazı öğretmen adayları, coğrafyaya yönelik algılamalarını açıklarken farklı kategoriler altına yerleştirilen birden fazla cümle kullandıklarından bu ifadelerin toplam frekansı (f=330) örneklemdeki öğretmen adayı sayısını (n=272) aşmaktadır. Benzer olarak, öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamalarında toplam 325 ifade yer almaktadır çünkü bazı öğretmen adayları coğrafyanın neden öğretildiği sorusuna birden fazla neden göstermişlerdir. Grafikler oluşturulurken n=272 değeri %100 olarak kabul edilmiş, öğretmen adaylarının kategorilere dâhil edilen ifadelerinin % değerleri bu oran üzerinden hesaplanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Coğrafya'ya Yönelik Algılamaları

Öğretmen adayları coğrafyaya yönelik algılamalarının belirlenen kategorilere göre dağılımı Grafik 1'de gösterilmiş, ardından her bir kategoriye dâhil edilen ifadelere örnekler verilmiştir.

Grafik 1. Öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılamaları



Fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş: Sınıf öğretmeni adaylarının yarısından biraz fazlası (%51,1; f=139) coğrafyayı klasik tanımı çerçevesinde yani 'fiziki ve beşeri temalar çerçevesinde dünyanın özelliklerini anlamaya çalışmak' şeklinde düşünmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşlerine örnekler verilmiştir.

"Yeryüzünü fiziki, beşeri ve ekonomik özellikleriyle inceler." (Öğretmen Adayı, 11)

"... dünyayı, dünyamızın işleyişini, yeryüzündeki olaylar zincirini.... İnceler." (ÖA, 121)

"Yeryüzünde meydana gelen fiziki, beşeri ve ekonomik olayları inceler." (ÖA, 54)

"Fiziki, beşeri ve ekonomik olayları nedensellik, dağılım ve sebep sonuç ilkelerini dikkate alarak açıklayan bilimdir." (ÖA, 267)

Yer açısından ele alan görüş: Öğretmen adaylarının sahip oldukları ikinci en önemli coğrafya algısı yerle ilişkilendirilmiş coğrafya anlayışıdır. Öğretmen adaylarının %32'si (f=87) coğrafyayı, yaşanılan yer ve bu yerin fiziki ve beşeri özellikleri bağlamında (coğrafi etüd tarzında ele alanlar) algılamaktadır. Aşağıda öğretmen adaylarına ait örnek açıklamalar verilmiştir.

"Belli bir bölgenin siyasi, fiziki, sosyal ve ekonomik olaylarını inceleyen bilim dalıdır." (ÖA, 125)

"Belirli bir bölgenin yer şekillerini, bitki örtüsünü, yeraltı kaynaklarını, toprak yapısını, beşeri özelliklerini tanıtmaya yarar. Böylece İnsanların yaşadıkları yer ve diğer yerler hakkında bilgilenmelerini sağlar." (ÖA, 184)

"Yöre, kent, bölge vb. sınırlandırılmış alanları, fiziki ve beşeri coğrafya özellikleri açısından inceler." (ÖA, 22)

İnsan çevre ilişkisi açısından ele alan görüş: Üçüncü sıradaki coğrafi algılayış insan ve çevre ilişkisi üzerinedir. Bu konu da klasik coğrafya tanımı içinde olmasına rağmen öğretmen adaylarının sadece %25,4 (f=69)'ü coğrafyayı insanlar ile onların doğal ve sosyal çevreleri arasındaki ilişkisi açısından değerlendirmiştir.

“Coğrafya; insanı, doğayı, doğanın insan yaşamına etkilerini ve insanların doğayla olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır.”(ÖA, 100)

“İnsan ve çevresi arasındaki etkileşimi/ilişkiyi inceler.”(ÖA, 221)

“Çevrenin insan, insanın da çevre üzerindeki etkisini inceler.” (ÖA, 18)

Küresel görüş: Aslında coğrafyanın gelişim aşamalarında çok önemli bir yere sahip olan coğrafi keşifler, harita yapımı ve kolonileşme gibi olaylar coğrafyanın başlangıçta küresel bir perspektife ve çalışma alanına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak özellikle 20 yy.’ın ortalarındaki ‘nicel dönüşüm’ (*quantitative turn*) ve modelleme çalışmaları coğrafyanın bu yönünü geri plana itmekle birlikte dünyada yaşanan hızlı küresel değişimler küresel bir perspektifi yeniden ve güçlü bir şekilde coğrafya çalışmalarına getirmiştir. Bu değişim yeni Türk Coğrafya Öğretim Programı’na da yansıtılmış ve en az iki öğrenme alanı küresel ilgi ve bakış açısını benimsemiştir. 2004 programına göre hazırlanan ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde ise çeşitli öğrenme alanları bulunmaktadır. Bunlardan biri olan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı coğrafya, antropoloji, sosyoloji ve tarih gibi disiplinleri içermektedir. Bu öğrenme alanında dördüncü sınıflarda “Uzaktaki Arkadaşlarım” ve beşinci sınıflarda “Hepimizin Dünyası” üniteleri bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının sadece %2,9 (f= 8)’ü coğrafyanın bu yönüne atıfta bulunmuştur.

