

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKİYE İLE İNGİLTERE’NİN LİSE COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ (9. SINIF)

DOKTORA TEZİ

Aishan ADİL

Danışman: Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

**Ankara
Kasım, 2009**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Aishan ADİL'E ait TÜRKİYE İLE İNGİLTERE'NİN LİSE COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ başlıklı tezi 23/10/2009 tarihinde jürimiz tarafından Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı):	
Üye :	
Üye :	
Üye :	
Üye :	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../2009

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkiye ile İngiltere'nin lise coğrafya öğretim programının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Araştırma, İngiltere'nin eğitim sisteminin ve coğrafya öğretim programının incelenmesi ve bu ülkelerdeki gelişmeleri takip edilmesinin yanı sıra ülkemizdeki coğrafya öğretim programlarında sorunları tespit etmek ve buna yönelik her iki ülkede uygulanan anket sonuçlarını da göz önünde tutarak ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik öneriler ve tavsiyelerde bulunmak ve programlarda yapılacak olan değişikliklere de ışık tutması amacı ile yapılmıştır.

Tez, beş ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde, kuramsal çerçeve ile ilgili bilgiler verildikten sonra, Türk Eğitim Sisteminde Coğrafya Programı ve İngiltere Eğitim Sisteminde Coğrafya Programı ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Üçüncü bölümde ise, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölüm olan sonuç kısmında ise, yapılan bütün bu çalışmaların sonuçlarına ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Tez yazılırken, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yayımlamış olduğu tez yazım kurallarına uyulmuştur. Ayrıca Türk Dil Kurumu'nun İmlâ Klavuzundaki yazım kuralları da dikkate alınmıştır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında, değerli görüş ve fikirlerinden yararlandığım, nitelikli araştırmacıların yetişmesi için teşvik ve tutumlarını her fırsatta ifade eden danışman hocam sayın, Doç. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın tasarımından sonuçlandırılmasına kadar her konuda değerli görüşlerinden yararlandığım Prof. Dr. Emin KARİP, Doç. Dr. İhsan ÇİÇEK, Doç. Dr. Servet KARABAĞ, Yrd. Doç. Dr. Necla TÜRKOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Turhan ÇETİN ve Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN hocalarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca görüş alış verişinde bulunduğum ve çalışmam sırasında desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Hakan KOÇ'a ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmada beni yalnız bırakmayan ve çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli hayat arkadaşına ve canımdan çok sevdiğim oğluma ayrıca teşekkür ederim.

Uygulama sürecindeki yardımlarından dolayı uygulama yaptığım okulların yönetici ve coğrafya öğretmenleri ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrenci işleri şefi Sayın Ceylan KONUK hanımefendiye kalbî şükranlarımı sunarım.

Aishan ADİL

2009

ÖZET

TÜRKİYE İLE İNGİLTERE’NİN LİSE COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

ADİL, Aishan

Doktora, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Kasım – 2009, 107 sayfa

Bu doktora çalışmasının amacı, Türkiye’deki lise 9. sınıf coğrafya öğretim programı ile İngiltere’nin lise 9. sınıf coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelemektir.

Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere’de ortaöğretim coğrafya öğretim programında bugüne kadar yapılan değişiklikler incelenerek edindiğimiz bilgiler karşılaştırılmış ve daha detaylı bilgi edinmek için bir anket uygulaması yapılmıştır. Anket, Türkiye’den 40 coğrafya öğretmenine, İngiltere’den 18 coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere her soru için 5 seçenek sunulmuştur.

Türkiye ve İngiltere’de coğrafya öğretim programları ile ilişkin elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Her iki ülkede de programın amaçlarının toplumun beklentilerini kısmen karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim program dilinin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak, her iki ülkede de araştırmaya katılan çalışma grubundan elde edilen veriler, programın “kısmen” anlaşılır bir dille yazıldığını göstermiştir. Programın tutarlılığı bakımından, her iki ülke çalışma grubu programın “büyük ölçüde” tutarlı olduğunu belirtmiştir.

Her iki ülkede de programın amaçlarının öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı bakımından da “büyük ölçüde” tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de uygulanan program öğrencide coğrafya dersine karşı “kısmen” olumlu bir tutum geliştirmekte iken, İngiltere’de “büyük ölçüde katılıyorum” şikkına yoğunlaşmıştır. Türkiye’de uygulanan program, öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak düşünmeyi “kısmen” gerçekleştirdiğini, İngiltere’de ise bu ifadeye katılma derecesinin “büyük ölçüde” olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede de öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri, günlük hayattaki problemlerin çözümünde “kısmen” kullanabildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Program, karşılaştırmalı eğitim, coğrafya.

ABSTRACT**THE COMPERATIVE EXAMINATION OF TURKISH AND ENGLISH HIGH SCHOOL GEOGRAPHY CURRICULUMS**

ADİL, Aishan

Phd Thesis, Geography Education Department

Adviser: Asso. Prof. Ülkü ESER ÜNALDI

November – 2009, 107 pages

The aim of this study is a comparative examination of Turkish and English 9th level high school geography curriculums.

In this study, Turkish and English high school geography curriculums have been compared and examined. In order to get deeper information a survey has been conducted. The survey has been applied to 40 teachers from Turkey and 18 geography teachers from England. 5 options have been presented to the participants.

Here are some results which have been gathered from Turkish and English geography curriculums: It has been found that in both countries curriculum aims met social expectations. In terms of comprehensibility of geography curriculums, participants in both countries said tat curriculum is “rarely” comprehensible. And the data shows that in both countries curriculums are mostly consistent.

Concerning to appropriateness of geography curriculums in both countries, participants cited that it is “mostly” appropriate to the students’ levels. The people participated in the workshop in both countries came to conclusion that the program was written in a partially understandable language. The workshop group in both countries agreed that the program was consistent in a large magnitude. The same outcome was also valid for the program aim, weather it was appropriate to the level of the students. The program in Turkey made the students to gain a partially positive approach for geography lesson, while in England in majority it was “I agree in large scale”. In Turkey the thought that the program will have benefit to solve the daily problems facing the students was partially accomplished. While in England the participation came out to be in a large magnitude. Consequently, in both countries the knowledge and the skill gained from the geography lesson by the students helped them to partially solve the daily faced problems.

Key Words: Curriculum, Comperative Education, Geography.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
Tablolar Listesi	vii
Grafikler Listesi	viii
Kısaltmalar Listesi	x

I. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	20
1.3. Araştırmanın Önemi	21
1.4 Problem Cümlesi	21
1.5 Varsayımlar	22
1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar	22
1.7. Tanımlar	22
1.8. İlgili Araştırmalar	23

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim	26
2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları	28
2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Yararları	30
2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Sorunları	31
2.2. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	32
2.2.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları	33
2.3. Karşılaştırmalı Eğitime Göre Türkiye ve İngiltere Coğrafya Öğretim Programının Değerlendirilmesi	34
2.3.1. Türk Eğitim Sisteminde Coğrafya Programı	34
2.3.1.1 Coğrafya Öğretim Programının Genel Amaçları	36

2.3.1.2. Coğrafya Öğretim Programının Vizyon ve İlkeleri.....	37
2.3.1.3. Coğrafya Öğretim Programının İçeriği.....	38
2.3.2. İngiliz Eğitim Sisteminde Coğrafya Programı.....	41
2.3.2.1. İngiltere’de Coğrafya Öğretim Programının Amaçları.....	42
2.3.2.2. Coğrafya öğretim Programının İçeriği.....	44
2.3.2.3 İngiltere’de Coğrafya Öğretim Programı Uygulaması ile İlgili Açıklamalar.....	47

III. BÖLÜM

YÖNTEM.....	55
3. 1. Araştırmanın Yöntemi	55
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	55
3.4. Verilerin Analizi	56
3.5. Uygulama	57

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	58
4.1. Coğrafya Öğretim Programlarının Amacının Değerlendirilmesi.....	61
4.2. Coğrafya Öğretim Programlarının İçeriğinin Değerlendirilmesi.....	67
4.3. Coğrafya Öğretim Programlarının Öğretim Süreçlerinin Değerlendirilmesi.....	71
4.4. Coğrafya Öğretim Programlarında Yapılan Sınavların Değerlendirilmesi.....	76
4.5. Coğrafya Öğretim Programlarının t testine göre Değerlendirilmesi.....	79

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’deki Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Yüzdelere Göre Dağılımı.....	58
Tablo 2. İngiltere’deki Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Yüzdelere Göre Dağılımı....	59
Tablo 3. Coğrafya Programına İlişkin Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılması	80

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. “Programın amaçları ortaöğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	61
Grafik 2. “Programın amaçları toplumun beklentilerine cevap verecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	62
Grafik 3. “Programın amaçları anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	62
Grafik 4. “Programın amaçları kendi aralarında tutarlıdır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	63
Grafik 5. “Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu	63
Grafik 6. “Programın amaçları öğrenci seviyesine uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu	64
Grafik 7. “Program öğrencide coğrafya dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	64
Grafik 8. “Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak, düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	65
Grafik 9. “Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmektedirler” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	66
Grafik 10. “Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri ÖSYS’de kullanabilmektedirler” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	66
Grafik 11. “Program öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	67
Grafik 12. “Konular öğrencilerin seviyelerine uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	68
Grafik 13. “Konular öğrencilerin ilgisini çekmektedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	68
Grafik 14. “Konular anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	69

Grafik 15. “Konular birbiriyle bağlantılıdır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	69
Grafik 16. “Ders içeriği öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	70
Grafik 17. “Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sıralaması öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	70
Grafik 18. “Coğrafya dersinde kazanılan bilgiler öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceği niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	71
Grafik 19. “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	72
Grafik 20. “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	72
Grafik 21. “Programda coğrafya öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	73
Grafik 22. “Coğrafya dersinde kullanılan araç ve gereçler öğrencinin ilgisini çekmektedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım.....	74
Grafik 23. “Kullanılan araç ve gereçler, öğrencinin beklenen amaçlara ulaşmasında yardımcı olacak niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	74
Grafik 24. “Konuların işleyişine uygun kullanılması gereken araç ve gereçler okullarda mevcuttur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	75
Grafik 25. “Coğrafya konuları işlenirken gezi gözlem yöntemine yer verilmiştir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	75
Grafik 26. “Haftalık ders süresi konuların işlenmesi için yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	76
Grafik 27. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını sözlü sınavlarla ölçmek çok önemlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	77
Grafik 28. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını yazılı sınavlarla ölçmek çok önemlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	77
Grafik 29. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını ev ödevleri ile ölçmek çok önemlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	78
Grafik 30. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını test sınavlar ile ölçmek çok önemlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.....	78

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

IGCSE: Uluslar arası Genel Sertifikası

LECD: Ekonomik açıdan az gelişmiş ülkeler

MECD: Ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler

CBD: Merkezi iş bölgesi

NIC: Yeni sanayi ülkeleri

SPSS: (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket program

N: Veri sayısı

f: Frekans

S: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

X: Aritmetik ortalama

t: t değeri

p: Anlamlılık düzeyi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları ile araştırma konusuyla ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Coğrafya derslerinin öğretiminde öğretmenlerin yeterliliği kadar programların da öğrencilerin seviyelerine uygun olması gereklidir. Özellikle Türkiye’de uygulanan coğrafya programında diğer ülkelerin programlarından birebir çeviri ön plana çıktığından kültürümüzden uzaklaşmakta ve öğrenciler derse karşı ilgisiz davranmaktadır. Elbette uluslar arası geçerliliği olan konularda bu faormatla işlenebilir ama örnekleri Türkiye’den verilebilir veya öğrencinin yaşadığı yerden verilmesi daha faydalı olur. Aksi takdirde öğrenci ilgisiz kalır. Bu bağlamda gelişmiş ülkelerin coğrafya programlarından faydalanmamız gerekir. Ancak programın Türk Kültürüne uygun hale getirilerek kullanılması gerekir.

Coğrafi özelliklerin zengin olması ve coğrafya öğretmenlerinin donanımlı olmasının yanı sıra öğrencilerin gelişim ve öğrenme dönemlerine uygun ve onların seviyelerine inilerek coğrafya dersi yapılırsa amacına ulaşılır. Bu bağlamda eğitim, öğretim ve eğitim yöntemleri önem arzetmektedir.

Eğitim, insan hayatında önemli bir yer oluşturmaktadır. İnsanlar sürekli araştırma yaparak bir şeyleri öğrenme çabası içinde olmuşlar ve edinmiş oldukları bilgi ve becerileri birbirleriyle paylaşarak geçmişten bu güne kadar gelmişlerdir. Sahip oldukları bilgi, birikim, beceri ve tecrübeleri bir sonraki nesillere aktarmayı amaç edinmişlerdir. Bu şekilde geçmişte başlayan usta çırak ilişkisi bugün planlı ve programlı bir eğitim şekli haline dönüşmüştür. Çağdaş dünyanın bir parçası olmak istiyorsak, her alanda meydana gelen değişimlere ayak uydurmamız gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının amacı, ülkenin siyasî, sosyal ve ekonomik şartlarını göz önünde tutup, ülkenin eğitim felsefesini de temel alarak bireylerde istendik bilgi, beceri ve tutum değişikliği meydana getirmektir. Toplumun geleceğinde önemli bir rolü olacak olan genç potansiyele hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağı ve bunlara yönelik faaliyetlerin uygulanabilir şekilde ülkenin gerçekleri ve ihtiyaçları da dikkate

alınarak plânlanması MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programlarıyla belirlenir (Engin ve Diğ.,2003, 157).

Eğitim ve öğretimde planlama, öncelikle iyi bir öğretim programı ile mümkün olabilir. Öğretmenler çalışma planlarını bir program çerçevesinde hazırlamaktadırlar. Bu bakımdan öğretimin planlaması, bir program ile başlar (Kemertaş, 2003,3).

Türkiye'nin de gelişmiş ülkeler arasında yer alması, çağdaş ve yüksek yaşam standardına sahip olması için farklı ülkelerin eğitim deneyimlerinden faydalanması gerekmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmalarda farklı ülkelerin eğitim sistemleri detaylı olarak incelenmeli, sistemler karşılaştırılmalı, milletimizin maddi ve manevi kültürüne uygun olan en iyi eğitim modeli ve içerik oluşturulmalıdır.

Bu bağlamda Türkiye'de Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine geçişte birçok alanda değişiklikler yapıldığı gibi, ortaöğretimde coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında da önemli bir değişim yaşanmıştır. Bu değişim ve gelişimler şu şekilde sıranabilir: Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde tüm ortaöğretim kurumlarında birer Coğrafya odası vardı. Bu odalarda, Coğrafya dersinde kullanılan duvar haritaları, yer küreler gibi bir çok araç, gereç ve görsel materyal bulunmaktaydı. Coğrafya öğretmenleri, ders konusu için gerekli olan tüm bu araç ve gereçleri alır, dersi görsel olarak anlatırlardı.

1941 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

1941 yılında toplanan 1.Türk Coğrafya Kongresi'nin Program Komitesi'nde alınan kararlar doğrultusunda liseler için bir Coğrafya Dersi Öğretim Programı ortaya konulmuştur. Bu program, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu uzmanları tarafından hazırlanmıştır. 27.11.1942 tarihli ve 31 sayılı karar ile Coğrafya dersleri liselerin bütün sınıflarına dağıtılmıştır. Genel liselerin birinci sınıflarında haftada 2 saat Umumî Coğrafya dersi okutulmuş, lise ikinci sınıflarda haftada 2 saat Devletler Coğrafyası ve lise üçüncü sınıflarda okutulan Türkiye Coğrafyası ise haftada 2 saat olarak okutulmuştur. Ancak bu öğretim programları, lise türlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin ticaret liselerinin birinci sınıflarında haftada 2 saat olmak üzere Memleketler Coğrafyası, ikinci ve üçüncü sınıflarında ise haftada 2 saat Umumî Coğrafya ve İktisadî Coğrafya okutulmuştur.

Lise birinci sınıfta Genel Coğrafya (Umumî Coğrafya) dersinin içeriğinden önceden mevcut olan bazı haritalar çıkarılmış ve keşifler konusunda kısaltmalar yapılmıştır. Genel Coğrafya konularının ünite başlıkları, yerin keşfinin tarihçesi, Coğrafyanın tanımı (Coğrafya nedir?), yer hakkında toplu bilgiler (uzayda yeri, yerin şekli, boyutları, hareketleri, enlem, boylam, yerin oluşumu ve yapısı, kara ve denizlerin dağılışı), atmosfer (atmosfer olayları), denizler (dalgalarda, akıntılar vs.), karalar, biyocoğrafya, yeryüzünde insan, yeryüzünde coğrafi bölgeler ve ekonomik çalışmalar şeklinde sıralanmıştır.

1942 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

1942 yılında hazırlanmış olan coğrafya öğretim programında, müfredatın adı değiştirilmiş, ciddi radikal değişiklikler yapılmamış ve incelenen memleketler daha uygun bir şekilde sıralanmıştır. 1942 yılında yapılan coğrafya öğretim programında yapılan değişiklikler şu şekilde sıralanabilir: Lise ikinci sınıfta 2 saat okutulan (Devletler Coğrafyası) ülkeler coğrafyası dersi programında pek kayda değer değişiklikler yapılmamıştır. İçeriğinde ülkelerin fiziki coğrafyası, iktisadi yapısı ve dünya ekonomisindeki yeri incelenmeye devam edilmiştir. Lise üçüncü sınıfta ise, çıkartılan Türkiye Coğrafyası haftada 2 saat olmak üzere okutulmuştur. “Sanat okulları” adlı meslek liselerinde ise Coğrafya bir kültür dersi olarak okutulmuş ve mevcut programı ağırlaştırmadan yer yer ilaveler yapılmıştır. Komisyon, liselerle aynı düzeyde olduğu kabul edilen öğretmen okulları için başka bir program hazırlamamış, bu okullarda Coğrafya dersinin okutulması önemli olduğundan haftada 6 saate çıkarılması gerekli görülmüştür (Engin ve Diğ.,2003, 157).