“Dünya üzerinde yaşam farklı yerlerde farklı özellikler gösterir. Coğrafya ile farklı yerler ve farklı coğrafi özellikler öğrenilir.”(ÖA, 56)

“Yeryüzünde yaşayan insanların ekonomik özelliklerini, yeryüzüne dağılımlarını, yeryüzünde yetişen ürünleri ve hangi ürünün nerede çoğunlukla yetiştirildiğini, yeryüzündeki nüfus dağılımını ve bunların nedenlerini inceleyen bilimdir.”(ÖA, 77)

“Ülkeler arasındaki farklılıkları görebilmek, bazı canlı türleri için belirli yerlerin neden özel olduğunu anlayabilmek,”(ÖA, 269)

“Dünyayı tanımamızı, diğer ülkelerle aramızdaki benzerlikleri, farklılıkları, ilişkileri yorumlayabilmemizi sağlayan bir bilimdir.”(ÖA, 60)

Çevreci görüş: Özellikle 1960’lı yıllardan sonra dünyada oluşan çevre bilinci sonucunda çevrenin korunması ve çevre politikaları coğrafyanın önemli konuları haline gelmiştir. Bu durum özellikle günümüzde yaşanan küresel iklim değişiklikleri ile daha da önemli bir hale gelmiş ve birçok coğrafya çalışması sürdürülebilir kalkınma ve çevre yönetimi üzerine odaklanmıştır. Ancak bu çalışmada öğretmen adaylarının sadece %1,5 (f=4)’i coğrafyaya çevreci bir algıyla yaklaşmıştır.

“Coğrafya, kişinin yaşadığı dünyayı tanımamasını sağlayan, su, toprak, hava gibi değerlerin farkına varmasını ve onları koruması gerektiğini anlatan bir bilimdir.”(ÖA, 57)

“Çevre sorunları, asit yağmurları, küresel ısınma gibi konular üzerinde durur ve insanların bundan nasıl etkilendiğini inceler.” (ÖA, 192)

Burada ayrıca belirtmek gerekir ki, açıklamaları fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş (*earthist*)’e dâhil edilen öğretmen adaylarından altısı sadece beşeri ve ekonomik coğrafyaya, altısı ise sadece fiziki coğrafyaya vurgu yapmıştır.

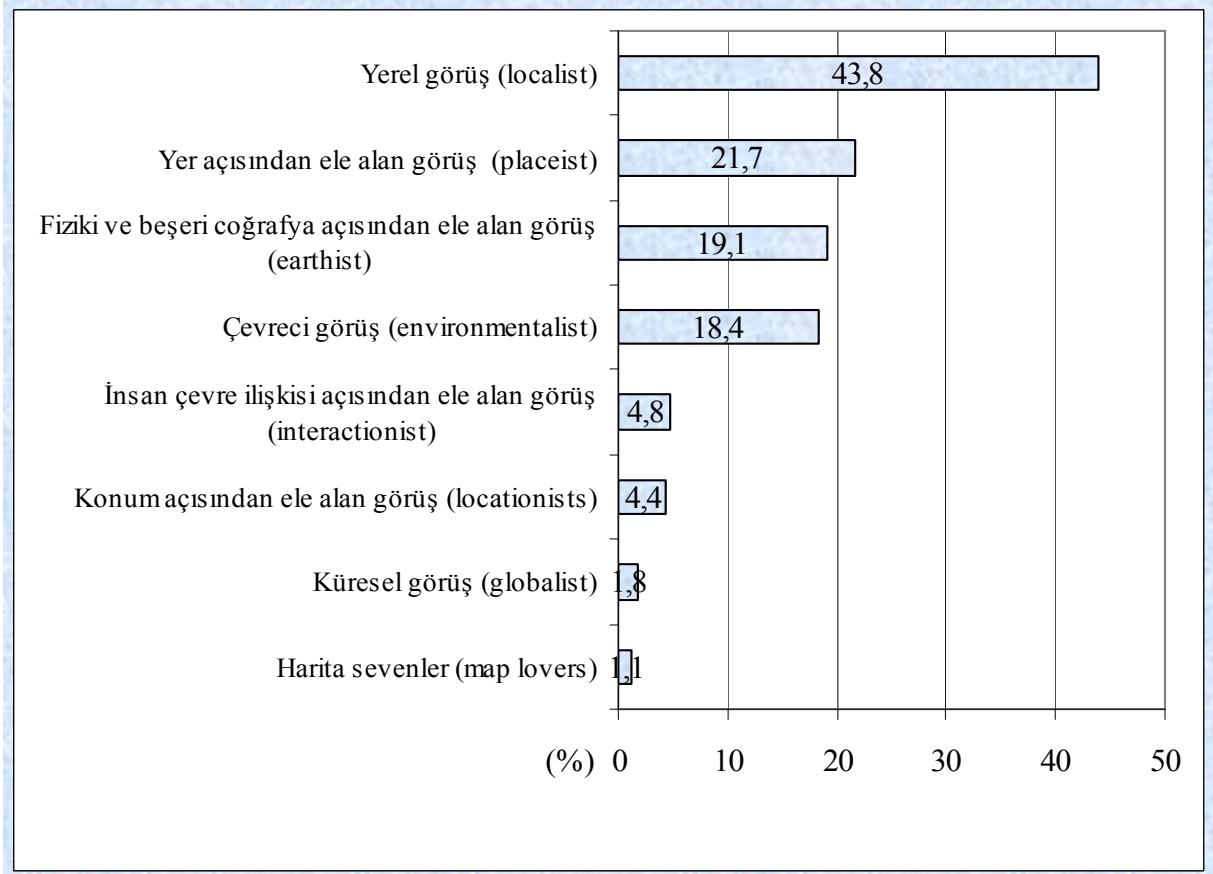
Ayrıca, açıklamaları yukarıdaki kategorilere dahil edilen ancak çeşitli yanlış algılamalara da sahip olduklarını bir diğer ifadelerinde belli eden toplam 20 öğretmen adayı da bulunmaktadır. Başka bir ifade ile bu öğretmen adayları, coğrafya ile ilgili genel olarak doğru algılamalara sahip olmalarına rağmen açıklamaları çeşitli yanlışlıklar da içermektedir. Örneğin bu öğretmen adaylarından 16'sı "coğrafya evreni inceler" görüşüne de sahiptir. Birer öğrenci ise; "coğrafya fiziğin alt dalıdır" (ÖA, 201), "coğrafyada sosyolojik olaylar araştırılır" (ÖA, 58), "coğrafya, dünya dışında da olup bitenlerden haberdar olmamızı sağlayan bilimdir"(ÖA, 160) ve "coğrafya, doğa ve doğüstü olayları inceler" (ÖA, 72) şeklinde yanlış algılamalara sahiptir.

Bunlara ek olarak üç öğretmen adayı da coğrafya ile ilgili olarak doğru kabul edilebilecek herhangi bir açıklama yapamamıştır. Bu açıklamalar ise "coğrafya, çok genel bir bilim dalıdır" (ÖA, 17) ve "coğrafya, evrende var olan olayları inceler" (ÖA, 233) ve "coğrafya, üzerinde yaşadığımız topraklardır. Aynı kültürü paylaşan, ortak geçmişe sahip insanların bulunduğu, sınırları belirlenmiş toprak parçasıdır" (ÖA, 5) şeklindedir.

Öğretmen Adaylarının İlköğretimde Coğrafya Öğretiminin Amacına Yönelik Algılamaları

Öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamalarının çeşitli kategorilere dağılımı Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2. Öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamaları



Yerel görüş: Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilköğretim öğrencilerine coğrafya öğretilmesinin en önemli nedeni çocukların yaşadıkları çevrenin beşeri ve fiziki unsurları hakkında bilgilenmelerini sağlamaktadır. Bu görüş öğretmen adaylarının %43,8 (f=119)'u tarafından desteklenmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi coğrafi algının geliştirilmesi çocukların yaşadığı yerden itibaren somuttan soyuta ilkesi gereği gerçekleştirilmesi gerekmesinden hareketle öğretmen adaylarının coğrafya eğitimi anlamında algılarının doğru olduğu söylenebilir.

“Öğrencilerin kendi yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları için gereklidir.”(ÖA, 44)

“Kendi yaşadıkları yerin iklimini, bitki örtüsünü, dağlarını, geçim kaynaklarını bilmesi için gereklidir.” (ÖA, 7)

“Çocuklar yaşadıkları çevreden etkilenirler. Onlara kendi çevresinde yaşanan sorunlar hakkında (doğal afetler, aşırı nüfus artışı, işsizlik gibi) bilinçli yetiştirmeleri için gereklidir.”(ÖA, 175)

Yer açısından ele alan görüş: Geleneksel olarak coğrafya belli ‘yer’lerdeki insanların yaşamları ve etkinlikleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesini amaçlar. Bu araştırmada da coğrafya eğitiminin bu özelliği %21,7 (f=59) değeri ile öğretmen adayları tarafından en çok desteklenen ikinci görüş olmuştur. Aşağıdaki örnek ifadelerden de görüldüğü gibi bu ‘yer’in tüm açıklamalarda Türkiye ya da ülkemiz olarak belirtilmiş olduğu dikkati çekmektedir.

“Ülkemizin fiziki ve beşeri özelliklerini ana hatlarıyla bilen öğrenciler yetiştirmek için”(ÖA, 254)

“Bence dünyadan çok Türkiye coğrafyasını öğretmek gerekir.” (ÖA, 149)

“Türkiye coğrafyasını bilen öğrenciler yetişirse ülkemiz gelişebilir. Coğrafyayı seven küçük bir çocuk ilerde ülkemizin jeopolitik önemini daha iyi anlar.”(ÖA, 89)

Fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş: Öğretmen adayları tarafından belirtilen üçüncü en önemli amaç ise ilköğretim öğrencilerine çeşitli beşeri ve fiziki sistemlerin ve unsurların nasıl çalıştıklarına dair bilgi vermek olduğu görülmektedir. Bu görüş öğretmen adaylarının %19,1 (f=52)’i tarafından desteklenmiştir. Aşağıdaki ifadelerden görüldüğü gibi öğretmen adayları şu hususları ön plana çıkarmışlardır.