1942’de yayımlanan bu program, 1957 yılına kadar yürürlükte kalmış ve herhangi bir değişiklik yapılmadan, 15 yıl gibi uzun bir süre uygulanmıştır. Bu süre içinde dünyada ve Türkiye’de bir çok değişiklikler meydana gelmiştir. Buna rağmen bu değişiklikler ne coğrafya dersi öğretim programına ne de programa göre hazırlanan coğrafya ders kitaplarına yansıtılmıştır.

1957 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

1957 yılında,Coğrafya dersi öğretim programında diğer ders programlarında olduğu gibi yeniden düzenlenmeler yapılmıştır. Lise birinci sınıflardaki Coğrafya içeriği

on beş ana başlık altında ele alınmıştır. Bu programda 1942 yılı programından farklı olarak, plan ve harita bilgisi adlı ünite haritaların genel tanıtımı, ölçek, çeşitli haritalar ve uygulamalara yönelik konulara yer verilmiştir. 1942 yılında hazırlanan programda ise harita bilgisi başlığı altında sadece topografya haritaları işlenmiştir. 1957 yılı programında, önceki programda mevcut olmayan yeryüzünde toprak çeşitleri ve dağılışı adlı konulara da yer verilmiştir. Bunun yanı sıra “yer şekillerine etkileri bakımından kayalar” başlığı altında iç etmenler, dış etmenler, akarsular, yeraltı suları, kaynaklar, göller, buzulların aşındırması, rüzgârların aşındırması ve biriktirmesi, kıyılarda aşınma ve birikme, kıyı şekilleri ve başlıca yer şekilleri gibi konulara da yer verilmiştir.

1957 yılında yayımlanan coğrafya dersi öğretim programında yapılan bir diğer değişiklik de lise ikinci sınıflarda haftada 2 saat olmak üzere Ülkeler Coğrafyası dersinde birinci ve ikinci ünitelerde İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra kurulan devletlere, ülkemize komşu olan devletlere, (Bulgaristan, Yunanistan, Suriye, Lübnan, Irak, İran vb.) ve Tuna boyu devletlerine (Romanya, Yugoslavya, Macaristan, Çekoslovakya, Avusturya) yer verilmesidir. Ayrıca bu programın üçüncü ünitesinde Orta Avrupa devletlerine (Almanya, Polonya, İsviçre gibi), dördüncü ünitesinde Orta Batı Avrupa devletlerine (Fransa, İngiltere, Belçika ve Hollanda gibi), beşinci ünitesinde Kuzey Avrupa devletlerine, Kuzey Amerika ve Güney Amerika devletlerine, Asya memleketlerine ve en son ünite de ise çeşitli memleketlerin dünya ekonomisine etkilerine yer verilmiştir. Lise üçüncü sınıf coğrafya konularının içerikleri ise 1957 yılında Türkiye Coğrafyası adı altında edebiyat ve fen kolları için ayrı ayrı programlar şeklinde hazırlanmıştır.

1971 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

Coğrafya dersi öğretim programları içinde yer alan lise birinci sınıf Coğrafya dersi öğretim programı için 22.03.1971/110 sayılı Talim Terbiye kurul kararı ile Coğrafya dersi taslak programı hazırlanmıştır. Ardından 04.05.1971/173 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu’nun kararı doğrultusunda lise ikinci sınıf Coğrafya öğretim programında bazı değişiklikler yapılmıştır. Lise birinci sınıf Coğrafya öğretim programında yapılan değişikliklerde genel coğrafya öğretiminin amaçlarına da yer verilmiş ve bu değişiklikler Tebliğler Dergisi’nde programla birlikte yayımlanmıştır. Bir önceki programda, haftada iki saat olan lise ikinci sınıf ülkeler Coğrafyası dersi, konularının çok olmasına rağmen 1971 yılındaki programda, haftada bir saate

indirilmiştir. İkinci sınıfın konuları ikiye bölünerek ilk yarısının ikinci ve diğer yarısının da üçüncü sınıfta okutulmasına başlanmıştır.

1973 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

29.12.1973 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararıyla yürürlüğe girip 1983 yılına kadar uygulanmış olan bu programda, Coğrafya öğretiminin genel amaçları ve daha sonra ayrı ayrı genel coğrafya öğretiminin amaçları, Türkiye coğrafyası öğretiminin amaçları ve ülkeler coğrafyası öğretiminin amaçları olarak derslerinin öğretiminin genel amaçları belirtilmiştir. Ancak, öğrencilere bu amaçlara yönelik kazandırılmak istenen hedef davranışlara bu programda yer verilmemiştir. 1973 yılında yürürlüğe giren bu programda açıklamalar ve tavsiyeler bölümü de bulunmaktadır. Bu bölümde genel olarak coğrafyanın konusu, coğrafya biliminin problemlere karşı oluşturduğu bakış açısı, coğrafyanın inceleme alanları ve coğrafyanın insan-çevre konusuna getirdiği bakış açısı açıklanmalar arasında yer almıştır. Ayrıca bu bölümde, coğrafya dersleriyle öğrencilerde oluşturulmak istenen bilgi ve becerilere, coğrafya derslerinde öğrencinin kendi yurdunu ve dünyadaki diğer ülkeleri ve toplumları tanıması karşısında karşılaşılabilecek problemlere çözüm yöntemleri aranmasına ilişkin tavsiyelere, dersin nasıl işlenmesi gerektiğine, hangi yöntemlerin, araç-gereçlerin ve değerlendirme biçiminin kullanılmasının uygun olacağına ilişkin fikirlere yer verilmiştir (Engin ve Diğ.,2003, 157).

1973 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararıyla uygulamaya konan coğrafya dersi öğretim programında, coğrafya dersinde öğrencilere lise birinci sınıflara genel coğrafya konuları, lise ikinci sınıflara ülkeler coğrafyası, lise üçüncü sınıflara ise Türkiye coğrafyası konuları okutulmasına ve konulara uygun kitapların yazılmasına karar verilmiştir. Bu programın amacı ise, yeryüzünün ayrı bölüm veya bölgelerini incelerken insan ve çevre ilişkilerine mümkün olduğu kadar ağırlık vermek olmuştur. Bu konuları işlerken, birbirinden çok uzak yerlerde yaşayan milletler birbirlerinin yakın komşuları haline gelmişlerdir. Bunun bir gereği olarak ülkeleri ve milletleri, yurdumuzu ve milletimizi ilgilendirdiği ölçüde tanımak zorunluluğu vardır. Bu nedenle coğrafya dersi için öğretim programları eskisine göre daha geniş tutulmuş, ülkelerin teker teker incelenmesi yerine coğrafi bölgeler şeklinde ele alınmış ve bu bölgelerdeki ülkelerin en belirgin doğal, beşeri ve ekonomik durumlarına genel bir bakıştan sonra, onları

birbirinden ayıran ve bizi en çok ilgilendiren özellikleriyle fazla ayrıntılara girilmeksizin incelenmiştir (Engin ve Diğ.,2003, 157).

1974 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

1974'te yapılan programda lise birinci sınıfta okutulan genel coğrafya derslerinin konuları arasında yer alan, yeryüzünde insanın ilk türeyişi, ilk vatanı ve gelişimi konusu bu programdan kaldırılmıştır. 1974 yılında yapılan programda beşeri ve ekonomik coğrafya bilgisi konuları yer almıştır. Bu programda Türkiye'ye indirgenmiş olarak insan ve çevre adı altında, ve bölgelerin Türkiye ekonomisindeki ve turizmdeki yeri de ayrı başlıklar altında ele alınmıştır (Engin ve Diğ., 2003).

1974 yılında yayımlanan coğrafya dersi öğretim programında lise birinci sınıf içeriği yedi üniteden oluşmaktadır. Lise birinci sınıf konuları şunlardır:

Giriş,

Coğrafyanın Konusu, Bölümleri ve Gelişimi,

- I. Ünite: Yeryuvarlığı ve Evren (Bu ünite de Güneş Sistemi, Yerin Şekli ve Boyutları; Paralel, Meridyen, Enlem, Boylam, Dünyanın Hareketleri ve Sonuçları (a. Gece ve Gündüz b. Mevsimler), Türkiye'nin Coğrafi Konumu (a. Matematik Konumu ve Sonuçları b. Özel Konumu ve Sonuçları.)
- II. Ünite: Harita Bilgisi (a. Haritalarda Yüzey Şekillerinin Gösterilmesi, b. Haritalardan Yararlanma ve Harita Üzerinde Uzunluk ve Alan Ölçülmesi, Türkiye'nin Yüzölçümü ve Boyutları, Türkiye'nin Kara Sınırları ve Kıyıları konularından oluşmaktadır.)
- III. Ünite: Karalar ve Denizler (Karalar ve Dağılışı, Denizler ve Dağılışı, Denizaltı Yerşekilleri, Türkiye'nin Denizleri ve Boğazları (Karadeniz, Akdeniz, Ege Denizi, Marmara Denizi, İstanbul Boğazı, Çanakkale Boğazı.)
- IV. Ünite: İklim (Atmosfer ve özellikleri, İklimin Tanımı, Meteorolojik Gözlemler ve İklim Elemanları: a.Sıcaklık, b. Basınç ve Rüzgarlar, c. Nemlilik ve Yağış, Türkiye'de İklim Elemanları: a.Sıcaklık, b.Basınç ve Rüzgarlar, c. Nemlilik ve Yağış, Yeryüzünde Başlıca İklim Tipleri ve Tabii Bitki Örtüsü, Türkiye'de Başlıca iklim Tipleri ve Tabii Bitki Örtüsü. a. Akdeniz İklimi, b. Karadeniz İklimi, c. Karasal İklim.
- V. Ünite: Yer Yuvarlağının Yapısı ve Yerşekillerinin Oluşumu (Yerkabuğunun Yapısı, Yerkabuğunun Malzemesi Taşlar, Yeryuvarlağının İç Yapısı, Jeolojik

Devirler, İç Kuvvetler, Dağ Oluşumu (Orojenez), Türkiye’de Dağ Oluşumu, Epirojenik Hareketler, Türkiye’de Epirojenik Hareketler, Volkanizma, Türkiye’nin Volkanik Dağları, Depremler; Türkiye’de Depremler ve Korunma Yolları, Türkiye’de Ovalar ve Platolar.

VI. Ünite: Yeryüzünün Biçimlenmesi (Taşların Çözülmesi, Toprak Oluşumu ve Toprak Tipleri, Türkiye’de Başlıca Toprak Tipleri, Yer Göçmeleri ve Kaymalar, Toprak Erozyonu, Toprak Erozyonunu Oluşturan Şartlar, Türkiye’de Toprak Erozyonu ve Toprak Korunması, Akarsular, Akarsuyun Tanımı, Havza, Su Bölümü, Akım, Türkiye’nin Başlıca Akarsuları ve Havzaları, Türkiye’de Akarsu Rejimleri, Yeraltı Suları ve Kaynaklar, Türkiye’de Karstik Sular ve Aşındırma Biriktirme Şekilleri, Göller ve Oluşumları, Türkiye’de Baraj Gölleri, Buzullar, Buzulların Oluşumu, Türkiye’de Buzullar ve Oluşturduğu Şekiller, Türkiye’de Rüzgarların Oluşturduğu Şekiller, Denizlerde Hareket, Dalgalar, Akıntılar, Gelgit Olayı, Türkiye Denizlerindeki Akıntılar, Türkiye’de Dalga ve Akıntılarının Oluşturduğu Kıyı Şekilleri.

VII. Ünite: İnsan ve Tabii Çevre (Yeryüzünde Nüfus Hareketleri ve Sonuçları, İnsanların Yaşamalarına Az Elverişli Yerler, İnsanların Yaşamalarına Elverişli Yerler, Türkiye’de Nüfus Hareketleri ve Sonuçları, Türkiye’de Nüfus Dağılışı, Türkiye’de Yerleşme, Yerleşmelerin Coğrafi Dağılışı, Köy ve Şehir Yerleşmeleri)

Lise ikinci sınıfta ise Bölgeler Coğrafyası konuları öne alınmış ve bölgelerin Türkiye’nin ekonomisindeki yerinin yanına, bölgelerin Türkiye turizmindeki yeri konusu da konmuştur. 1974’de lise üçüncü sınıfların konuları içinde yer alan Türkiye Bölgeler Coğrafyası bu programda lise ikinci sınıf konuları içerisine eklenmiştir. Ayrıca önceki programlarda lise üçüncü sınıf konuları arasında mevcut olan “Türkiye’nin ekonomik sorunları” ile “Türkiye nüfusu ve yerleşme sorunları” bölümleri çıkarılmış, sadece Türkiye’nin ekonomik Coğrafyası konularına ve bir önceki programlarda mevcut olmayan Ülkeler Coğrafyası konularından olan Avrupa, Amerika, Avustralya ülkelerine yer verilmiştir (Engin ve diğ.,2003, 157).

1974 yılında yayımlanan coğrafya dersi öğretim programında, genel coğrafya konuları ile Türkiye coğrafyası konuları içiçe olarak, Türkiye ile ilgili konular genel

coğrafya konularının içerisinde önceki programlarda ayrı üniteler halinde değil de, ünitenin içerisinde konu başlığı olarak verilmiştir. Ayrıca Lise birinci sınıf programında yapılan değişiklikler ile bazı konular lise üçüncü sınıf programına aktarılmıştır. Örneğin önceki programda lise birinci sınıfta yer alan Türkiye'nin yer altı zenginlikleri ünitesi içerisindeki konular lise üçüncü sınıfta yer almıştır.

1982 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

1982 coğrafya dersi öğretim programında komşu ülkelerle sınırlı olan ülkeler coğrafyası ünitesi, 1974 coğrafya dersi öğretim programında genişletilmiştir. Bu bölümün birinci ünitesinde Orta Doğu'nun başlıca ülkelerine yer verilmiştir (İran, Afganistan, Irak, Suriye, Lübnan, Ürdün, İsrail, Suûdi Arabistan, Kuveyt, Birleşik Arap Emirlikleri, Kıbrıs, Mısır ve Libya gibi). Bu bölümün ikinci ünitesinde balkan ülkelerine yer verilmiştir (Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, Yugoslavya, Arnavutluk, Sovyetler Birliği ülkeler gibi). Bu bölümün üçüncü ünitesinde Afrika ülkelerine yer verilmiştir. (Tunus, Cezayir, Fas, Tropikal Afrika, Nijerya ve Güney Afrika Cumhuriyeti). Bu bölümün dördüncü ünitesinde güney ve güneydoğu Asya ülkelerine yer verilmiştir (Pakistan, Hindistan, Bangladeş, Güneydoğu Asya Malezya, Endonezya, uzak Doğu, Çin, Japonya ve Güney Kore vb.).

İkinci sınıfta işlenen ülkelerin, verilen coğrafi özelliklerinde azalmalar olduğu görülmektedir. Bu programda komşu ülkelerin;

- Tabiat Şartları
- Nüfus ve Şehirleri
- Ekonomik Hayatları
- Coğrafi yönden yurdumuzla olan ilişkileri ele alınmıştır.

1974 yılında yürürlüğe giren programda, lise üçüncü sınıflarda da bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden en önemlisi girişte birinci bölümde yer alan “Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası'nı Etkileyen Şartlar” konusudur. Bunun yanı sıra, “Türkiye’de Tarım ve Tarımın Türkiye Ekonomisindeki Yeri” konusu ele alınmıştır. Bütün ünitelerde ekonomik faaliyetlerin Türkiye ekonomisindeki yerine önem verilmiştir. Diğer yandan ekonomik faaliyeti etkileyen şartlar gözden geçirildikten sonra, faaliyetler ele alınmış ve bütün ekonomik Coğrafya konularına yer vermeye çalışılmıştır (Aladağ, 2003, 58).

Ayrıca bu programda, “Türkiye’nin Ekonomik Coğrafyası” başlığı altında, konular şu şekilde sıralanmıştır:

- a. Toprak ve Bakımı,
- b. Sulama,
- c. Tohum ve Islâhı,
- d. Gübreleme
- e. Makinalaşma,
- f. Pazarlama,
- g. Türkiye’de Topraklardan Yararlanma,
- h. Türkiye’de Tarım Bölgeleri,
- i. Tarla ve Bahçe Kùltürleri,
- j. Tahıllar,
- k. Endüstri Bitkileri: (Yağ Bitkileri, Sebzecilik, Meyvacılık, Zeytincilik, Bağcılık, Yem Bitkileri, Çay)
- l. Çiçekçilik gibi konulara yer verilmiştir.

Lise üçüncü sınıf programının ikinci bölümünde yine ikinci sınıfta olduğu gibi Ülkeler Coğrafyası konularına yer verilmiştir. Türkiye konularının yanı sıra, Avrupa’nın başlıca ülkeleri, ve yeni dünya karaları ile milletlerarası kuruluşlara değinilmiştir (Aladağ, 2003, 59).