“Öğrencilerin yaşadıkları gezegeni daha iyi tanımaları ve fiziki ve beşeri coğrafya konularını öğrenebilmeleri için gereklidir.”(ÖA, 2)

“Akarsular, dağlar, sanayi, tarım, iklim gibi konuları öğrencilerin öğrenmesi için gereklidir.”(ÖA, 139)

“Üzerinde yaşadıkları dünyayı şekillendiren olaylara (örneğin depremler, volkanlar gibi) ait bilgiler edinmesi için gereklidir.”(ÖA, 86)

Çevreci görüş: Öğretmen adaylarının sadece %1,5’i coğrafyayı bir çevreci görüş bağlamında ele almakla birlikte konu coğrafya eğitimine gelince bu oran %18,4 (f=50)’e çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları öğrencilerin çevresel konular ve sorunlar hakkında coğrafya eğitimi aracılığı ile bilinçlendirilmesi gerektiği ve çevreyi korumak için öğrencilerde bir sorumluluk bilinci geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

“Öğrencilerde çevre bilinci oluşturmak için önemlidir.”(ÖA, 77)

“Çevrelerine karşı duyarlı olmayı öğrenirler. Örneğin, toprağın oluşumunu ve önemini kavradığında erozyonu önlemek için gerekli şeyleri yapabilirler.”(ÖA, 193)

“Öğrencilerin çevrelerini daha iyi tanıyabilmesi, doğal kaynakları daha bilinçli kullanması ve bu kaynakların bir gün biteceğini bilerek ona göre hareket etmesi için gereklidir.”(ÖA, 212)

İnsan ve çevre ilişkisi açısından ele alan görüş: İnsanlar ile onların doğal ve sosyal çevreleri arasındaki ilişkileri, birbirine olan bağımlılıkları, bu ilişkileri sürdüren süreçleri ve bunların etkileri öğretmeyi amaçlar. Araştırmada öğretmen adaylarının sadece %4,8 (f=13)'i bu görüşü vurgulamıştır.

“Coğrafya en başta insan doğa etkileşimini inceleyen bir bilim olduğundan ilköğretimde öğretilmesi gereken bir derstir.”(ÖA, 263)

“İnsanların doğayla nasıl uyum sağlayacağı öğretilmelidir, bu nedenle coğrafya dersi gereklidir.”(ÖA, 76)

“Coğrafya doğal ortam ile insan arasındaki ilişkileri incelediğinden ilköğretimde mutlaka verilmesi gereklidir.”(ÖA, 34)

Konum açısından ele alan görüş: Dünya üzerindeki yerlerin nerede oldukları ile bunların özellikleri hususunda öğrencilerin bilgilerini geliştirmeyi, dünya hakkında bir bilinç oluşturmayı amaçlar. Öğretmen adaylarının %4,4 (f=12)'ünün bu görüşü desteklediği görülmektedir.

“Ülkemizin ve diğer ülkelerin dünya üzerindeki yerlerini öğrenmesi için gereklidir ancak fazla detaya inmemek gerekir.”(ÖA, 231)

“En azından ilkokul öğrencilerinin bildiği minimum coğrafya bilgisi, ülkelerin dünya üzerindeki yeri olmalıdır.”(ÖA, 16)

“Öğrenciler en azından Dünya üzerindeki şehir ve ülkelerin varlığından ve yerlerinden haberdar olur.” (ÖA, 99)

Küresel görüş: Dünya ve onun beşeri, fiziki sistemleri ile diğer ülkeler hakkında bilgi edinilmesi coğrafya eğitiminin önemli bileşenleri olmakla birlikte daha önce de belirtildiği gibi yakından uzağa ilkesi gereği ilköğretimde nispeten sonlara doğru ele alınabilecek bir konudur. Daha önce de belirtildiği gibi sosyal bilgiler öğretim programındaki bazı öğrenme alanları doğrudan küresel görüş çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak öğretmen adaylarının sadece %1,8 (f=5)'i bu hususa ilköğretimde önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Coğrafya derslerinde ülkeleri ve başka ülkelerde yerlerde nasıl yaşamlar olduğunu öğretmek gereklidir. Bu şekilde öğrencilerin vizyonları genişletilebilir.”(ÖA, 197)

“Kendi yaşadıkları çevre dışında da nasıl bir dünyanın var olduğunu, diğer şehirler, ülkeler ve kıtalarda neler olup bittiğini öğrenmeleri için gerekir.”(ÖA, 59)

Harita sevenler: Coğrafya eğitiminin en önemli bileşenlerinden birisi de harita eğitimidir. Bu öğrencilerin harita dili ve becerileri hakkında bilgi ve anlayışlarını geliştirmeyi amaçlar. Özellikle öğrencilerde mekân olgusunu, mekânsal düşünceyi ve ölçek kavramını haritalar aracılığı ile geliştirdiğimizden, harita eğitimi coğrafya eğitiminin hemen her aşamasında ve bu bağlamda ilköğretimde oldukça önemlidir. Ancak öğretmen adaylarının sadece %1,1 (f=3)'i bunu ifade etmiştir.

“Çocuğun haritalarla ilköğretimde tanışması için coğrafya öğretilmelidir.”(ÖA, 48)

“Bulunduğu yeri, yönü, yaşadığı şehrin haritada nerede olduğunu bulmak için öğretilmelidir.”(ÖA, 166)

Ayrıca 10 öğretmen adayı ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik herhangi bir açıklamada bulunamamış sadece coğrafya derslerinin “gerekli” olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber iki öğretmen adayı “coğrafya dersi, tabularassa (boş levha) olan çocuk beyinlerini çevresini öğreterek doldurmak için gerekir” (ÖA, 32) ve “coğrafya dersini sevmiyorum ama aslında fizikten, kimyadan daha yararlı bir ders olduğunun da farkındayım. Fizikte anlatılanların belki günlük hayatta çok

yararlı olamayacağını düşünüyorum ama bu dersi öğrenmenin yararını bazı yarışmaları izlerken o kadar iyi anlıyorum ki...” (ÖA, 113) şeklinde coğrafya eğitimin amacıyla bağdaşmayan açıklamalarda bulunmuşlardır.

TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafyaya ve ilköğretimde coğrafya eğitiminin amacına yönelik algılamalarının ayrı ayrı incelendiği bu çalışmada ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamındaki çarpıcı bulgular ve ilgili yorumlar ise şöyledir:

İlk olarak, öğretmen adaylarının coğrafya’ya yönelik algılamalarında üç baskın kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla; *fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş* (%51,1), *yer açısından ele alan görüş* (%32) ve *insan ve çevre ilişkisi açısından ele alan görüş* (%25,4)’tür. Öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı coğrafyayı dünyayı fiziki ve beşeri temalar çerçevesinde ele alan bir disiplin olarak algılamaktadırlar ve bu görüşün çeşitli araştırmalarda (Alkis, 2009; Catling, 2004; Bradbeer vd., 2004) da coğrafya algısında baskın olan ilk iki görüş arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çeşitli araştırmacılar (Alkis, 2009; Bradbeer vd., 2004; Martin, 2000; Walford, 1996), en baskın coğrafya algısının *insan ve çevre ilişkisi açısından ele alan görüş* olduğunu ifade etmektedir. Sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada ise coğrafya algısı olarak bu görüş, üçüncü sıradadır ancak yine de üç baskın kategoriden birini oluşturmaktadır. Genel coğrafya yaklaşımları olarak değerlendirilebilecek bu kategorilerden sonra, bu çalışmadaki en baskın ikinci coğrafya algısının bölgesel bir yaklaşım bağlamında ele alınabilecek *‘yer açısından ele alan görüş’* olduğu dikkati çekmektedir. Bu kategorinin bu kadar yüksek bir orana sahip olması ilginç bir bulgudur. Bu kategori, Catling (2004)’in çalışmasında %13,8 ile ancak dördüncü sırada yer almaktadır. Alkis (2009) ve Bradbeer vd. (2004) bu kategorinin çalışmalarında nadiren yer aldığını belirtmektedirler.

Bu çalışmada nadir olarak saptanan coğrafya algıları ise *küresel görüş ve çevreci görüş*’tür. Benzer olarak Alkis (2009) Türk coğrafya öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada bu kategorilerin frekanslarının çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Oysa Catling (2004), İngiliz sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, coğrafya algısında *küresel görüş*’ün %36,2 ile en baskın kategori olduğunu ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretimin amaçlarına yönelik algılamaları incelendiğinde de ilginç sonuçlarla karşılaşmaktadır. Coğrafya eğitiminin amaçları bağlamında en çok sahip olunan görüş, %43,8 ile *yerel görüş*’tür. Bu durum coğrafya eğitiminin amaçlarının öğretmen adayları tarafından doğru şekilde algılandığına işaret etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi yakın çevreden uzağa ve somuttan soyuta ilkesi gereği, ilköğretim coğrafya eğitiminin en önemli amaçlarından birisi çocuklara yakın çevreleri hakkında bir coğrafi bilinç kazandırmak olmalıdır. Bu bağlamda, yakın çevreden sonra öğrencilerin bilgilecekleri, sorgulama ve analizlerini yapacakları ölçek Türkiye olmalıdır. Öztürk (2005)’ün araştırmasında bir coğrafya öğretmenin belirttiği gibi *‘öğrencilere kendi ülkesinin coğrafi yapısını çok iyi bilmeden başka ülkelerin coğrafi yapılarını öğrenmek çok cazip gelmemektedir’*. Bu husus Milli Eğitim Bakanlığının temel amaçlarından olan öğrencilere yurt sevgisi kazandırmak açısından da önemlidir. Bu bağlamda araştırmada da, öğretmen adayları tarafından coğrafya eğitiminde *yerel görüşten* sonraki en önemli amaç *yer açısından ele alan görüş* (%19,1) olarak belirtilmiştir. *Yer açısından ele alan görüş* Catling (2004)’in çalışmasında da yaklaşık %20 oranına sahip olmasına rağmen, burada dikkat çekilmesi gereken bir nokta, Türk sınıf öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada bu ‘yer’in tüm açıklamalarda “Türkiye” olarak belirtilmiş olmasıdır. Bu sonuç, Alkis (2009)’in çalışma bulgularıyla tamamen uyumludur. Her iki çalışmada da bu ‘yer’in ülkemiz olduğu öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır.

Daha açık bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısı çocuğa yakın çevresini öğretmek ve yaklaşık beşte biri de ülkemizi tanıtmak için coğrafya eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu iki görüş, sınıf öğretmen adayları tarafından en çok destek gören görüşler olmalarına rağmen, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısının ilköğretimde coğrafya eğitiminin amacı olarak *yerel coğrafya eğitime* değinmediği ve yine yaklaşık %80’inin de *yer açısından ele alan görüşe*

(Türkiye’yi tanımak bağlamında) coğrafya eğitiminin amaçları arasında yer vermediği dikkati çekmektedir. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları coğrafya derslerinin, coğrafya öğretiminin amacına yönelik olarak bu boyutları içeren bir algı oluşturmadığının bir göstergesidir. Örneğin, yerel coğrafya eğitimi bağlamında gerçekleştirilecek arazi çalışmaları (sınıf duvarları dışında gerçekleştirilebilecek coğrafya eğitimi) ilköğretim öğrencilerinin coğrafyanın harika dünyasını çok daha iyi görmelerine ve coğrafyanın çalışma prensiplerine aşinalık kazanmalarına imkân vereceğinden üzerinde önemle durulması gereken bir husustur.