1983 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

1973 yılında yayımlanan coğrafya dersi öğretim programı 1983 yılına kadar uygulanmıştır. Ancak 1982 yılında yapılan geçici program düzenlemesinin ardından Talim Terbiye Kurulunun 08.07.1983/107 nolu kararı ile Coğrafya öğretim programı yeniden düzenlenmiştir. 1982 yılında yapılmış olan programdan sonra 1983 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren bu programın amaçları, açıklamaları ve içeriğinde değişiklikler yapılmıştır.

Engin ve diğerlerine (2003) göre, 1983 yılı programında yer alan Türkiye Coğrafyası dersi, meslek liseleri ve lise son sınıf fen bölümlerinden kaldırılmıştır. Bu programda Coğrafya öğretiminin genel amaçları belirtilmiş ancak daha önceki programlarda olduğu gibi derslerinin ayrı ayrı, Türkiye Coğrafyası öğretiminin amaçları ve Ülkeler Coğrafyası öğretiminin amaçları olarak derslerinin öğretiminin genel amaçları belirtilmemiştir.

1983 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na kabul edilen coğrafya dersi öğretim programının açıklamalar bölümünde de bazı değişiklikler yapılmıştır. 1982 yılında yapılmış olan geçici program düzenlemesine göre farklılık kazanmıştır. Coğrafyanın ne olduğunu açıklayan, yeryüzü, havaküre, suküre ve taşkürenin temas alanı, diğer bütün canlı varlıklarla birlikte insanın yaşama yeridir. Yeryüzünde görülen iklim, yer şekilleri ve bu şekillerin aralıksız değişip gelişmeleri, yeraltı suları, akarsular, buzullar, göller, denizler, topraklar, doğal bitki örtüleri, hayvanlar ve bunlarla ilgili bütün belirtilerin coğrafya olayları olduğunu açıklayan birinci madde hiç bir değişikliğe uğratılmadan aynen korunmuştur. Ancak ikinci maddeye insanın bitki ve hayvan topluluklarıyla ilişkileri eklenmiş, üçüncü madde bir önceki programda olduğu gibi aynen yazılmıştır. Programın dördüncü maddesinde de genel coğrafya ile ülkeler coğrafyasının birbirini tamamladığı ve coğrafya disiplininin bir bütün olduğu belirtilmektedir. Bu madde bir önceki programın beşinci maddesine denk düşmektedir. Ayrıca, programa eklenen açıklamalar, Türkiye coğrafyası'nı içeren konuların işlenişine ilişkindir. Programda, Türkiye coğrafyası konularıyla ilgili olarak Atatürk'ün özdeyiş ve sözlerine yer verilmiş, her bölgenin anlatımı sırasında milli mücadele ile ilgili olaylara değinilmiştir (Aladağ, 2003, 57).

1988 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

Cumhuriyet döneminde, coğrafya derslerinde Türkiye Coğrafyası konularına ağırlık verilmiştir. Ancak, 1987-1988 öğretim yılında yürürlüğe giren öğretim programında Coğrafya konuları yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır. Bu programda, Coğrafya derslerinin ders sayıları ve ders kredileri de azaltılmıştır. Bu öğretim programına göre, liselerin ikinci ve üçüncü sınıf fen şubelerinde Coğrafya dersi “seçmeli ders” ders olarak okutulmuş ve bu dönemde yapılan değişiklikler arasında, Ticaret ve endüstri meslek liselerinde Coğrafya dersleri kaldırılmıştır (www.ramazanozey.net).

1987-1988 yılında uygulanan Ortaöğretim öğretim programlarında yapılan değişiklik, ülkemizin yararına olmamıştır. “Bu programdaki değişiklikler, ortaöğretim öğrencilerini Coğrafya gibi çok önemli bir millî kültür ve dünya görüşü kazandıran bilgilerden mahrum bırakmıştır” (Engin ve diğ., 2003, 157).

1992 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

27.3.1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 79 sayılı kararıyla yürürlüğe giren programda, amaç ve açıklamalar bakımından bir değişiklik yapılmamıştır. 1983 tarihli programın amaç ve açıklamaları değiştirilmeden, olduğu gibi konmuştur. İçerik bölümünde ise bir takım değişiklikler getirilmiştir: “ Talim ve Terbiye Kurulu’nun 8.7.1983 tarih ve 107 sayılı kararı ile kabul edilen ve 1983–1984 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında okutulmaya başlanan Coğrafya birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrencilerin ders yükünü azaltmak amacıyla ders programından bazı konular çıkarılarak yeniden düzenlenmiştir” (M.E.B.,Tebliğler Dergisi,1992).

1992 Coğrafya dersi öğretim programında, Kredili sistem dışında kalan lise coğrafya programının birinci sınıf coğrafya dersi öğretim programında “Yeryuvarlağı ve Evren” ünitesinden Türkiye’nin coğrafi konumu, matematik konumu ve sonuçları, özel konumu ve sonuçları konuları programdan çıkarılmıştır. 1983 coğrafya müfredat programında, “Harita Bilgisi” ünitesinde yer alan Türkiye’nin yüzölçümü ve boyutları, Türkiye’nin kara sınırları ve kıyıları çıkarılan konular arasında yer almıştır. Aynı zamanda, 1983 coğrafya dersi öğretim programında lise birinci sınıf Genel Coğrafya dersi içinde yer alan “Yeryüzünün Biçimlenmesi” ünitesinden Türkiye’nin başlıca akarsuları ve havzaları, Türkiye’de akarsu rejimleri ve Türkiye’de baraj gölleri gibi konular programdan çıkarılmıştır. Ayrıca, “İnsan ve Tabii Çevre” ünitesinden yeryüzünde nüfus hareketleri ve sonuçları, insanların yaşamasına az elverişli yerler ve insanların yaşamasına elverişli yerler konuları da programdan çıkarılmıştır.

Lise ikinci sınıf konularında 1983 Coğrafya dersi öğretim programında yer alan Federal Almanya incelenirken 1992 programda bu isim Almanya olarak değiştirilmiştir. Bunun yanı sıra S.S.C.B’nin içinde incelenen ülkeler bağımsız olarak ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu programda, Yeni kurulan Türki Cumhuriyetleri de ülkeler coğrafyası konularına eklenmiştir (Engin ve Diğ., 2003, 157).

1992 Lise ikinci sınıflarda bazı Coğrafya konuları da programdan çıkarılmıştır. Bu programda, Ortadoğu ülkelerinden Lübnan, Ürdün, İsrail, Mısır ve Balkan ülkelerinden; Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, Yugoslavya ve Arnavutluk gibi

ülkelere yer verilmemiştir. Ayrıca Güney Afrika Cumhuriyeti, Bangladeş ve Malezya da programdan çıkarılmıştır.

Lise üçüncü sınıflarda ise; “Türkiye’de Tarım Bölgeleri” adlı konu program dışı bırakılmıştır. Aynı şekilde yeni programdan kurşun, çinko, cıva, manganez, volfram, antimon, amyant, zımpara taşı, bant, tuz ve diğerleri, endüstrinin kurulması için gerekli şartlar ve son olarak Norveç, Kanada, Varşova Paktı gibi birçok konu öğretim programından çıkarılmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulunun 27.3.1992 tarih 79 sayılı kararı ile kabul edilen ve 1993–1994 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında okutulmaya başlanan Coğrafya birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda coğrafya dersi öğretim programından 1993 yılında bazı konular çıkarılarak yeniden düzenlenmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu’nun 27.3.1992 tarih ve 79 sayılı kararı ile kabul edilen, sınıf sistemini uygulayan liselerin coğrafya birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ders öğretim programında 1993–1994 öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere yapılan değişikliklerden birisi programda yer alan “endüstri” kelimesinin “sanayi” olarak değiştirilmesidir (M.E.B., Tebliğler Dergisi, 1993).

Lise 1. sınıf programının konularında yapılan değişiklikler ise Giriş bölümün adı Giriş: “Coğrafyanın Konusu ve Bölümleri” olarak değiştirilmiştir. Bunun yanı sıra üçüncü ünite “Karalar ve Denizler” coğrafya dersi öğretim programından kaldırılmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak ünitelerin birer numara kaydırılarak üçüncü ünite “İklim”, dördüncü ünite “Yeryuvarlarının Yapısı ve Yer Şekillerinin Oluşumu”, beşinci ünite “Yeryüzünün Biçimlenmesi (Dış Kuvvetler)” ve altıncı ünite de “Türkiye’de Nüfus ve Yerleşme” konusu olarak programda yer almıştır.

1993–1994 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarının ikinci sınıflarında okutulan Coğrafya konularından bazıları değiştirilmiştir. Sovyetler Birliği adı altında tanıtılan coğrafi mekân, Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla Türk Cumhuriyetleri başlığı altında tek tek işlenmiş ve tanıtılmıştır. Bu program göre konuların sıralaması şu şekilde olmuştur: Rusya Federasyonu, Kafkasya Cumhuriyetleri “Azerbaycan, Ermenistan,

Gürcistan” ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri “Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan.”

Ders Geçme ve Kredi Sistemi Dönemindeki Değişiklikler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 1991 tarihli ve 20979 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmış olan Ders Geçme ve Kredi Sistemi 1991-1992 öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmiştir. Bu sistem, öğrencinin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilerek belli alanlarda yetiştirilmesine ve başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamak amacıyla uygulanmıştır (Gözütok, 2003, 160).

Ders geçme ve kredili sistem içinde yer alan coğrafya dersi öğretim programı için Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine ve bireysel farklılıklarına göre yönelecekleri alanları kapsayan bir öğretim ortamı oluşturmak için çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmalar sonucu, ABD’de uygulanan “Ders Geçme ve Kredili Sistem”in uygulanmasına karar verilmiştir. Hazırlanan “Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği” 1991 yılında 20979 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak ortaöğretim kurumlarında ders geçme ve kredi yönetmeliği kabul edilmiştir.

1992 yılında Talim ve Terbiye kurulu kararıyla kabul edilen Ders Geçme ve Kredi Sistemi 1995 yılına kadar uygulanmıştır. Bu model ilk yıl pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Engin ve Diğ., 2000, 157).

Bu model uygulamasında, coğrafya dersi zorunlu ve seçmeli dersler şeklinde yer almaktadır. Ortak zorunlu dersler içinde Coğrafya 1 ve Coğrafya 2 adlı dersler bulunmaktadır. Coğrafya 1 genel coğrafya konularını kapsamakta, Coğrafya 2 ise yalnızca Türkiye’nin coğrafi bölgelerini kapsamaktadır.

Lise birinci sınıflar için zorunlu olarak “Genel Coğrafya” dersi konmuştur. Bu zorunlu dersin yanında, seçmeli olarak sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler için coğrafya dersleri konmuştur. Bu dersin içeriği, Ortaöğretim Kurumları Seçmeli Programı tarafından hazırlanmıştır. Bu programda seçmeli ders olarak kabul edilen Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası-1, Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası-2, Türkiye Coğrafyası ve Ülkeler Coğrafyası derslerinin konuları ve alt başlıkları ile birlikte derslerin içeriği hazırlanmıştır (Engin ve Diğ., 2003, 157).

Bu programda, liselerde coğrafya dersleri (2+2) dört kredi saati olmak üzere altı dönemlik süre içerisinde istenildiği zaman alınabilecektir (Aladağ, 2003, 61).

Ders geçme ve kredi sisteminde seçmeli dersler de bulunmaktadır. Bu derslerin konmasının amacı ise öğrencinin; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yöneleceği alanlarla ilgili programlarda ilerlemesini sağlamaktır. Seçmeli dersler kapsamında kalan coğrafya dersleri üç tane olup bunlar: altı saatlik Türkiye Coğrafyası (fizikî), sekiz saatlik Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası ve altı saatlik Ülkeler Coğrafyası'dır. Coğrafya birinci sınıflar için hazırlanan program sınıf geçme sisteminde kullanılan programdan birkaç konu çıkarılarak düzenlenmiştir.

Bunlar;

1. Türkiye'nin coğrafyası
2. Türkiye'de başlıca iklim tipleri ve tabii bitki örtüsü
3. Türkiye'de nüfus ve yerleşme ünitesi

2005 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı

Müfredat programı, öğretim programı adı altında bilinmekte olup, “herhangi bir derste eğitim ve öğretimi yapılacak konu başlıkları ve bunların alt başlıklarını gösteren kılavuz kitaba denmektedir” (Engin ve Diğ.,2000, 157).

Öğretim programları Türk toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek olup, üniversite öğretim üyeleri, hazırlanan programın alanında uzmanları ve okullardan seçilmiş öğretmenlerden oluşturulan Özel İhtisas Komisyonları tarafından hazırlanmaktadır. Komisyonların hazırladığı program taslakları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından incelenip onaylandıktan sonra, uygun görülenler denenmek ve geliştirilmek üzere uygulamaya başlanır (Demirci, 2008, 105).

Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarihli ve 198 sayılı kararı ile 2005–2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlayarak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Bu programda ise grup çalışmalarına, proje yönetimine ve yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin kendi bilgilerini toplaması ve bu bilgileri öğrenmesi hedeflenmiştir. Öğrenci merkezli olan yeni

Coğrafya dersi öğretim programında öğrenci, öğretim sürecinin her aşamasına aktif bir şekilde katılmaktadır (Tomal ve Diğ.,2007, 68).

“Günümüzde hızla gelişen bilgi-iletişim teknolojileri hem etkileşimi artırmış hem de doğa-insan ilişkisine yeni boyut katmıştır. Bu nedenle modern coğrafya ilişkileri, sistemleri, süreçleri ve mekânsal dokuları analiz eden bir bilimsel içeriğe sahiptir. Dolayısıyla günümüz coğrafya eğitimi de buna göre şekillenmek zorundadır. Aynı şekilde eğitim-öğretim alanındaki gelişmeler ve yeni öğretim program yaklaşımları da müfredatların yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı tüm bu açılardan içerik, metodoloji ve programcılık açısından önemli değişimleri getirerek, çağdaş niteliğe kavuşmuştur. Yapılandırmacılık, aktif öğrenme ve etkinlik tabanlı bir anlayışla programın oluşturulması, öğrencinin yaşamında anlam bulacak şekilde konuların işlenmesine imkân vermiştir” (Karabağ ve Diğ.,2007, 71).

Türkiye’de program yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanan 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı eğitim öğretim süreçleri, ders içeriği, ders saatleri, ders adları, öğretim materyalleri, pedagojik yaklaşımlar ve coğrafya dersinin başka derslerle bağlantısını göz önünde bulundurarak yapılmıştır (Karabağ ve Diğ.,2007, 55).

Kademeli olarak 9. sınıflardan itibaren uygulamaya konmuş olan Coğrafya öğretim programı 9. ve 10. sınıflarda tüm ortaöğretim okullarında zorunlu olarak haftada iki ders saati, 11. ve 12. sınıflarda ise haftada dört saat zorunlu olarak hazırlanmıştır. Fakat Matematik-fen bölümünde 11. ve 12. sınıflarda coğrafya seçmeli ders olarak okutulması düşünülmüştür (M.E.B., 2005, 6).

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programında pek çok değişiklik yapılmıştır. Bu değişimlerden biri programın içeriği ve bu içeriğin veriliş şeklidir. Bu programda “Coğrafya” adını taşıyan dersler ve aynı başlığı taşıyan öğrenme alanları altında ele alınmıştır (Demirci, 2008, 108). Daha önce 9. sınıflarda okutulan genel coğrafya dersinin adı coğrafya 9, olarak, 10. sınıfta okutulan fizikî coğrafya ve ülkeler coğrafyası dersleri coğrafya 10 olarak, Türkiye beşerî coğrafyası dersi coğrafya 11 olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda liseler üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır.

2005 yılı coğrafya dersi öğretim programı dışındaki coğrafya öğretim programları hedef ve davranışları baz alan davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmışken, bu program kazanım mantığı ile yapılandırmacı yaklaşım mantığına göre hazırlanmıştır. 2005 yılı dışındaki coğrafya öğretim programları konu ve ünite dizinimi şeklinde yapılmıştır. 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programda coğrafi konu ve kavramlar altı öğrenme alanı içerisinde (Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez Türkiye, Küresel Ortam Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum) vermiştir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı “öğrenme alanı” adı altında organize edilmiş yapılardan oluşmaktadır. Öğrenme alanları, coğrafya öğretiminde öngörülen bilgi, beceri, kavram, değerler ve tutumların sistematik bir şekilde ilişkilendirildiği tema ve konu alanlarından oluşmaktadır. 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya giren Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları coğrafya biliminin içeriğine uygun olarak orta öğretim öğrencilerine kazandırılmak istenen coğrafi bilinci oluşturacak nitelikte oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanları orta öğretim yılları boyunca dört yıl aynıdır. Aynı zamanda, bu öğrenme alanları, coğrafya standartlarını ve ders içeriklerini oluşturan kazanımları kapsamaktadır. Kazanımların içerisinde yer alan bilgi, beceri, değer ve tutum, öğretmenler tarafından Coğrafya Öğretim Programdaki açıklamalar doğrultusunda kurgu yaparak ve coğrafya dersleri bunları dikkate alarak işlenmektedir (Karabağ ve Diğ.,2007, 59, 60, 61).