Araştırmadaki çarpıcı sonuçlardan biri de, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısının coğrafyayı dünyayı fiziki ve beşeri temalar çerçevesinde ele alan bir disiplin olarak algılamalarına rağmen, ilköğretimdeki coğrafya eğitiminin amaçları noktasında bu düşüncenin ancak üçüncü baskın kategori (%19,1) olarak yer almasıdır. Coğrafya eğitiminin amaçları konusundaki baskın kategorilerden dördüncüsü ise sınıf öğretmeni adayları arasında %18,4 oranında destek gören *çevreci görüş*’tür. Coğrafya algısı bağlamında öğretmen adaylarının sadece %1,5’i çevreci görüşe sahipken, coğrafya eğitiminin amaçları bağlamında çevreci bir coğrafya eğitimi destekleyen öğretmen adaylarının oranının oldukça yükseldiği görülmektedir. Bu araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle bu durumun nedenleri belirlenememekle birlikte özellikle günümüzde etkilerini görmeye başladığımız dünyayı bilinçsiz kullanmaktan dolayı meydana gelen çeşitli değişiklikler ilköğretim öğrencilerine çevre bilincinin aşılmasını gelecek için zorunlu kılmaktadır. Çevre bilinci kendi yaşadığımız mekânlardaki yaşam kalitemizi de doğrudan etkilediğinden üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Coğrafya eğitiminin amaçları bağlamında *çevreci görüş*, Alkis (2009)’ın coğrafya öğretmen adaylarıyla olan çalışmasında en baskın kategoriyi oluşturmaktadır. Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki, sınıf öğretmeni adayları arasında coğrafya eğitiminin amaçları bağlamında *yerel görüş*’ün baskın olması olumludur ve beklenen bir sonuçtur. Bununla beraber, coğrafyanın ve coğrafya eğitiminin amaçlarındaki çok yönlülüğün öğretmen adaylarınca benimsenmesi önemlidir ve diğer kategorilerin daha da geliştirilmesi için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

İnsan ve çevre ilişkisi açısından ele alan görüş çerçevesinde de analizin gerçekleştirildiği iki başlık bağlamında ilginç bulgular mevcuttur. Coğrafya algısı açısından %25,4 ile üçüncü sırada yer alan bu kategori, coğrafya eğitiminin amaçlarıyla ilgili olarak öğretmen adaylarınca sadece %4,8 oranında destek görmektedir. Stoltman (1991) coğrafya okuryazarlığının ilk basamağının ‘yer’lerin nerede oldukları (konumlarını) bilmek olduğunu belirtir. İkinci basamağı ise bu yerlerin özellikleri hakkında bilgi edinilmesi oluşturur. Bu basamağı daha karmaşık bir hal alan coğrafya konuları yani bu yerlerdeki insan ve çevre ilişkisi, dolayısıyla mekânsal değişimler ve karşılıklı etkileşimlerin ortaya konması takip eder. Benzer şekilde Karabağ vd. (2007) coğrafya eğitimi ile doğa-insan etkileşimi ve bu etkileşimle ortaya çıkan dokulara ve özelliklere ait bilinç kazandırılmaya çalışıldığını ve bu bilinç kazandırmanın birçok ülkede anaokulu seviyesinden başladığını belirtir. Dolayısıyla ilköğretimin ilk aşamasının sonlarına doğru insan ve çevre etkileşimleri ile bunun sonucu öğrencilerin yaşadıkları çevrede meydana gelen değişimlerin tanıtılmaya başlanması gereklidir.

Coğrafya eğitiminin amaçları açısından Catling (2004)’in çalışmasında baskın kategori %35,3 oranı ile *küresel görüş*’tür ve *yerel görüş* sadece %2,8 oranında temsil edilmiştir. Bu çalışmada ise *küresel görüşe* ait açıklamalar sadece %1,8 oranına sahiptir. Burada da daha önce tartışılan hususlara ek olarak, Türk öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya eğitiminin amaçları noktasında İngiliz meslektaşlarına göre oldukça bilinçli oldukları ancak giderek post modernleşen toplumun gerektirdiği küresel bakış açılarının yetersiz olduğu öne sürülebilir.