Türkiye 9. Sınıf Coğrafya Öğretim Programı ile İngiltere (KS4) 9. Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Karşılaştırılması

İki sistemde ana başlıklar farklı şekillerde gruplandırılmış da olsa, ana başlıkların kapsamaları ele alındığında birtakım ortak özelliklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Türk sistemindeki “Doğal Sistemler” başlığı ile İngiliz Sistemindeki, “Doğal Çevre” başlığı benzer düzenlemelere ve içeriklere sahiptir. Bu başlık altında coğrafyanın beşeri özellikleri değil dünyanın yapısına, yer şekillerine, iklim yapısına ve harita değerlendirmeye ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

İngiliz eğitim sisteminde “Doğal Çevre” başlığı altında, depremlerin oluşumuna ve genel özelliklerine yer verildiği görülmektedir. Türk sisteminde, ise Türkiye’nin

deprem kuşağında yer alması ve çok büyük ölçekli depremlerle karşılaşılmasına rağmen deprem konusunu ele alan açık bir başlık yer almamaktadır.

İngiliz sisteminde “Doğal Çevre” başlığı altında, arazi yapıları ve yer şekilleri oluşum süreçlerine yer verildiği, bu alt başlık altında da, akıntı, akarsu, denizle ilgili süreçler, bu tür oluşumların yapısı, etkisi, yer şekilleri ile etkileşimleri gibi konulara daha çok yer verildiği görülmüştür.

Hem İngiliz hem de Türk sisteminde “hava ve iklim” olaylarına oldukça detaylı ve benzer şekillerde yer verildiği söylenebilir. Her iki sistem de hava olaylarını ve iklim tiplerini öğrenciye kavratmak istemektedirler. İngiliz sisteminde Türk sisteminden farklı olarak, öğrencinin rüzgârgülü, rüzgâr ölçer, barometre, kuru ve ıslak ampul termometre, yağmurölçer gibi aletlerin kullanımının öğrenciye öğretilmesine de yer verilmiştir. Pratik hayatta kolaylık sağlayabilecek bu aletlerin kullanımının öğrenciye öğretilmesine, Türk sisteminde de etkinlik örnekleri olarak yer verilmesi uygun olabilir. Her iki sistem de meteoroloji raporlarının takibini ve değerlendirilmesini içermektedir. Bu yönden yine öğrenciye günlük hayatında faydalı olabilecek kazanımlar sağlanması amaçlanmıştır.

Her iki sistem de “iklim” konusuna yer vermiş, iklim tiplerinin ve çeşitlerinin daha yakından tanınması amaçlanmıştır. Bu şekilde öğrencinin, iklim ve iklim etkisinin insan hareketlerine ve tercihlerine nasıl yansıdığını değerlendirmede bir öngörü sahibi olmasının amaçlanmış olduğu görülmüştür.

İki sistem de fiziki ve beşeri coğrafya ilişkisine yer vermiş, fiziki coğrafya etkilerinin insan hareketlerini, örneğin yerleşimi nasıl etkilediğini ele almıştır. Bu ele alışta, İngiliz sistemi daha detaylı hareket etmiş ve kuraklık, su baskını, tropikal kasırgalar, depremler gibi doğal felaketlerin insan yaşamına etkilerini örnekler yoluyla daha ayrıntılı incelemiştir.

Türk sisteminde iç ve dış kuvvetlerin oluşum sürecine daha detaylı olarak yer verilmiştir. İngiliz sisteminde ise daha az detay kullanılmış, ana hatlara yer verilmiş, küresel tabaka örnekleri ve yapıları açıklanmış, birtakım ilişkilerden bahsedilmiştir. Örneğin volkanik bir patlamanın insan yaşamını nasıl etkileyebileceği ele alınmıştır.

Türk sistemindeki “Beşeri Sistemler” ile “Çevre ve Toplum” başlıkları ile İngiliz sistemindeki “Nüfusun Dinamikleri” konusu benzerlik göstermektedir. Özellikle her iki sistemde de yer alan coğrafi şekillerin, yerleşim türleri üzerindeki etkisi benzerlikler göstermektedir. Bu bağlamda fiziki faktörlerin ve diğer faktörlerin yerleşim alan modellerini, sanayi alanlarını, iş merkezlerini ne şekillerde etkilediğinin üzerinde durulmaktadır. Ancak İngiliz sisteminde, yanlış kentleşmenin olumsuz sonuçları üzerinde daha ayrıntılı şekilde durulmaktadır. Yanlış kentleşmenin sonuçları üzerinde öğrencide bir bilinç oluşturmak amacıyla bu tür bir detaylandırma işlemine gerek duyulduğu düşünülmektedir. Bu şekilde, öğrenci kentselleşmenin çevre kirliliği, görsel kirlilik, gürültü gibi olumsuz sonuçlarından haberdar kılınmaktadır.

Çarpık kentleşmenin olumsuz sonuçlarına ilişkin olarak, Türk sisteminde “Çevre ve Toplum” başlığı altında bir değerlendirme yapmak mümkündür. Bu vesileyle öğrencide, erken yaşlarda çevre bilinci oluşturmak adına bir adım atılmış olacaktır. Bu noktada özellikle ülkemiz açısından hep bir sorun olarak ortaya çıkmış olan, altyapı yetersizliği konusuna da özel bir önem verilebileceği düşünülmektedir.

İngiliz sisteminde, “Nüfus ve Yerleşim” ana başlığı altında yer alan “Nüfusun Dinamikleri” konusu kapsamında, dünyanın önemli sorunlarından biri haline gelmiş olan “nüfus patlaması” sorununa çok önemli bir yer ayrılmıştır. Oysaki Türkiye bakımından her geçen gün daha da önem kazanan bu konu bakımından müfredatta ayrıntılı bir düzenleniş göze çarpmamaktadır. İngiliz sisteminde nüfus artışının muhtemel zararlarından ayrıntılı bir şekilde söz edilmektedir. Örneğin kaynakların yetersiz kalacağı, iş bulma sorunlarının artacağı gibi problemler konusunda öğrencide öngörü oluşturacak kazanımlar hedeflenmiştir. Nüfus artışı ve nüfus planlamasına ilişkin olarak, Türk sisteminde de düzenleme getirilmesi yerinde olacaktır.

Türk sisteminde, “Mekânsal Bir Sentez: Türkiye” bahsi altında, özel olarak Türkiye bakımından bir ele alış söz konusudur. Bu başlık altında, Türkiye Coğrafyası, ülkemizdeki yer şekillerinin temel özellikleri, dağılışı, iklimi ve Türkiye haritasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

“Küresel Ortam” konusu içerisinde bölgeler ve ülkeler açısından dünyadaki farklı bölge örnekleri, bölgelerin sınırlarının belirlenme kriterleri, haritalardan yararlanmak üzere bölgelerdeki ülkeleri ayırt etme konularına yer verilmiştir. İngiliz sisteminde ise bu tür bir ikili ayrıma gidilmemiştir. Konulara göre bir tasnif söz konusudur ve spesifik olarak ülke coğrafyası, genel olarak dünya coğrafyası ayrımı yapılmamıştır.

İngiliz sisteminde, “Ekonomik Gelişme ve Kaynakların Kullanımı” konusuna ayrı bir önem verilmiş ve geniş yer ayrılmıştır. Yiyecek kıtlığı ve sebepleri konusu düzenlenmiş, kuraklık ve toprak azlığı konularına yer verilmiştir. Turizm konusu ele alınmış, turizmin avantajlı ve dezavantajlı yanlarından bahsedilmiştir. Enerji kaynaklarının önemi tartışılmış, kömür, benzin, doğalgaz ve odun gibi kaynakların etkin kullanımına yer verilmiştir. Tüm bu konular, ülkemiz açısından da büyük bir öneme sahiptirler. Dolayısıyla bizim sistemimizde de bu başlıklara yer verilmesinin yerinde olacağı görülmektedir.

Türk eğitim sisteminde kazanımların elde edilmesine yönelik olarak, etkinlik örneklerine (harita kullanımı, meteoroloji raporlarının takibi, araziye çıkarak gözlem yapılması) daha çok yer verilmiş, İngiliz sisteminde ise daha çok öğrencilere ne tür kazanımlar sağlanacağından söz edilmiştir. Buna karşılık, İngiliz sisteminde konular bahsinde, bir takım faaliyetlerin yapılması şart koşularak etkinlik yöntemleri ile aynı amaca hizmet edici ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, “Kentsel ve kırsal yerleşimi ve bunların etki alanlarının gelişimini ve boyutunu etkileyen faktörleri açıkla ve tanımla” gibi bir ifadenin kullanılması ile öğrenciye bu konuda bir ödev yüklenmektedir. Öğrencinin bu etkinlik yoluyla konuyu daha net anlaması sağlanmaktadır. Etkinlik yöntemlerinin, öğrencinin algılamasına ve kavramasına çok yardımcı olacağını düşünüldüğünden bu yöntemlerin kullanılması arttırılmalıdır.

Karşılaştırılmalı eğitim, eğitim çalışmalarının mahiyetini ve eğitim problemlerinin nedenlerini araştırarak, eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olup, belli eğitim sorularının çözümü için farklı kültürlerdeki eğitim sistemlerini incelemektedir (Varış, 1979, 12).

“Karşılaştırılmalı eğitim farklı kültürler ve farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlarken, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir. Aynı zamanda, dünyada meydana gelen eğitim sorunlarının birbirleriyle olan benzerliklerini ortaya koymakla birlikte bu sorunların farklı ülkelerde, farklı şekillerde görüldüğünü ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alandır” (Erdoğan, 2006, 23-24).

Varış’a göre (1979:3) karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut olan eğitim sorunlarını ve bunların sebeplerini, diğer toplumlarda benzer faktörlere temas ederek belirleyen bir inceleme ve araştırma alanıdır.

Karşılaştırmalı eğitimin temel amacı, eğitim sistemlerinin sorunlarına ve etkilerine yönelik geçerli bilgiler elde etmek, eğitimde etkili olan faktörlerin çeşitli ülkelerdeki gelişimini inceleyerek, eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olabilecek farklı görüşler kazandırabilmedir (yayim.meb.gov.tr). Bu tanımlardan yola çıkarak, karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerindeki çeşitli sorunları tespit ettikten sonra diğer ülkelerin özellikle gelişmiş olan ülkelerin eğitim sistemlerinden yararlanarak, eğitim sistemlerini çeşitli yönleriyle araştırıp, incelemektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Yapılan bu doktora çalışmasının amacı, Türkiye’deki lise coğrafya öğretim programı ile İngiltere’nin lise coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelemektir. Bir programın uygulanmasından hareket ederek yeniden değerlendirilmesi de önemli bir aşamadır. Çalışmamızda bu nedenle uygulamaya ağırlık verilerek öğretmenler üzerinde saha araştırmasına bağlı bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Kuşkusuz öğretim programının en iyi değerlendirmesi, yine uygulayıcı olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilecektir. Daha önce benzer bir çalışma Almanya ile Türkiye arasında karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir. Aynı çalışmayı tekrar etmemek amacıyla Almanya dışında bir ülke düşünülerek İngiltere tercih edilmiştir. İngiltere’nin diğer Avrupa ülkelerine tercih edilmesinin nedeni bu ülkedeki eğitim sisteminin örnek nitelikte bir gelişmişlik seviyesinde olduğu değildir. Şüphesiz gelişmişlik ile eğitim

seviyesi arasında sıkı bir bağ vardır. Ancak bu ülkelerde hatasız bir uygulamanın olmadığı anlamına gelmemektedir. Coğrafya eğitimi konusunda benzer şartlar altında İngiltere’de nasıl bir programın uygulandığı ve yaşanan deneyim şüphesiz Türk sistemi açısından karşılaştırma yapılması bakımından olumlu sonuç verecektir. Çalışmamızda bu nedenle karşılaştırmalı bir değerlendirme de yaparak saha araştırmamızın sonuçları zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim öğretim programları süreklilik isteyen ve uzun süreli çalışmalardır. Bu açıdan, Türkiye bakımından da ortaöğretim öğretim programlarında değişiklik yapmadan önce yeterli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretim programlarındaki sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler ve tavsiyelerde bulunmak, bu programlarda yapılacak olan değişikliklere ışık tutma açısından önemlidir. Dolayısıyla Türkiye’deki uygulanan programları araştırmanın yanı sıra diğer ülkelerin programları ile karşılaştırma yapmak öğretim programlarının uygulanmasında faydalı olacaktır.

1.4 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir:

“Türkiye ile İngiltere’nin ortaöğretim 9. sınıf (lise 1) öğretmen görüşlerine göre coğrafya öğretim programlarının içerikleri, eğitim süreçleri ve öğrencilerin değerlendirilmesi yönünden farklılıkları var mıdır?”

Problem cümlesi temel alınarak oluşturulan alt problemler ise şu şekilde maddelenmiştir:

1. Türkiye’de orta öğretim 9. sınıf coğrafya öğretim programı ile İngiltere orta öğretim coğrafya öğretim programının amaç bakımından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
2. Türkiye’deki orta öğretim 9. sınıf coğrafya öğretim programı ile İngiltere orta öğretim coğrafya öğretim programlarının coğrafya dersinin içerik bakımından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?

3. Türkiye’deki orta öğretim 9. sınıf coğrafya öğretim programı ile İngiltere orta öğretim coğrafya öğretim programlarının coğrafya dersinin öğrenim süreçleri bakımından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
4. Türkiye’deki orta öğretim 9. sınıf coğrafya öğretim programı ile İngiltere orta öğretim coğrafya öğretim programlarının coğrafya dersinin değerlendirme bakımından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?

1.5 Varsayımlar

1. Türkiye ve İngiltere’de coğrafya öğretim programlarının gerektiği gibi uygulanmaktadır.
2. Türkiye ve İngiltere’de katılımcılardan elde edilen verilerin, katılımcıların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.6 Kapsam ve Sınırlılıklar

1. İngiltere ve Türkiye’nin ortaöğretim 9.sınıf (lise 1) coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılması ile sınırlıdır. Saha çalışmamız 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. 2005 yılında coğrafya eğitimine ilişkin reform niteliğindeki değişiklikler aşama aşama 9. sınıflarda uygulanmıştır. Dolayısıyla saha araştırmasının gerçekleştirildiği 2006 yılında yeni program sadece lise 9. sınıflarda uygulandığı için saha araştırmamız da bu sınıf uygulamaları ile sınırlı kalmıştır.
2. İngiltere ve Türkiye lise coğrafya öğretim programları esas alınmıştır.
3. Türkiye’de ortaöğretim coğrafya programlarının sorunları ile ilgili yapılan anket çalışması Ankara şehir merkezindeki öğretmen görüşleri ile İngiliz eğitim sistemindeki okullarda görev yapan Londra şehir merkezindeki coğrafya öğretmenleri çalışma gruplarını kapsamaktadır.

1.7 Tanımlar

Karşılaştırılmalı eğitim: “Farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki ya da daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir” (Türkoğlu, 1998, 1).

Eğitim programı: “Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür” (Erden, 1993, 1).

Öğretim programı: “Eğitim programı içinde yer alan ve öğretme ve öğrenme süreçlerin ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar” (Varış, 1988, 9).

Program değerlendirmesi: “Gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkinliğinin işaretleri olan ölçütler ile karşılaştırılıp, yorumlama ve programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir” (Erden, 1993, 8).

1.8 İlgili Araştırmalar

Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim konusunda şimdiye kadar birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların önemli bir kısmı eğitim öğretim süreçleri ile ilgilidir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Tomal (2004) tarafından yapılan ‘Türkiye ile Almanya’nın lise coğrafya öğretim programının incelemesi’ adlı doktora tezi bu alandaki önemli çalışmalardan biridir. Bu çalışmada Türkiye’de hazırlanan yeni öğretim programlarına ışık tutmayı amaçlayan Tomal, bir başka ülkenin coğrafya öğretim programı ile karşılaştırma yapmıştır. Bu çalışmada, Türkiye ile Almanya’nın lise coğrafya öğretim programı birçok yönden karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu doktora çalışmasında, Tomal şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Lise birinci sınıflarda genel fiziki coğrafya konularından sonra işlenen Türkiye’nin coğrafi bölgeleri konuları yerine genel beşeri ve ekonomik coğrafya konuları getirilmelidir.
- Lise birinci sınıflarda haftalık ders saatleri sadece genel fiziki coğrafya konularının işlemesine yetmektedir.
- Lise ikinci sınıflarda Türkiye’nin beşeri ve ekonomik coğrafyası ve Türkiye’nin fiziki coğrafya konularının beraber Türkiye coğrafyası dersi adı altında yer verilmeli.
- Türkiye’nin coğrafi bölgeleri ile Türkiye’nin beşeri ve ekonomik coğrafyası ve fiziki coğrafya konularının içerik bakımından birbirine yakın olduğunu ve

gereksiz tekrara yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Bu konu öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmiş ve edilen sonuçlara göre çözüm önerileri sunulmuştur.

Tomal ve Şenol (2007) yaptıkları araştırmada “Lise 1. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi” konusunu incelemişlerdir. Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerini ve mevcut programın sorunlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada Tomal ve Şenol şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 2005 yılından önceki coğrafya öğretim programlarının konu ve öğretmen merkezli olduğuna ve 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programının kazanım ve öğrenci merkezli olması yönüyle diğer coğrafya öğretim programlarından ayrıldığı
- 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programının öğrenci merkezli oluşu, öğrencileri ezbercilikten kurtaracak etkinliklere ve güncel coğrafi konulara yer vermesi nedenleri ile coğrafya öğretmenleri tarafından daha kapsamlı bir program olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirci (2008) “Türkiye’deki yeni coğrafya öğretim programının öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2005–2006 yılında uygulamaya konan 9. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmiş ve edilen sonuçlara göre çözüm önerileri sunmuştur. Bu çalışmada, 2005–2006 yılında uygulamaya konan coğrafya öğretim programının öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığı ve bu programın coğrafya dersinde ne düzeyde uygulanabildiğini ortaya koymak, bu uygulamanın önündeki sınırlılıkların tespit etmek ve ortadan kaldırmak ve yapılması gerekenlerin ne olduğunu belirlemek ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla anket uygulanmıştır. Çalışma, 2005–2006 yılında uygulamaya konan 9. sınıf coğrafya öğretim programının kullanımının değerlendirilmesini de amaçlamıştır. Bu araştırmada Demirci (2008) şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 2005 yılı coğrafya öğretim programı hakkında öğretmenlerin çoğunluğu genel mantık, hedefler ve içerik bakımından coğrafya öğretiminin geliştirilmesi için bu programı büyük bir adım olarak kabul ettiklerini belirtilmiştir.

- 2005 yılı coğrafya dersi öğretim programının kazanım merkezli bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Torun, (1992) “Orta Okullarımızda Okutulan Milli Coğrafya Dersinin Program Yönünden İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ortaokullarımızda okutulan “Milli Coğrafya” dersini program bakımından inceledikten sonra var olan aksaklıkları tespit edip ve bunun için yapıcı çözüm önermeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Liselerde okutulan Milli Coğrafya ders programında birçok yanlışlık ve eksikliklerin olduğunu
- Coğrafya ders programın tarihçesine bakıldığında konularda sürekli bir daralma ve eksilmenin olduğu tespit edilmiştir.

Gürsoy (1992), “Türkiye’de Orta Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye’de coğrafya öğretim programının çok sık değiştiğini ve programın rayına oturmadığını, hızlı bir şekilde değişen programın pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olduğu sonucuna varmıştır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal temelini oluşturan karşılaştırmalı eğitim ile Türk ve İngiliz eğitim sisteminin temel özellikleri ve coğrafya programları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim konusunda yapılan değişik tanımlardan bazıları şunlardır: Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültür ve farklı ülkelerde var olan iki ya da daha fazla eğitim sisteminin benzer ve farklı yönlerini tanımlamaya yardım ederek, aralarındaki benzer noktaları belirten ve çeşitli öneriler sunan bir disiplindir (Türkoğlu, 1998, 1).

Türkoğlu'na göre (1998:1) karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlerde ve farklı ülkelerdeki iki veya daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda farklılıkları ve benzerlikleriyle inceleyen bir araştırma alanıdır.

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim çalışmalarının mahiyetini ve eğitim problemlerinin nedenlerini araştırarak, eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olup, belli eğitim sorularının çözümü için farklı kültürlerdeki eğitim sistemlerini incelemektedir (Varış, 1979, 12).

“Karşılaştırmalı eğitim farklı kültürler ve farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlarken, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir. Aynı zamanda, dünyada meydana gelen eğitim sorunlarının birbirleriyle olan benzerliklerini ortaya koymakla birlikte bu sorunların farklı ülkelerde, farklı şekillerde görüldüğünü ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alandır” (Erdoğan, 2006, 23-24).

Varış'a göre (1979:3) karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut olan eğitim sorunlarını ve bunların sebeplerini, diğer toplumlarda benzer faktörlere temas ederek belirleyen bir inceleme ve araştırma alanıdır.

Karşılaştırmalı eğitimin temel amacı, eğitim sistemlerinin sorunlarına ve etkilerine yönelik geçerli bilgiler elde etmek, eğitimde etkili olan faktörlerin çeşitli ülkelerdeki gelişimini inceleyerek, eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olabilecek farklı görüşler kazandırabilmedir (yayim.meb.gov.tr). Bu tanımlardan yola çıkarak, karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerindeki çeşitli sorunları tespit ettikten sonra diğer ülkelerin özellikle gelişmiş olan ülkelerin eğitim sistemlerinden yararlanarak, eğitim sistemlerini çeşitli yönleriyle araştırıp, incelemektedir.

Aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim farklı eğitim sistemlerini ve bunların benzer problemlerinin nasıl çözüldüğüne bakarak, kendi ülkemizde bu eğitim sistemini aynen uygulamanın yanlış olduğunu bildirmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, milli eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen bir alandır. Bu yüzden farklı eğitim sistemlerini ülkemizde aynen uygulamak için öncelikle ülke şartlarını, gerçeklerini göz önünde bulundurmak ve ona göre en uygun çözüm yollarını bulmak gerekmektedir. Ayrıca ülkelerin mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini, diğer ülkelerdeki benzer etkenlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanıdır.

Karşılaştırmalı eğitimi, eğitim bilimlerinin herhangi bir alt alanına bağlı bir dal olarak sınıflandırmak doğru değildir. Çünkü karşılaştırmalı eğitimin, eğitim bilimlerinin dışında sosyal bilimlerin birçok alt alanlarıyla da ilişkisi bulunmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin, Türkiye’de, eğitimde program geliştirme içinde yer alması gerektiği şeklinde yaygın bir görüş hâkimdir. Bu tabii ki yanlıştır. Karşılaştırmalı eğitimin, eğitimde program geliştirmeyle olan bağılılığı veya yakınlığı, eğitim yönetimi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi, sosyoloji, ekonomi ve antropoloji gibi birçok alanlarla olan yakınlığı kadardır (Erdoğan, 2006, 28).

Karşılaştırmalı eğitimde herhangi bir eğitim sistemi incelenirken eğitim kurumlarının irdelenmesinin yanında eğitimi etkileyen temel ve yan faktörler de göz önünde tutulmalıdır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim, eğitim uygulamaları konusunda görünenlerin gerisinde neler bulunduğunu araştırıp, eğitimi etkileyen sosyal

ve siyasal etkenleri incelemektedir. Karşılaştırmalı Eğitim “A yapılırsa B olur” şeklinde bir bakış açısını benimsemez. Karşılaştırmalı Eğitim, eğitimi anlamaya yardım eden psikoloji, dilbilimi, ekonomi, sosyoloji, tarih ve antropoloji gibi disiplinlerle yakından ilişkili olan bir çalışma alanıdır.

Eğitim bilimlerinde karşılaştırmalı çalışmalar; birbiriyle karşılaştırma yapılabilir cinsten olguları, belirli görüş açılarına ya da ölçütlere göre değerlendirmek ve bunlar arasındaki ortak, benzer ve farklı özellikleri saptamak esasına dayanmaktadır. Genelde bir ülkede var olan eğitim sorunlarına çözüm getirmede karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından yararlanılır.

Bu tür araştırmalarda değişik ülkelerde benzer sorunların nasıl çözüldüğüne bakılmakta ve araştırmacılar yaptıkları araştırmalar sonunda elde ettikleri sonuçları, ülkelerinin eğitim problemlerine çözüm üretmede kullanılmaktadırlar. Ancak araştırmacılar sorunları çözerken, belli bir ülkenin yapmış olduğu çözüm yolunun aynısını değil, ülkelerinin gerçeklerine ve şartlarına en uygun olan çözüm yollarını kullanırlar (Demirel, 2000, 7).

2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları

Erdoğan’a göre, (2006, 29, 30) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Çeşitli eğitim sistemleri, sorunlarını ve bunların uygulamaları hakkında geçerli bilgiler sağlamak ve bu problemlerin çözüm yollarını bulmak.
2. Eğitim ile ilişkili varsayımlar geliştirmek ve yorumlar yapabilmek için gerekli bilgileri temin etmek.
3. Eğitimi etkileyen öğelerin, çeşitli ülkelerdeki gelişimini ele alıp tetkik ederek eğitim politikalarının oluşmasına katkıda bulunacak bir bakış açısı kazandırmak.
4. Bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak. Farklı ülkelerle eğitim konusunda iletişim sağlayıp, kendi ülke şartlarının eğitim seviyesine uygun teorik ve pratik bilgiler kazanmak.
5. Eğitimcilerin kültür ve düşünce ufkunu genişletmek.

6. Belli bir sorun karşısında bireylerin geniş bir bakış açısına sahip olmalarını, mantıklı şekilde düşünüp çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmalarını sağlamak.
7. Eğitim bilimlerini bilimsel yönde geliştirmek ve zenginleştirmek.
8. Uluslararası anlayış ve iletişim kazanmak.
9. Ulusal gelişme için gerekli olan eğitim politikalarının belirlenmesine yardım olabilecek temel bilgileri sağlamak.
10. Eğitim konusunda başka ülkelerde kullanılan yöntem, uygulama ve kuruluşları kendi ülkesinin koşullarına uygun olabilecek şekilde uyarlamaktır.

Varış'a (1979) göre eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında yaklaşım, dikey ve yatay olmak üzere iki çeşitten oluşmaktadır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenmektedir. İkincisi de dikey yaklaşım ve bazı kaynaklarda tarihsel yaklaşım adı da verilen bu yaklaşımda ise, tarihsel analiz yöntemi kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde elde edilen verilerin yorumlanmasında, tarihsel analiz gerekli olmakla birlikte diğer yaklaşımlarla bütünleştirilmelidir (Demirel, 2000, 4).

Eğitime etki eden faktörler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde bunların doğal faktörler ve sosyal faktörler olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Doğal faktörler arasında en önemlisinin coğrafi faktör olduğu ve çok farklı coğrafi özelliğe sahip ülkelerde eğitimin merkezileştiği görüşü üzerinde durulmaktadır.

Sosyal faktörler deyince de, akla demografik faktör (nüfusun artışı ve yapısı), dil, din, ırk, sosyal sınıf, ekonomik ve teknoloji v.b. pek çok faktör gelmelidir (Varış, 1979, 16).

Son yıllarda teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve teknolojinin eğitimde yaygın bir şekilde kullanılması sonucunda, eğitime etki eden en önemli faktörlerin başında gelmektedir ve bu faktörün gelişmiş ülkelerde daha belirgin olduğu görülmektedir. Bu faktörler ayrı ayrı değil, bir bütün olarak ve birbirleriyle olan etkileşimleri incelenerek bir ülkenin eğitimini ne derecede etkilediklerine bakılmalıdır (Demirel, 2000, 5).

Bir ülkedeki özel bir eğitim deneyimine ait gözlem ve incelemeleri içeren örnek olay yaklaşımı, benzer koşullarda olan diğer ülkelerde faydalı olabilmektedir. Fakat bu yöntemde karşılaştırma yapılamadığı gibi yorum ve karşılaştırma okuyucuya bırakılmalıdır (Demirel, 2000, 5).

Karşılaştırılmalı eğitim alanında araştırmacılar tarafından kabul görülen ortak bir kuram ve yöntem bulunamamıştır. Ancak Varış'a (1979) göre araştırmacılara yardım edecek belirli sayıda kurallar mevcuttur. Türkoğlu'na göre (1984, 28, 29) bu kurallar şunlardır:

a. Eğitim çok karmaşık bir olgu olup, toplum yaşamının tüm yönleriyle (siyasal, ekonomik, dinsel, bilimsel, toplumsal v.b.) bağlantılıdır. Eğer bir ülkenin eğitimi incelenmek istenirse, öncelikle o toplumun toplumsal yapısı, tarihi, coğrafyası, ekonomisi ve siyasal durumuyla ilgili eserlerin okunması gerekmektedir.

b. Eğitim sistemleri durgun bir yapı olarak değil, değişmeye hazır, kişisel etkileşimler ve sosyal gelişmeler sonucu ortaya çıkan bir yapı olarak da dikkate alınmalıdır.

c. Analiz ve sınıflandırmada ne ile neyin karşılaştırılacağı iyice belirlenip, yasalar yasalarla, yapılar yapılarla, programlar programlarla karşılaştırılmalıdır. Örneğin bir ülkedeki uygulamalarla, başka bir ülkedeki projeler karşılaştırılmamalıdır.

d. Yorumlarda kişisel bilgiler ve bütün yaklaşımlar göz önüne alınarak sorunun doğru olarak anlaşılması sağlanmalıdır. Tarihçi tarihsel etmenleri, sosyolog sosyolojik etmenleri araştırmalıdır.

e. Eğer verileri bir tablo halinde vermek mümkünse verilerin sorunla ilgisinden emin olunarak nitel verilerden yararlanılabilir.

2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Yararları

Erdoğan'a (2006) göre karşılaştırmalı eğitimin birçok yararı vardır. Bunlar şöyle sıralanabilmektedir:

1. Karşılaştırmalı eğitim, eğitimcileri ve halkı, eğitim alanındaki kuramsal temellerin ve pratik uygulamaların farklı ülkelerde nasıl olduğu konusunda bilinçlendirir. İnsanlara sadece kendi toplumlarına bağlı kalmaksızın diğer ülkelerin eğitim sistemlerini öğrenmeleri, onları örnek almaları ve kendi eğitim sorunları için geçerli çözüm yollarını bulmaları konularında kolaylık sağlayarak, yardımcı olmaktadır. Böylece karşılaştırmalı eğitim sayesinde eğitimdeki farklı yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunabilir.

2. Sağladığı geniş bakış açısıyla eğitimle ilgili olguların, eğilimlerin ve problemlerin analiz edilmesine yardım eder. Eğitimde karşılaşılan birçok sorunun, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarıyla farklı ülkelerde nasıl çözüldüğü öğrenilebilir.

3. Sunduğu değişik deneyimler ve yaklaşımlarla eğitim alanında en doğru kararın alınmasında katkılar sağlayabilir. Böylece, eğitim politikacıları ve yöneticileri karar verme sürecinde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sonuçlarından faydalanabilmektedirler.

4. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim ile ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin anlaşılmasında, farklı ülkelerdeki eğitim ve ulusal kalkınma ilişkilerini göstererek önemli bir rol oynamaktadır. Böylece karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yoluyla, eğitim ile ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin değişik boyutları gözler önüne serilebilir.

5. Yabancı eğitim sistemlerini ve toplumları detaylı olarak anlamamıza katkıda bulunarak yöneticilere ve politika analizcilerine yardımcı olur. Geçmiş ve bugünü anlamaya yardım ederken gelecekteki eğitim sisteminin nasıl olabileceğini bilmemiz konusunda önemli rol oynar.

2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Sorunları

Demirel'e (2000) göre karşılaştırmalı eğitim açısından karşılaşılan sorunlar şunlardır:

1. Karşılaştırmalı çalışma yapan bilim adamları araştırmalarında bazen yanılabilirler. Yanılmalarının sebebi ise; araştırma yaptıkları konu hakkında yorum yaparken objektif düşünmeyerek, araştırma yaptıkları alanda kendi görüşlerini savunmaları ve dikkatsiz davranmalarıdır.

2. Karşılaştırmalı çalışma yapan bilim adamlarının her iki ülkenin diline hâkim olması, karşılaştırma yapılan her iki ülkenin dilini iyi bilmesi ya da o ülkeye ait ulaşılan dilde yazılmış kaynakları iyi anlayacak şekilde, yüksek düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olması gerekmektedir.

3. Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışma yapan bilim adamları her iki ülkenin de araştırma yaptığı eğitim alanında o konuya en iyi şekilde hâkim olmaları gerekmektedir. Konuya tam olarak hâkim olmayan bilim adamı araştırma sonunda yanlış sonuçlar elde edebilir.

4. Karşılaştırmalı çalışma yapan kişilerin ya da bilim adamlarının kimi ülkelere karşı duydukları yakınlık ya da karşı görüşler sakıncalı olmaktadır. Bu eğilimler

saplantıya dönüştüğünde bilimsel çalışma yapmak zorlaşmaktadır. Bu yüzden araştırmacıların, kendi düşüncelerini ve saplantılarını araştırma yaptıkları alana yansıtmayarak, nesnel bir analiz yapmaları gereklidir.

5. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında o ülkenin eğitim sistemiyle beraber sosyal yapısı, tarihsel gelişimi gibi diğer koşullarını da iyi incelemek ve irdelemek gerekmektedir. Çok değişik yapıya sahip ülkelerle karşılaştırma yapmak oldukça güç olduğundan çalışmanın sınırını çok iyi belirlemek gerekir.

6. Eğitim terimleri ve kavramları üzerinde görüş birliği bulunmayabilir. Ülkelerde ilkokul kavramları ve süreleri farklı farklı şekillerde kullanılabilir. Örneğin; ortaokul ya da lise düzeyinde alınan diplomaların denkliklerinin kabul edilmesi gibi farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

7. Güvenilir ve geçerli istatistik bilgilerin toplanmasında sorunlar, özellikle son üç yıla ait bilgilerin elde edilememesi gibi güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bilgilerin toplanmasında en güvenilir kaynakların bulunması ve bilgilerin sağlam olması için istatistiksel sonuçlara göre hareket edilmesi gereklidir.

8. Çok sınırlı alanda yapılan bir karşılaştırma konusunda genelleme yapılamaması ve objektif sonuçların çıkarılamaması gibi güçlükler de ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada, yukarıda değinilen karşılaştırmalı eğitimin temel sorunları saha araştırmasında da görülmüştür. Özellikle çok sınırlı bir alanda ve sınırlı sayıda öğretmen ile kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilen görüşmelerin objektif genelleme yapmak bakımından ne derece sıkıntılı olduğu görülmüştür. Bu zorluklar dikkate alınarak İngiltere eğitim sistemi hakkında genelleme yapılmamış, genelleme yapılması gereken hallerde de gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalara dayanılmıştır.