Coğrafya eğitiminin amaçları bağlamında *konum açısından ele alan görüş* ve *harita sevenler* kategorileri son sıralarda bulunmaktadır. Benzer sonuç Alkis (2009)’ın çalışmasında da saptanmıştır. Oysa Stoltman’ın belirttiği ilk basamak olan konum bilgisi ya da başka bir ifade ile mekân algısının oluşturulması ve gelişmesindeki en önemli unsur harita bilgisidir. Harita bilgisi aynı zamanda mekânsal ölçeğin öğrenciler tarafından kavranmasında da önemli bir yer tutar. Harita eğitimi İngiltere ve A.B.D. gibi pek çok ülkenin ilköğretim programlarında oldukça önemsenen bir konudur. Yabancı literatürde bu konu üzerine pek çok çalışma da mevcut olmakla birlikte (bkz. Palmer, 1994; Job vd., 1999; Schmeinck, 2007) bu husus öğretmen adayları tarafından en az destek gören coğrafya eğitimi

amacıdır. Öğretmen adaylarının sadece %1,1'i ilköğretimde öğrencilere harita okuryazarlığının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu veriler ışığında kesin bir yargıya varılamasa da, Türk ve İngiliz sınıf öğretmen adayları arasındaki coğrafya ile ilgili olarak algılamalarında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunun öğrencilerin eğitimleri boyunca edindikleri coğrafya eğitimlerinin içerikleri arasındaki farktan kaynaklanması olasıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının yurtdışı tatil ve seyahat yapma imkânları arasındaki fark da bunda etkin olmuş olabilir. Türk öğretmen adaylarının coğrafyaya dönük algılamalarında küresel görüşün en az destek gören görüşlerden birisi olması onların kendi eğitimleri sırasında coğrafyanın bu yönünün yeterince ön plana çıkarılmadığının bir göstergesidir. Türkiye bir vakum içinde var olan bir ülke olmayıp giderek küreselleşen ve bu bağlamda iddiaları olan bir ülkedir. Böyle bir çerçeve içinde dünyadaki gelişmeler ve diğer ülkeler hakkında bilgimiz olmadan farklı ülkelerle iyi ilişkiler kurabilmek, ticaretimizi ve siyasi ilişkilerimizi geliştirebilmek oldukça güçtür. Türkiye'nin yeri, konumunun önemi ve dünya siyasetine nasıl yön verebileceği gibi konular ancak iyi bir coğrafya altyapısına sahip kişiler tarafından anlaşılabilir.

Ülkemizde coğrafya toplumun geniş kesimleri tarafından genellikle beşeri ve fiziki coğrafya temaları çerçevesinde ve bölgeler bazında ele alınan bir genel kültür dersi şeklinde algılanmaktadır. Ancak İngiliz coğrafya eğitimi çok daha uzun bir süredir içerik açısından küresel ilgi alanlarına sahiptir ve müfredat içeriği daha önceleri Türkiye'de olduğu gibi bölgeler bazında oluşturulmamıştır (NGC). Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2005)'nda ise konular, öğrencilerde coğrafi bilinç oluşturacak nitelikte bütün olarak ve sarmal bir şekilde ele alınmış, program öğrenme alanları, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiş, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşantıları dikkate alınmıştır. Program sadece sınıf içi değil, sınıf dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle coğrafya öğretiminde yeni bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışla Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir (Akt.Kızılcıoğlu, 2006b). Bununla beraber, yeni programın ne şekilde uygulandığı, uygulamada karşılaşılan zorluklar ya da bu programla öğrenim gören öğrencilerin coğrafya algılarının ne şekilde olduğu yönünde yapılmış araştırmalara ihtiyaç vardır.

Sınıf öğretmeni adayları, çocuklara okulda coğrafyayı öğretecek ilk kişiler olmaları ve bu bağlamda onların coğrafya temellerini atacak olmaları nedeniyle çok önemli bir görevi yerine getirmektedirler. Öğretmen adaylarının ortaya koydukları coğrafya algısı ve coğrafya eğitiminin amaçları hakkındaki algılamaları bu konular çerçevesinde genel kabul gören düşünceler olmakla birlikte genellikle bütünsellikten uzak ve önemli eksiklikler içerdiği görülmektedir. Özellikle eğitim bağlamında yeni programda da oldukça önemsenen coğrafi becerilere hiç değinilmemiştir. Benzer şekilde harita becerileri ve harita okur-yazarlığı çok az öğretmen adayı tarafından dile getirilmiştir. Burada belki de en önemli faktör coğrafya Türk toplumunda hala bir genel kültür dersi olarak ve ilgili kaynaklardan öğrenilebilecek bir ders olarak görülmesi olabilir. Coğrafya yöntem, beceri ve tekniklerinin tabana yayılmamış olması, coğrafi sorgulama ve coğrafi bilincin oluşturulamamış olması modern anlamda coğrafyadan beklenenleri ve coğrafyanın toplum hayatına etkilerini sınırlayıcı niteliktedir. Benzer olarak Martin (2000), çalışmasında çoğu sınıf öğretmeni adayının coğrafya algısının oldukça sınırlı olduğunu ve sadece birkaç öğrencinin coğrafya algısının bilgi, kavram, beceri ve tutum boyutlarını kapsadığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada, genel olarak öğretmen adaylarının coğrafya ile coğrafya eğitiminin amaçları noktasındaki algıları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durumun olası nedenleri bu çalışma ile netleştirilemezse de, çalışma sınıf öğretmenlerinin coğrafya ve coğrafya öğretiminin amaçlarına yönelik algılamalarını saptama bakımından önemlidir. Bundan sonraki araştırmalarda, öğretmen adaylarının coğrafya algılarındaki farklılıkların nelerden kaynaklanmış olabileceğinin anket formları ve özellikle de yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada, bazı öğretmen adaylarının coğrafyanın konusuyla ilgili çeşitli

ciddi yanılgılara da sahip oldukları saptanmıştır. Alkış ve Güleç (2006) çalışmalarında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini sevmemesinde coğrafyayı sevmemelerinin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca araştırmada, bazı öğrencilerin coğrafya konularının tamamen ders programından kaldırılmasını istediklerine dikkat çekilmiştir. Şüphesiz öğrencilerin bu yaklaşımlarında, öğretmenlerinin coğrafya bilimini ve ilköğretimde coğrafya eğitiminin amacını tam olarak özümsememiş olmalarının etkisi büyüktür.