2.2. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk eğitim sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, iki bölümden oluşmaktadır:

- **Örgün Eğitim** : Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.
- **Yaygın Eğitim** : Örgün Eğitim sistemine hiç girmemiş yahut örgün eğitimin her hangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında ihtiyaç duyulan çeşitli alanlarda eğitim öğretim vererek bireylerin belli amaçlar doğrultusunda yetişmesini sağlar.

Yaygın eğitim, genel ve mesleki teknik olmak üzere iki temel bölümden oluşur (M.E.B, 1990, 7).

2.2.1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçları şunlardır:

Madde 2.

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

2.3. Karşılaştırmalı Eğitime Göre Türkiye ve İngiltere Coğrafya Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

2.3.1. Türk Eğitim Sisteminde Coğrafya Programı

Coğrafya öğretim programı 9. ve 10. sınıflarda haftada ikişer ders saati, 11.ve 12. sınıflarda haftada dört saat öngörülerek hazırlanmıştır. 9. ve 10. sınıflarda tüm ortaöğretim okullarında mecburi olarak okutulması planlanan Coğrafya dersinin, 11. ve 12. sınıflarda genel liselerin fen alanlarıyla, fen liselerinde seçmeli olarak okutulması düşünülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığının 2005 coğrafya öğretim programına göre (M.E.B., 2005, 6, 11), bu dersin eğitim ve öğretiminde;

Öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanımına sahip olmalarını amaçlayan Coğrafya öğretim programı, “Coğrafya” dersi adı altında 9. sınıftan itibaren 12. sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanmıştır. Program, yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenci merkezli ve sarmal bir yapıya sahiptir. Bu nedenle sınıflar arası ilişkilendirme çok önemlidir. Coğrafya öğretmeni öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarında hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almalıdır.

Coğrafya dersi yaklaşımı gereği konulara bütünsel bir bakış açısı getirmiştir. Konular işlenirken kazanımların çerçevesinden çok uzaklaşmamak kaydıyla etkileşim hissettirilmeli, öğrencilerde olaylar ile ilgili çok boyutlu düşünebilme becerisi geliştirilmelidir. Örneğin, volkanizmadan söz ederken volkanik bir arazide oluşan toprakların çok verimli olduğundan ya da sanayi bölgelerinin oluşumunda coğrafi şartların önemi vurgulanırken, siyasi kararların da etkisinden bahsedilmelidir. Zaman zaman başka bilim dalları ve disiplinlerin konularından örnekler ele alınarak karşılıklı etkileşim vurgulanmalıdır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında, belirlenmiş kazanımlara yönelik konu sıralaması yapılmamıştır. Kazanımlar ardışık olarak ele alınmıştır. Programda kazanımların öngördüğü bir içerik sınırlaması söz konusudur.

Coğrafyanın bütünsel yaklaşımına uygun olarak tüm konuları ve etkileşimleri vurgulayacak biçimde belirlenmiş olan altı öğrenme alanından biri olan “Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar” öğrenme alanı, içeriği açısından tüm öğrenme alanlarının konu ve temaları ile entegre durumdadır. Bu nedenle diğer öğrenme alanları altında belirlenen kazanımlar hazırlanırken, söz konusu öğrenme alanının içeriği ile bu beceri ve uygulamalar ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenme alanı için ayrıca kazanımlar yazılmamıştır. Öğretmen bu durumu dikkate alarak kazanımların içeriğini ona göre değerlendirmelidir.

Öğretmen coğrafyanın hayatın içindeki yerini, öğretim programında yer alan kazanımların edinilmesi halinde öğrencilerin bakış açılarının nasıl değişeceğini vurgulamak üzere okul içi ve dışındaki olaylardan yararlanmalıdır. Öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları problemleri çözmede edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilmelerini sağlamalıdır. Örneğin, bilmedikleri bir şehirde yer bulmak için haritaya başvurmak, ev satın alırken evin konum analizini yapmak, mahallesinde karşılaştığı bir çevre sorununa çözüm üretmek veya bir fabrikanın kapatılması kararını tartışmak gibi gerçek hayatla bağlantılı olarak konular işlenmelidir.

Coğrafya öğretim programı öncelikle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi algılamalarını hedeflese de, öğrencilerin bir dünya algısı geliştirmelerini de önemser. Bu nedenle Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanı oluşturulmuştur. Öğretmen bu durumu göz ardı etmeden dünya ölçeğinde de örnekler vermeli, benzer ve farklı yerler ve kültürler ile ilgili örnekleri çeşitliliği vurgular şekilde kullanmalıdır.

Coğrafya öğretim programında, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi iletişim ve empati becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, girişimcilik becerisi gibi genel becerilerin yanı sıra, Coğrafya dersine ait harita becerileri, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile kanıt kullanma becerisi yer almaktadır. Öğretmen dersi planlarken hazırladığı öğretimsel işlerin tümünde yukarıda belirtilen becerilerin bir

veya uygun olan birkaç tanesinin kullanılabileceği ortamlar oluşturmalıdır. Öğretmen sınıf içi etkinlikler ile geliştirdiği becerileri pekiştirmek için ödev veya projeler verebilir.

Öğretmen, fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM'lar, ve benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar ile telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde, coğrafya dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır. Öğrenciler ile birlikte ders materyalleri geliştirilebilir, bu sayede uygulayarak öğrenen öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlanmış olur. Çeşitli nedenlerle imkânları kısıtlı olan okullarda öğretmen, çevresindeki her şeyi pedagojik olmak şartıyla, ders materyali olarak kullanabilir ve öğrencilerden de evleri ve çevrelerindeki malzemeleri sınıfa getirerek değerlendirmelerini isteyebilir.

Öğretmen, kazanımın yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Öğretmen, değerlendirmenin, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu bilmelidir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmelidir. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanılmalıdır. Bu değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testler vb.dir.

2.3.1.2. Türkiye’de Coğrafya Öğretim Programının Genel Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı Coğrafya Öğretim programında (M.E.B, 2005, 12) genel amaçlar şu şekilde belirtilmiştir:

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulana araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.

6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabildiğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek koruma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye’nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
13. Coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser.

2.3.1.3.Türkiye’de Coğrafya Öğretim Program Vizyon ve İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünyayla ilgili coğrafi bilinç kazanmaları doğrultusunda;

- Doğa ve insana ait unsurları anlayarak mekânı doğru ve etkin kullanan,
- İnsan ve doğa arasındaki karşılıklı etkileşimi fark eden,
- Çevre kalitesine önem vererek geleceği düşünen,
- Millî değerlere bağlı, vatanını koruyan,
- Dünyanın ve insanlığın korunmasına yönelik sorumluluk duygusuna sahip,
- Coğrafi bilgi ve becerileri kullanarak doğa ve insana ait değerleri geleceğe taşıma stratejileri geliştiren ve uygulayan, İnsan ve doğa süreçleriyle oluşan ekolojik, ekonomik, sosyal ve politik ilişkileri; dünya genelindeki insanlar, yerler ve çevrelerin birbirleriyle olan etkileşimini anlayan,
- Coğrafi sorgulama, harita okur-yazarlığı, bilgi teknolojilerini kullanma, arazi çalışmaları, gözlem ve etkili iletişim kurabilmeyi de içeren yöntem ve teknikleri kullanan entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmektir (M.E. B,2005, 16).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda şu ilkeler benimsenmiştir:

- Program öğrenci merkezli yaklaşımları temel alır.
- Öğrenci, bilgiyi ezber yoluyla edilgen bir şekilde değil, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılarak öğrenir. Bilgiyi anlamlandırarak yapılandırır ve yorumlar.
- Programın kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerler, öğrencilerin günlük ve meslek yaşantıları yoluyla hayata taşınabilir niteliktedir.
- Program, öğrencileri soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya özendirir.
- Program, doğa ve insan etkileşimine duyarlı, doğaya uyumlu gelişmeyi hedef alan ve tasarruf yapmaya özendiren bir içeriğe sahiptir.
- Program, olay ve olguların yaşanılan alan, bölge, ülke ve dünya ölçeğinde algılanmasına yönelik ve küresel etkileşimi yansıtabilen bir içeriği öngörür.
- Program, Türkiye'nin konumsal önemine, vatan bütünlüğüne ve millî değerlere duyarlıdır.

2.3.1.4. Türkiye’de Coğrafya Öğretim Programının İçeriği

Türk eğitim sistemi çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında hazırlanan 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programı temel olarak altı öğrenme alanı altında ele alınmıştır.

Bu başlıklar, “Coğrafi Beceriler ve Uygulamaları Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Türkiye açısından mekânsal bir sentez, Bölgeler ve Ülkeler açısından küresel ortam, çevre ve toplum” şeklindedir.

En detaylı şekilde ele alınan başlık, doğal sistemlerdir. İkinci olarak ayrıntılı şekilde düzenlenen başlık ise, Türkiye açısından mekânsal bir sentez başlığıdır. Diğer üç başlık ise hemen hemen aynı derecede ele alınmıştır.

Doğal Sistemler Açısından

Doğal sistemler başlığı altında kazanımlar açısından şu noktalar üzerinde durulmuş ve öğrenciye bu noktaların öğretilmesi amaçlanmıştır:

Dünyanın şekli ve hareketlerine ilişkin temel konular ele alınmış, bu bağlamda koordinat sistemi, eş yükselti eğrileri ve harita bilgisi, iklim bilgisi, iklim özellikleri, atmosfer özellikleri ve atmosfer ile iklim ilişkisi, haritadan yararlanarak iklim tiplerinin özelliklerinin ve dağılışlarının anlaşılması, jeolojik hareketler ile jeolojik zamanların özelliklerini tektonikle ilişkilendirme ve iç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçleri.

Söz konusu bu kazanımların elde edilebilmesi amacıyla, etkinlik örnekleri belirlenmiş ve hangi yol ve yöntemlerle bu kazanımlara ulaşılabileceği belirtilmiştir.

Bu yöntemler temel olarak, öğrencilerin bizzat araziye çıkarılarak, gözlem yoluyla, doğayla doğrudan temas haline geçerek, yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, bu imkânın mümkün olmadığı durumlarda animasyon, filmler, internet gibi vasıtalarla öğrencinin bilgilendirilmesini sağlamak, harita üzerinde koordinat sistemini kullanmak yoluyla yer ve zamana ait hesaplamalar yapmak, kağıt üstünde yükselti eğrileri oluşturmak ve yorumlamak, iklim kuşakları hakkında animasyon gösterileri izlemek, meteoroloji raporlarını izlemek ve değerlendirmek ve hava olaylarının oluşum süreçleri ile ilgili diyagram hazırlamak şeklinde düzenlenmiştir.

Beşeri Sistemler Açısından

Bu başlık altında temel alınan faktör, insan faktörüdür. İnsanların, coğrafi etkiler sonucu yerleşimlerinin ne yönde etkilendiği ve şekillendiği ele alınmıştır. Öğrenciye kazanım olarak şu başlıklar sunulmuştur: Denizler, okyanuslar, buzullarla kaplı alanlar, kıyılara çok uzak küçük adalar, dağlık alanlar, şiddetli kuraklığın yaşandığı alanların yerleşime olan etkilerinin değerlendirilmesini yapmak, kırsal ve kentsel yerleşme ayrımını anlamak, yerleşme dokusunun ve tiplerinin geçmişten günümüze dek geçirdiği değişim ve gelişimi göstermek.

Bu amaçları gerçekleştirmek için etkinlik örnekleri olarak şu yöntemlere yer verilmiştir: Öğrencinin coğrafi faktörlerin yerleşime etkisini belirleyebilmesi amacıyla tablo çıkarmasının sağlanması, yerleşimin yoğunluğunu görmek amacıyla fotoğraf, hava fotoğrafı, resim, plan vb. görsel materyallerden yararlanmasını sağlamak, geçmişten günümüze yerleşim modellerinin ne yönde değiştiğini kavratmak amacıyla tartışma düzenlemek, buna ilişkin olarak öğrencilerin fikirlerini ortaya koymalarını sağlamak.

Mekânsal Bir Sentez: Türkiye Açısından

Bu başlık altında spesifik olarak Türkiye bakımından coğrafi konular ele alınmıştır. Öğrencinin yaşadığı ülkenin temel coğrafi özelliklerini anlama konusunda kazanımlar elde etmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla Türkiye'nin yer şekillerinin temel özellikleri ve dağılımı, oluşum süreci, iklimi, iklim tiplerinin özellikleri incelenme konusu yapılmıştır. Böylelikle öğrencinin kendi yaşadığı coğrafyayı tanıması, kavraması ve bu konuda bilinçlenmesi istenilmektedir.

Bu kazanımlara ulaşmak amacıyla Türkiye'nin yer şekilleri, arazinin jeolojik değişimi, iklim yapısı, rüzgârların oluşturduğu yer şekilleri, dalga ve akıntıların oluşturduğu yer şekilleri gibi başlıklar incelenmiştir.

Bu kazanımlara ulaşmak için etkinlikler kapsamında, belgesel, albüm, slayt gösterisi gibi araçlarla öğrencinin yakın çevresini algılaması, öğrenci araziye çıkarılarak, arazide araştırma yapıp, bu araştırmanın rapor olarak sunulması gibi yöntemler önerilmiştir. Harita üzerinden yer şekillerinin farklılık göstermesinin nedenleri sorgulanması, iklim tiplerinin harita üzerinden incelenmesi, grup çalışması biçiminde sahip olunan verilerin tablo, grafik haline dönüştürülmesi ve haritalar üzerine aktarılması gibi etkinlikler de belirlenmiştir.

Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Açısından

Bu başlık altında dünyadaki farklı bölgelerin özellikleri ve bu özellikleri belirlemedeki kriterlerin neler olduğu ele alınmıştır.

Öğrenciye bu bölge örnekleri, bölge sınırları, bölge sınırlarının amaçları, bu bölgelerin kapsamındaki ülkelerin ayırt edilişi noktalarında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlarla şu etkinlik örneklerine yer verilmiştir: Öğrencilerin öğrenmiş oldukları bölge belirleyici faktörler ışığında dilsiz harita üzerinde dünya bölgelerini belirlemeleri ve bu konuda tartışmalarının ve düşüncelerinin sağlanması.

Çevre ve Toplum Açısından

Bu başlık altında insan ve doğa ilişkisi, insan ve doğanın karşılıklı olarak birbirlerine etkisi ele alınmıştır.

Öğrencilerin şu noktalarda kazanım elde etmeleri sağlanmak istenmiştir: İnsan ihtiyaçlarının çevreyi kullanma biçimine etkisi, doğal çevrenin insan faaliyetlerine etkisi ve insanların doğal çevrelerine etkileri ve yol açtıkları değişim.

Bu amaçla etkinlik olarak sanal bir mahkeme kurulması önerilmiştir. Davacının doğa, davalının insanlar olduğu bir mahkeme kurulmak yoluyla çevre ve insan etkileşimi sorgulanmaktadır.

2.3.2. İngiliz Eğitim Sisteminde Coğrafya Programı

Ortaöğretim Müfredat Programı Uluslararası Genel Sertifikası (IGCSE) 16 yaş üstü öğrencilerde iki yıllık kurs sonucu yapılan sınavla düzenlenmektedir. Bu müfredat programı, Haziran ve Kasım ayı sınavları için geçerli kabul etmekte ve tüm müfredat programı genel bir planı takip etmektedir (www.cie.org.uk).

Temel bölümler ise:

Amaçlar

Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme

Öğretim programı içeriğidir.

Ortaöğretim Müfredat Programı Uluslararası Genel Sertifika konularını gruplara ayırmaktadır, her grup içindeki konular aynı hedefe ve değerlendirme ölçütlerine sahiptir. Coğrafya gerçekte doğal ekonomi, sosyoloji, edebiyat, Latince, tarih, ekonomi ve gelişim dersleriyle birlikte Ulusal Eğitim Sertifikası gruplarından Beşeri ve Sosyal Bilimler halinde iki gruba ayrılmaktadır. Ortaöğretim Müfredat Programı Uluslararası Genel Sertifikası (IGCSE) kitapçığı girişi, müfredat programının genel bir taslağını ve ICE'nin daha geniş bir detayını sunmaktadır.

2.3.2.1. İngiltere’de Coğrafya Öğretim Programının Amaçları

İngiltere’de müfredat programının amacı tüm öğrenciler için aynı şekildedir. Bu program sertifika sınavı için coğrafya dersinin eğitimsel amaçlarını anlatmakla birlikte öğrencileri şu yönde gelişimleri için teşvik etmeyi amaçlamaktadır:

1. Yerel, bölgesel ve küresel alanla bağlantılı bir konumu algılayış ve yer kavramı,
2. Farklı fiziksel ve beşeri çevre ayrımının dağılımının ve özelliklerinin bilincinde olmak,
3. Bu tür çevrelerin gelişimlerini etkileyen bazı süreçleri algılamak,
4. İnsanların etkileşim içinde oldukları ve kendi çevrelerini edindikleri mekâna ait etkilerin yollarını algılamak,
5. Dünya çapında farklı kültür ve toplumları anlama, farklı çevrelerce yaratılan olanakların ve kısıtlamaların ayrımını kavramak (www.cie.org.uk).

Değerlendirme Hedefleri

İngiltere’de Coğrafya dört değerlendirme hedefi bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir:

Bilgiyi Kavrama

İngiltere’de Öğrenciler, şu bilgi ve kavramları gösterebilmelidir:

- Fiziki, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel çevre ve onun görünürdeki ortak etkilerini;
- Bu tür çevrelerde önemli olarak kabul gören etkileşimlerin ve mekâna ait modellerin gelişmesine katkı sağlayan geniş çaplı bir süreci;
- İnsanların faaliyetleri ve tüm çevresi arasındaki iç ilişkiler ve onları anlamlandırabilme yetenekleri;
- Ölçümlerin önemi (İster yerel, bölgesel, ya da küresel olsun) ve mekâna ait yayılmaların ve de çalışma sistemlerinin dikkate alındığı zaman kavramının önemi;
- Zamanla yerlerde, manzaralarda ve mekâna ait dağılımlarda gerçekleşen değişimler.

Analiz

İngiltere’de Öğrenciler,

- Coğrafi veriyi seçebilmeli, düzenleyebilmeli, sunabilmeli ve de yorumlayabilmelidir.
- Coğrafi bilgiyi ve kavramı grafiksel, resimsel, kabataslak olarak, sözel, sayısal biçimlerde kullanabilmeli ve uygulayabilmelidir.
- Kalıpları tanımlamak için coğrafi veriyi kullanabilmeli ve ilişkilerini kavrayabilmelidir.

Hüküm ve Karar Verme

İngiltere’de Coğrafi eğitim süresince öğrenciler: (www.cie.org.uk)

- Sürdürülebilir gelişim (kalkınma) ihtiyacını duyabilmeli, çevreyi genişletmek için ilgili olabilmeli;
- İnsanları, mekânları, manzaraları, doğal süreçleri ve olağanüstülüğü içeren dünyanın estetiksel önemini değerlendirebilmeli;
- Coğrafi boyutlara sahip sosyal, politik, çevresel, ekonomik ve kültürel olaylarda diğerlerinin değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını benimseyebilmeli;
- Farklı fiziki ve beşeri koşullarda farklı yerlerde yaşayan insanların sıkıntılarının ve değişik imkânlarının farkında olabilmeli;
- Yeni bilgi ve deneyimler ışığında kendi davranışlarını değerlendirmeye ve uyum sağlamaya istekli olabilmelidir.
- Kararların fiziki ve beşeri bağlamda alınmasından;
- Bireylerin ya da grupların değerlerinden ve algılayışlarından;
- Karar veren kişilere uygun seçeneklerin sunulduğu, onların etki ve sınırlarından;
- Global dayanışmanın artan düzeyinden etkilenen coğrafi kontekst içinde karar verme rolünün kabul görebilmesi.

Araştırma (Soruşturmaya, Pratiğe ve Sunuşa Yönelik Yetenekler)

İngiltere’de Öğrencilerden aşağıdaki yetenekleri göstermeleri beklenmektedir:

- Bilgiyi yorumlamak, analiz etmek, sunmak, sınıflandırmak, toplamak ve gözlemlemek için gerekli temel teknikleri seçip kullanmaları;
- Harita ve planları
- Radyo, tv, film, fotoğraf ve resim gibi görsel materyalleri

- Dergi, gazete ve kitap gibi dokümanter materyalleri
- İstatistiksel bilgiyi elde etmek için çeşitli kaynakları kullanmaları
- Basit bir plan dâhilinde ve kabataslak olarak bilgiyi tanımlamaları
- Coğrafi bilgiyi uygun şekilde ve etkili bir tarzda seçip, kullanıp sunmaları gerekmektedir (www.cie.org.uk).

2.3.2.2. İngiltere’de Coğrafya Öğretim Programının İçeriği

Müfredat, hem doğal hem de beşeri çevreyi algılayışı geliştirmek için işbirliği içinde tasarlanan üç konuya ayrılmaktadır. Bu konular şunlardır:

1. Nüfus ve Yerleşim
2. Doğal Çevre
3. Ekonomik Gelişim ve Kaynakların Kullanımı (www.cie.org.uk).

Nüfus ve Yerleşim

Nüfusun Dinamikleri

- Dünya nüfusunun ve ortak problemlerin büyümesini tanımlar, nüfus artışı ve azalmasının sebep ve sonuçlarını nasıl algıladığını açıklar.
- Özellikle AIDS hastalıklarının etkisinden, ölüm ve doğum oranından ve göçlerden etkilenen nüfus artışının (ya da azalışının) çelişen taraflarını teşhis eder ve sebepleri ileri sürer.
- Farklı nüfus artış örneklerinin sonuçlarını tanımlar.
- Nüfus göçü, yoğunluğu ve dağılımını etkileyen faktörleri tanımlar.
- Yaş ve cinsiyet piramitlerince gösterilen farklı türlerde nüfus yapıları için sebepler ileri sürer ve açıklar.

Yerleşim

- Kentsel ve kırsal yerleşimin ve onların etki alanlarının gelişimini ve boyutunu etkileyen faktörleri açıklar ve tanımlar.
- Ekonomik açıdan az gelişmiş ülkeler (Less economically developed countries) LECD ve Ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler (more economically developed countries) MECD’de kentsel toprak kullanım alanlarının özelliklerini tanımlar ve sebeplerini ortaya koyar.

- Ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler MECD ve ekonomik açıdan az gelişmiş ülkeler LECD'nin kentsel bölgelerindeki problemleri açıkla ve bunların sebepleriyle olası çözümlerini anlat.
- Kentselleşme sonucu çevre üzerindeki etkiyi tanımlar ve bu etkiyi azaltmak için olası çözümler üretir.

Doğal Çevre

Tabaka Yapılar

- Kıvrımlı ve kırık dağların, volkanların ve depremlemlerin dağılımını açıklar.
- Volkanik patlamaların ve depremlerin etkilerini ve sebeplerini anlatır.

Toprak Yapıları ve Yeryüzü Şekillerinin Oluşum Süreçleri (landscape processes)

- Aşınmaların, akarsuların ve denizlerin süreçlerini açıklar.
- Toprak oluşum süreçlerini açıklar.
- Taş yapısı ile topografya arasındaki ilişkiyi açıklar.

Hava, İklim ve Doğal Bitki Örtüsü

- Meteorolojik veriyi ölçen ve toplayan metotları anlatır.
- İki biyolojik ve çevresel sistemin doğal bitki örtüsünü ve iklimlerinin özelliklerini açıklar ve tanımlar (Tropik yağmur ormanı, Tropik çöl).
- Bu iki biyolojik ve çevresel sistemdeki iklim ve doğal bitki örtüsü arasındaki ilişkiyi açıklar ve tanımlar.

Doğal Çevre ve Beşeri Etkinlikler Arasındaki İç İlişkiler

- Adlandırılmış iki biyolojik ve çevresel sistem, iklim, yer şekillerinin oluşum süreçleri ve doğal tehlikeler dikkate alınarak doğal çevre ve beşeri etkinlikler arasındaki etkileşimi örneklerle açıklar.

Ekonomik Gelişme ve Kaynakların Kullanımı

Tarımsal Sistemler

- Aşağıda verilen tarım sistemlerinin her birinin çıktıları ve girdilerinin süreçler üzerine etkilerini tanımlar ve açıklar.

- Geniş çaplı Ticari Tarım sistemi; (profesyonel tarzda kar etmek amacıyla yapılan tarımsal faaliyetler)
- Küçük çapta geçim için tarım yapar (Kar amacı güdülmeksizin kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tarımsal faaliyetler)
- Yiyecek kıtlığının etkilerini ve sebeplerini tanımlar ve bu problem için olası çözümleri tarif eder.

Sanayi Sistemleri

- Sanayiye birinci, ikinci ve üçüncü olarak sınıflandır.
- Birinci, ikinci ve üçüncü sanayideki oranların ekonomik açıdan az gelişmiş ülkeler (LECD) ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde (MEDC) nasıl kullanıldıkları, zamanla ve de gelişim düzeyiyle nasıl değiştiklerini anlatır.
- Sanayi sistemlerinin çıktılarının ve girdilerinin yöntemler üzerindeki etkilerini tanımlar ve açıklar.
- İleri teknoloji sanayinin ile bir diğer imalat, işleme sanayinin konumunu ve dağılımını etkileyen faktörleri açıklayarak tanımlar. Dağılımlar ya ulusal ölçek üzerinde ya da küresel olarak çalışılmalıdır.

Turizm

- Fiziki ve beşeri görünümle dikkat çeken yerlerle bağlantılı olarak turizm faaliyetlerinin gelişimini açıklar ve tanımlar.
- Turizmin bölgelerinde turizmin bölgeye getirdiği avantajları ve dezavantajları değerlendir.

Enerji ve Su Kaynakları

- Yakacak odunun, yenilenemez fosil yakıtlarının (kömür, petrol ve doğal gaz) yenilenebilir enerji kaynaklarının (jeotermal, rüzgâr, akarsu, güneş ve biyogaz) önemini anlatır.
- Güç istasyonlarının (termal, hidro-elektrik ve nükleer) konumunu ve gelişimini etkileyen faktörleri anlatır.
- Su kıtlığının etkisini ve su kaynakları için olan rekabet, koşulları ve kullanımlarını anlatır.

Çevresel Riskler ve Faydalar: Kaynakları Koruma ve Kullanımı

- Beşeri faaliyetlerin (tarım, imalat sanayi turizm ve enerji üretimi) yaşam kalitesini nasıl iyileştirdiğini ya da çevreyi nasıl olumsuz etkilediğini anlatır.
- Toprak erozyonu;
- Küresel ısınma;
- Kirlilik (su, hava, gürültü, görsel).
- Farklı çevrelerdeki sürdürülebilir gelişmeyi, kaynakların korunması ve idaresi için duyulan ihtiyacı örneklerle açıklar.
- Risk altındaki bölgeleri tanımla ve çevre kalitesini muhafaza etmek, korumak ve iyileştirmek için yapılan girişimleri açıklar (www.cie.org.uk).

2.3.2.3 İngiltere’de Coğrafya Öğretim Programı Uygulaması ile İlgili Açıklamalar

Nüfus ve Yerleşim

Nüfusun Dinamikleri

Öğrenciler, son yıllardaki “nüfus patlaması” olarak da bilinen dünya nüfusundaki hızlı artış için sebepler öne sürebilmeli ve bunları şu şekilde tanımlayabilmelidir.

- Göçü, doğum ve ölüm oranını, nüfus artışını etkileyen temel unsurları anlatabilmelidir.
- Nüfus artışı ve kaynaklar arasındaki ilişkiyi tarif edip yaşanan problemlerin neden aşırı nüfus artışı ya da azalmasıyla sonuçlandığını açıklayabilmelidir.
- Göç, doğum ve ölüm oranındaki farklılıklardan etkilenen dünyadaki farklı bölgelerdeki nüfus artış modelleri arasındaki ayrımların nedenlerini ileri sürüp onları tanımlayabilmelidir. Bunları etkileyen faktörler, sağlık bakım sisteminde, sosyal ve ölüm oranını etkileyen diğer etkenlerde yaşanan farklılıklar, özellikle AIDS etkisi, hükümetin izlediği politika ve bunların doğum oranlarına etkisi, sosyal, ekonomik ve diğer faktörlerdeki farklılıklar olarak düşünülebilir. Bu faktörler, seçilen örnekler referans gösterilerek net bir biçimde açıklanmalıdır.
- Nüfus artışının farklı örneklerinin sonuçlarını (faydası ve yarattığı problemleri) anlatabilmelidir.

- Yaş ve cinsiyet piramidiyle gösterilen farklı nüfus yapıları için sebepler ileri sürüp bunları açıklayabilmelidir. Adaylar, nüfus piramitlerini açıklayabilmeli ve demografik geçiş modelinin farklı aşamalarıyla gerekli bağlantıyı kurabilmelidir.
- Nüfus dağılımı ve yoğunluğundaki temel etkileri açıklayabilmelidir. Referans olarak fiziki, ekonomik ve beşeri faktörler gösterilmelidir.
- Göçlerinin sebeplerini ileri sürüp bunları açıklayabilmeli ve de hem gönüllü hem de gönülsüz uluslararası göçler kadar kırsal- kentsel göçler gibi iç hareketlenmeler referans olarak gösterilmelidir.
- Nüfus üzerine yapılan çalışmalar boyunca adaylar, istatistiği, grafiği, şemaları ve haritaları kullanmayı öğrenecektir. Bu tür alıştırmalar, adayları 1. sınav kâğıdındaki sorulara ve Ortaöğretim Müfredat Programı Uluslararası Genel Sertifikası coğrafya sınavının diğer bölümlerine hazırlamaktadır (www.cie.org.uk).

Yerleşim Türleri

Öğrenciler, kırsal yerleşim, dağınık, doğrusal ve çekirdek yerleşim modellerinin tanımını yapabilmelidir.

- Ulaşım, tarım alanlarının kullanımı gibi diğer beşerî faktörlerin ve fizikî faktörlerin (yer şekilleri, toprak ve su vb.) işyerlerini ve kırsal yerleşimi nasıl etkilediğini açıklayabilmelidir.
- Kırsal ve kentsel yerleşimin işlevini, boyutunu ve artışını etkileyen etmenleri anlatabilmelidir.
- Yerleşim yerleri ve hizmetler hiyerarşisi için sebepler ileri sürüp bunları açıklayabilmelidir.
- Taşınma güzergâhlarını ve açık alan koşullarını, yerleşim alanlarını, sanayi alanlarını, merkezi iş bölgesini Cental Business District (CBD) içine alan şehirlerin ve kasabaların arazi kullanım bölgelerini açıklayabilmeli ve tanımlayabilmelidir. Ekonomik açıdan az gelişmiş ülkeler (LECD) ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler (MEDC) şehirlerinde kırsal yapı modellerindeki farklılıklar tanımlanabilmelidir.

- Gecekondu yerleşimi, trafik yoğunluğu, barınma güçlüğü gibi kentsel alanların gelişimiyle bağlantılı problemleri açıklayabilmelidir. Bu problemleri ortadan kaldıracak olan çözümler seçilen örnekler referans gösterilerek açıklanabilmelidir.
- Kentselleşmenin çevre kirliliği (Hava kirliliği, su kirliliği ve ses kirliliği) üzerine etkilerini, kentlerin daha da yayılmasının sonuçlarını, spor olanakları, alışveriş merkezleri gibi kentle ilgili aktivitelerin kasabalardan uzak şekilde gelişmelerinin etkilerini anlatabilmelidir (www.cie.org.uk).

Doğal Çevre

Yapı, Arazi Yapıları, Yer şekillerinin Oluşum Süreçleri

Öğrenciler, depremlerin, volkanların, kıvrımlı dağların genel dağılımını açıklayıp bu dağılımın levhaların uç sınırlarında oluşan hareketlerle bağlantısını açıklayabilmelidir. Levhaların yapılarını ve türlerini ana hatlarıyla kavradığını gösterebilmeli ve birbirlerinden ayrı hareket eden (deniz tabanına yayılan), birbirlerine doğru hareket eden (iç içe girmiş olanlar) ve birbirlerine sürtünerek geçen levhaların hareketleri ve onların etkilerini anlatabilmelidir.

- Volkanların (ve patlamaların) ve depremlerin genel özelliklerini kavradığını gösterebilmelidir.

Arazi Yapıları ve Yer şekillerinin Oluşum Süreçleri

Aşınma Süreci

- Öğrenciler, iç kuvvetlerin oluşum süreçlerini dış kuvvetlerin oluşum süreçlerinden ayırt edebilmelidirler.
- Biyolojik, kimyasal (kireçlenme, oksitlenme), mekanik (donma çözünme olayı) gibi farklı aşınma türlerinin ne anlama geldiğini anlatabilmelidir.
- Kaya yapısının, iklimin ve aşınmanın türünü ve oranını etkileyen temel faktörleri açıklayabilmelidir.
- İklimin aşınma üzerinde etkisi, aşınmaların neden dünyada ılıman bölgelerden çok nemli tropik bölgelerde hızının daha fazla olduğu referans göstererek açıklayabilmelidir.

Taşınma ve Biriktirme Süreci

Öğrenciler, dış kuvvetlerin aşındırma, taşıma ve biriktirme işlevini kavradıklarını anlatabilmelidir. Referansı hidrolik olay, korozyon, aşınma ve sürtünmenin erozyonla ilgili süreçlerini göz önüne alarak yapabilmelidir. Akarsuların yayılma, süspansiyon ve çözüm süreçlerini içermelidir. Çökeltinin akarsuyun neresinde ve hangi aşamasında olduğu üzerine çalışılmalıdır. İlgili akarsuyun işleyişinin etkinliği, sırasıyla akarsu işleyici süresince ana kaya parçası tarafından etkilenen yükün yapısına (iri taş parçaları, kumlar ve silt) ve akarsuyun hızı ve hacmine göre değişim göstermektedir.

- Bu süreçlerle bağlantılı arazi yapılarını açıklayabilmeli ve tanımını yapabilmelidir.
- Aşağıdakileri içeren bir çalışma yapılmalıdır:
- Akarsuların yapıları, yatay kesitteki uzun profilleri, biçimleri, kesit yerleri, şelaleler, derin çukurlar, kıvrımlar, göller, deltalar ve sel düzlükleri.