Bu noktada öğretmen adaylarının özellikle üniversite eğitimleri sırasında aldıkları coğrafya derslerinin genellikle etkinlik temelli olmayıp teorik olarak işlenmesi, harita becerisi, arazi uygulamaları ile bunların eğitim ortamlarında nasıl kullanılması gerektiği noktasında yetersizlikler olması öğretmen adaylarının coğrafyayla ilgili konuları ezberlemeye ve orta vadede öğrenilen bilgilerin birçoğunun unutulmasına neden olmaktadır. Özellikle ilköğretim seviyesinde verilmesi gereken coğrafya eğitimi düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin coğrafya eğitimleri güncel, yaşamın içinden örnekler ve sınıf dışı uygulamalarla desteklenmelidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının coğrafi beceri (harita ve arazi becerileri gibi), tutum ve değer kazanmalarına (örneğin çevre ile ilgili) imkân tanıyacak ve coğrafyanın çağdaş içeriğini yansıtacak şekilde mevcut coğrafya derslerinin yeniden düzenlenmesi öğretmen adaylarını daha yeterli hale getirecektir.

KAYNAKLAR

- Alkis, S. (2009). Turkish geography trainee teachers' perceptions of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education (IRGEE)*, 18 (2), 123-136.
- Alkış, S. & Güleç, S. (2006). The opinion of primary school students on social studies course. *Elementary Education Online – İlköğretim Online*, 5 (1), 7-22.
- Atalay, İ. (1994). *Genel fiziki coğrafya*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Barratt Hacking, E. (1996). Novice teachers and their geographical persuasions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5, 77-86.
- Bradbeer, J., Healey, M. & Kneale, P. (2004). Undergraduate geographers' understandings of geography, learning and teaching: A phenomenographic study. *Journal of Geography in Higher Education* 28 (1), 17-34.
- Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Catling, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal*, 60, 149-158.
- CDÖP. (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı: 2005 Programı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirci, A. (2005a). Küreselleşen dünyamızda coğrafyanın siyasal gücü ve Türkiye ölçeğindeki rolü. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 1-16.
- Demirci, A. (2005b). *ABD'de eğitim sistemi ve coğrafya öğretimi*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Güner, İ. (2007). Coğrafyanın gelişimi. *Genel Coğrafya içinde* (15-29). Hakkı Yazıcı & Mehmet Kürşat Koca (Ed), Ankara: Pegem A.
- Haas, M. E. (1989). Teaching geography in the elementary school. *ERIC Digest*.
- Hopwood, N. (2004). Pupils' conceptions of geography: towards an improved understanding. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13 (4).
- Job, D., Day, C. & Smyth, T. (1999). *Beyond the bikesheds: fresh approaches to fieldwork in the school locality*. Sheffield: The Geographical Association.
- Hammersley, M. (1992) *What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Karabağ, S. (1998). Coğrafya öğretiminde anahtar sorular ve kavramlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 25-41.
- Karabağ, S., Şahin, S. & Öztürk, M. (2007). The place of new geography curriculum in developing students' world perception. HERODOT-IGU 'Changing Geographies: Innovative Curricula' Konferansı, 10-12 Nisan 2007, The Institute of Education, Londra, İngiltere.
- Kızılcıoğlu, A. (2006a). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 81-106.
- Kızılcıoğlu, A. (2006b). Coğrafya dersi öğretim programı hakkında düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (16), 1-21.

- Martin, F. (2000). Postgraduate primary education students' images of geography and the relationship between these and students' teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9, 223–244.
- NCGE. (2006). <http://ncge.net/geography/education/importance> (13 Nisan 2007'de erişilmiştir).
- NGC. <http://www.qca.org.uk/7895.html> (17 Nisan 2007'de erişilmiştir).
- Öztürk, M. (2005). *Developing the EU and European Dimension in geography education in Turkey: Student teachers' attitudes and the role of initial teacher education*. Unpublished doctorate thesis, University of Nottingham, UK.
- Öztürk, M. (2006). Coğrafya eğitimini yeniden düşünmek: yeni bin yılda sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen öğrenciler. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 439-451.
- Palmer, J. (1994). *Geography in the early years*. Londra: Routledge.
- Schmeinck, D. (2006). Too late or too early- teaching geography in primary school. In Donert, K., Charzynski, P., and Podgorski, Z. (eds.) *Teaching in and about Europe*. Torun: Heredot Network.
- Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Stoltman, J. P. (1991). Teaching geography at school and home. *ERIC Digest*.
- Şahin, S. (2004). Coğrafya öğretiminde beş temel konu. *XII.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler içinde* (2361-2384). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Turoğlu, H. (2003). Coğrafyacı ve coğrafya eğitimi. *Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı Bildiriler içinde* (52-58). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Walshe, N. (2007) .Understanding teachers' conceptualisations of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education* 16 (2), 97-119.
- Walford R. (1996). What is geography? An analysis of definitions provided by prospective teachers of the subject. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5, 69–76.