Denizle İlgili Süreçler

Öğrenciler, aşınma sırasında dalga süreçlerini kavradığını gösterebilmelidir. Adaylar, dalga türlerini (yapıcı ve yıkıcı dalgalar) ve dalgaların bileşenlerini, çalkantı ve yankılarını anlayabilmelidir. Dalganın erozyonla ilgili süreci, hidrolik olay, korozyon, aşınma (çözüm) ve sürtünmeyi kapsamaktadır. Kıyı boyunca materyalin taşınmasını değerlendirmeli; kıyı boyunca (rıhtıma sürüklenmesi) süregelen hareketi açığa doğru ve karaya doğru gerçekleşen hareketlerle birlikte kavrayabilmelidir. Kıyı kumullunda biçimlenen rüzgârın hareketi anlaşılabilmelidir.

- Bu süreçlerle bağlantılı arazi yapılarını açıklayabilmeli ve tarif edebilmelidir.
- Kıyıdaki arazi alanlarıyla ilgili aşağıdakiler üzerine bir çalışma yapılmalıdır.
- Sarp kayalıklar, dalganın kestiği düzlemler, oyuklar, kemerler, yığılmalar, körfez ve burun kıyıları, kumsallar, kıyı kumulları ve bataklıklar.
- Mercan kıyılarının gelişimi için gereken koşulları anlatabilmelidir.
- Kaya döküntülü kıyıları ve mercan adalarını anlatabilmelidir.

Hava, İklim ve Doğal Bitki Örtüsü

Hava

Öğrenciler, rüzgârgülü, rüzgâr ölçer, barometre, higrometre, kuru ve ıslak ampul termometre, plüviyometre: hava durumunda bu aletleri kullanımını ve konumunu açıklayabilmeli, tarif edebilmeli ve çizebilmelidir.

- Bu aletlerin bilgileri ışığında hesaplamalar yapabilmelidir.
- Grafikleri, hava durumu hakkında bilgi veren diğer şemaları yorumlayabilmeli ve kullanabilmelidir.
- Bulutların başlıca türlerini tanımlayabilmeli ve bulutluluk oranı tahmin edebilmelidir.

İklim

Öğrenciler, müfredatta listelenen bölgelerdeki iklimin özelliklerini açıklayabilmeli ve tanımlayabilmelidir. Öğrenciler iklim tiplerinin en sıcak ay ve en soğuk ay ortalama sıcaklık derecelerini, mevsimsel yağış dağılımını ve miktarını, vs özellikleri açıklayabilmelidir. İklim elamanlarının dağılışını etkileyen faktörleri (yükselti, enlem, karasallık, okyanus akıntıları vb) ve bu faktörlerin nasıl etkilediğini açıklayabilmelidir. Ayrıca iklim elamanlarının dağılımını ve özelliklerini görsel materyallerle (grafik, harita) gösterebilmelidir.

Ekosistemler

Öğrenciler, müfredatta listelenen iki ekosistemin dağılımını ve özelliklerini anlatabilmelidir (Tropikal yağmur ormanları ve tropikal çöl).

- Her bir ekosistem içinde iklimin ve doğal bitki örtüsünün ilişkilerini açıklayabilmelidir.

Fiziki ve Beşeri Coğrafyanın İlişkisi

Öğrenciler, doğal çevrenin bir takım tehlikeler getirdiği ve beşeri faaliyetler için imkânlar sunduğu kavramını örneklerle açıklayabilmelidir. Örnek olarak kuraklık, su baskını, tropikal kasırgalar, depremler, volkanik patlamalar sonucu ortaya çıkan tehlikeler gösterilmelidir (www.cie.org.uk).

Çağdaş örneklendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu veri adaylara vaka çalışmalarında örnek teşkil edecektir. Adaylardan verilen bilgiye göre doğal çevre ve

beşeri faaliyetler arasındaki ilişkileri örneklendirmeleri beklenildiğinde bu tarz örnekler sınavda kaynak materyalleri oluşturmaktadır. İnsanlara özgü ortaya çıkan problemlere ve fırsatlara yapılan göndermeler ile doğal çevre ile ilgili çalışmalar birleştirilebilir. Örneğin deltalar ve nehrin aktığı düzlükler tarafından yaratılan sorunlar ve avantajlı yanları iki ekosistem üzerinde beşeri faaliyetlerin etkisi de düşünülmelidir.

Ekonomik Gelişme ve Kaynakların Kullanımı

Tarımsal (Ziraî) Sistem

- Öğrenciler, tarımsal sistemin genel anlamda özelliklerini tanımlayabilmelidir:
- Müfredatta listelenen iki tarımsal sistemin çıktılarını ve süreçler üzerinde doğal ve beşeri girdilerin etkilerini anlatabilmelidir. (Büyük ölçekli ticari tarım sistemi, küçük ölçekli geçime dayalı tarım sistemi)
- Çalışmalar, doğal girdiler (iklim, toprak) ve beşeri girdiler (ekonomik, sosyal ve bazen de siyasi), her bir sistemin ürünü üzerine, organizasyon metotları ve bunların etkileri, üretimin derecesi üzerine olmalıdır. Büyük ölçekli ticari tarım sistemini örneklendirirken geniş bağlamda çiftlik hayvanları yetiştirimi ya da yine geniş bağlamda tarımsal ya da ticari tahıl üretimi ya da plantasyon gibi bir örneklendirme referans olarak gösterilebilir. Geçim uğruna aşırı miktarda pirinç üretimi ve üretim şeklini değiştirmek gibi örnekler küçük ölçekli geçime dayalı tarım sistemi için verilebilir. Ayrıca yukarıdakilerden farklı olarak da örnekler verilebilir. Her bir durumda da ayrıntılı bir vaka çalışmasından söz edilebilir.
- Yiyecek kıtlığının etkilerinden ve sebeplerinden bahsedebilmelidir. Yiyecek kıtlığı, veba, hastalık, tropik siklonlar, seller, kuraklık, toprak azlığı gibi doğal problemlerle bağlantılı olabilmektedir. Ekonomik açıdan az gelişmiş ülkeler (LECD) içinde seçili bölgeler üzerinde bu doğal problemlerin etkilerinin farkında olunmalıdır. Ekonomik ve siyasi faktörler ve bunların yiyecek kıtlığı üzerindeki etkileri not edilmelidir. Örnek olarak düşük miktarda sermayeye dayalı yatırım, az miktarda dağıtım, taşıma zorlukları, savaşlar ve diğerleri verilebilir. Daha fazla yiyecek üretimi için “Yeşil Dönem” gibi önlemleri almaya ve yiyecek yardımını teşvike çalışılmalıdır.

Sanayi sistemleri

Öğrenciler, Sanayileri, birinci, ikinci ve üçüncü diye sınıflandırabilmeli ve her birine örnek bulabilmelidir. Her bir sektöre yüklenen oranların nasıl yeni sanayi ülkelerini (Newly Industrialised Countries - NIC)'de kapsayan gelişim düzeyiyle değişime uğradıklarını belirtebilmelidir.

- Sanayi sistemini kavradığını gösterebilmelidir: Girdiler, süreçler ve çıktılar (ürünler ve artıklar). İleri teknoloji sanayinin belli başlı örneklerinin işlemleri ve imalat sanayi ile birlikte üzerinde tek tek durulmalıdır.
- Yüksek teknoloji sanayi ve seçili sanayinin konumu araştırılırken faktörlerin değişkenlikleri de dikkate alınmalıdır.

Boş Zamanda Yapılan Faaliyetler ve Turizm

Öğrenciler, Çalışma için seçili bölgede ve ya herhangi bir bölgede fiziki ve beşeri manzaranın temel çekiciliğiyle bağlantılı turizm ve boş zaman faaliyetlerinin gelişimini açıklayıp tanımlayabilmelidir.

- Problemlerden bahsedilmez ise büyümenin etkileri genel olarak pozitif olur ve iyi bir yönetim sorumluluğu gerektirir. Adaylar bu etkileri örneklerle açıklayabilmelidir. Kültürel avantajlar, bölgede daha fazla yer almak için diğer gelişmelerin sağladığı teşvik, yerel nüfusa sağladığı faydalar, alt yapının gelişimi, iş imkânları, dövizde artış, gelirdeki artış gibi turizm kaynaklı avantajlara göndermede bulunulabilir. Dezavantajları ise fiziki görünüme verdiği zararı, kültürel, sosyal problemleri, su sıkıntılarını, yetersiz hizmet alınışını, çevre kirliliğini, hızla artan kalabalığı, yılın belli zamanlarında oluşan imkânların kısıtlanmasını, dönemsel işsizliği kapsamaktadır. Turizmin büyümesiyle bağlantılı olarak hem olumlu hem de olumsuz yönlerini örneklendirebilmelidir.

Enerji ve Su Kaynakları

Öğrenciler, yenilenemez enerji kaynakları (kömür, petrol, doğalgaz ve odun) yenilenebilir enerji kaynaklarının ülkeler açısından önemini kavramalı ve anlatabilmelidir.

- Alternatif enerji kaynağı geliştirmek için sunulan fırsatlar ve dünyadaki enerji krizini hafifletmek için fosil yakıtlara bağlılığı azaltacak, yenilenebilir

enerji kaynaklarının (jeotermal, rüzgâr, akarsu, güneş, biyogaz) değerini ve önemini vurgulayabilmelidir.

- Müfredat programında listelenenler (termal, hidro-elektrik, güç, nükleer güç) referans gösterilerek farklı türdeki elektrik güç istasyonlarının konumunu etkileyen faktörleri açıklayabilmelidir.
- Sanayi, yurtiçi ziraat talep için su tüketimini belirtebilmelidir. Adaylar bazı bölgelerde yerli halk ve gelişme potansiyeli üzerine su kıtlığının getirdiği olumsuz etkilerin farkında olmalıdır. Bu daha dikkatli bir şekilde suyun kullanımını ve su kaynaklarının daha yerinde tüketimi için rekabet ortamı yaratır. Tüm bu hususlar uygun vaka çalışmalarının seçimiyle değer bulacaktır (www.cie.org.uk).

Çevresel Riskler ve Faydalar: Kaynakların Korunumu ve İdaresi

Öğrenciler, farklı çevrelerde sürdürülebilir gelişim, kaynak korunumu, ya da idaresi için duyulan ihtiyacı örneklerle açıklayabilmelidir. Bu demek değildir ki adalar geniş çapta örneklerle iç içe olacaklar. Daha ziyade yukarıda bahsedilen çalışmayı tamamlayan diğer yönlerle de seçili vaka çalışmalarının kullanımıyla birlikte adaylar genel kurallarla daha iç içe olacaklar ve bu örneklerden kendileri de örnek çıkaracaklardır (www.cie.org.uk).

Taşımanın, turizmin, enerjinin, üretimin, imalat sanayinin, yeraltı maden sanayinin ve tarımın gelişimiyle bağlantılı olarak kazanılan faydaları tanımlayabilmeli ve açıklayabilmelidir. Bu, yukarıda özetlenen çalışmaları da kapsamaktadır.

Bu gelişmeler, kirlilikle (hava, su, gürültü ve görsel), küresel ısınmayla, toprak erozyonuyla ve doğal ekosistemle karıştığında ne gibi tehlikelerin ortaya çıkacağını anlatabilmelidir. Çevredeki tehlikelerle risk altında olan bölgeleri tanımlayabilmeli ve çevre kalitesini yükseltmek, çevreyi koruma ve bunu sürdürmek için yapılan girişimleri anlatabilmelidirler (www.cie.org.uk).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Türkiye ve İngiltere’deki coğrafya ortaöğretiminin programın amaçları, kişisel bilgiler, dersin içeriği, uygulanan öğretim yöntemleri ve süreçleri ile değerlendirilme yöntemlerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Dolayısıyla, tezde yapılmış olan araştırma anket verilerine dayalı bir karşılaştırılmalı istatistik eğitim çalışmasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2005–2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye için Ankara şehir merkezindeki liselerde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile İngiltere için Londra şehir merkezindeki liselerde görev yapan coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi basit tesadüfi örneklem olarak alınmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara şehir merkezinde coğrafya eğitimi veren öğretmenlerden 40, Londra şehir merkezindeki coğrafya eğitimi veren öğretmenlerden ise 18 kişi basit tesadüfi örneklem yöntemine göre belirlenmiş ve anket çalışması belirlenen öğretmenlere Mayıs-2006 tarihinde uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada, ayrıntılı bir literatür taramasından sonra, araştırmanın amacına uygun olarak anket formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu anket soruları, coğrafya eğitimi alanında deneyimli araştırmacıların değerlendirmesine sunulmuştur. Anket soruları bir örneklem grubuna uygulanarak test edilmiş; bu kısmi uygulamadan çıkan sonuçlar çerçevesinde sorular revize edilerek son haline getirilmiştir. Benzer bir uygulama İngiltere için gerçekleştirilen anket soruları için de yapılmıştır. İngiltere çalışma grubunun sorularının hazırlanmasında İngiliz eğitim sistemi hakkında birikimli araştırmacıların değerlendirme ve eleştirilerinden yararlanılmıştır.

Türkiye’deki çalışma grubu için 5 tanesi kişisel 30 tanesi eğilimleri ölçmeye dönük toplam 35 adet soru hazırlanmıştır. Coğrafya öğretmenlerine uygulanan anket formunda yer alan 30 eğilim sorusunda “Likert Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert ölçeği kullanılan anket sorularındaki seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, Kısmen Katılıyorum”, “Çok Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Bu sorulara

verilen cevaplar en olumludan en olumsuz doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 değerleri ile puanlandırılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada Türkiye’den 40, İngiltere’den ise 18 coğrafya öğretmeni ile yapılan anketten elde edilen eğilim puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılaşma olmadığı hipotezi bağımsız gruplarda ortalama farklarına ilişkin hipotezlerin testinde kullanılan t-istatistiği yardımıyla araştırılmıştır. Bu test iki ana kitle (yığın) varyansının eşit olup olmadığı duruma göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle öncelikle ana kitle varyanslarının eşitliği hipotezi Levene’nin varyans eşitlik testi ile araştırılmıştır. Ele alınan durumların tamamında varyansların eşit olduğu şeklindeki sıfır hipotezleri %5 anlamlılık düzeyinde reddedilememiştir. Bu durum iki ülke arasındaki ortalama puanların eşitliğinin testinde kullanılan t-istatistiğinin varyansların eşit olduğu duruma göre yapılması gerektiğine işaret etmiştir.

İlgili değişken bakımından Türkiye ve İngiltere ortalama değerlerinin eşitliği şeklinde ifade edilen sıfır (null) hipotezi ortalamaların farklılaştığı alternatif hipotezine karşı test edilmiştir. Bu durumda hipotezler;

H_0 : İlgili değişken bakımından Türkiye ve İngiltere ortalamaları birbirine eşittir

H_1 : İlgili değişken bakımından Türkiye ve İngiltere ortalamaları birbirine eşit değildir şeklinde olacaktır. İlgili değişken bakımından Türkiye ve İngiltere’deki dağılımların normal dağılım, iki ana kitleden seçilen örneklerin birbirinden bağımsız tesadüfi örnekler olduğu ve ana kitle varyanslarının bilinmediği ancak birbirine eşit olduğu varsayımları altında; Sıfır hipotezinde ifade edilen iddianın araştırılmasında kullanılan test istatistiği serbestlik derecesi n_1+n_2-2 olan t-istatistiğidir (Ünver ve Gamgam, 1986, 90). %5 anlamlılık düzeyinde sıfır hipotezinin reddedilmesi Türkiye ile İngiltere okullarındaki coğrafya öğretmenlerinin ilgili değişken (Örneğin, “programın amaçları orta öğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” yaklaşımındaki ortalama eğilim gibi) bakımından istatistiksel olarak bir farklılaşma olduğuna işaret edecektir. Tezde 30 eğilim değişkeni dikkate alınarak Türkiye ve İngiltere arasındaki farklılaşma (ya da benzerlik) ayrı ayrı ele alınarak t-testi yardımıyla incelenmiştir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu incelemelere ait sonuçlar rapor edilmiştir.

Türkiye ve İngiltere’de Coğrafya öğretmenleri tarafından cevaplanan anketleri değerlendirmek amacı ile SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin hangi şıkka yoğunlaştıklarının tespit edilmesi için her şikkın frekansı ve yüzdesi hesaplanmıştır.

İki ülkede verilen cevaplar arasında farklılaşma olup olmadığını test etmek için “bağımsız gruplarda iki ortalama farkına ilişkin t testi” yapılmıştır. Bu test gruplar arasındaki varyansın eşit olup olmadığına göre farklılaşmaktadır. Uygulama bölümünde sonuçları verilen t-testlerinden önce iki ülkenin ilgili değişkenleri bakımından varyanslarının eşit olduğu hipotezi Levene’nin varyans eşitlik testi ile araştırılmıştır. Ele alınan durumların tamamında varyansların eşit olduğu şeklindeki sıfır hipotezleri %5 anlamlılık düzeyinde reddedilememiştir. Bu durum iki ülke arasındaki ortalama puanların eşitliğinin testinde kullanılan t-istatistiğinin varyansların eşit olduğu duruma göre yapılması gerektiğine işaret etmiştir.

3.5. Uygulama

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket, Ankara’da ve İngiltere’deki orta öğretim okullarının bazılarında uygulanmıştır. Anketi uygulamak için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır.

Coğrafya öğretmenlerine uygulanan anket formunda yer alan 30 eğilim sorusunda “Beşli Likert Ölçeği” kullanılmıştır. Anket sorularındaki seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, Kısmen Katılıyorum”, “Çok Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Bu sorulara verilen cevaplar en olumludan en olumsuz doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 değerleri ile puanlandırılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Türkiye ve İngiltere’de okutulan Coğrafya Öğretim Programlarının genel olarak değerlendirilmesine ilişkin Öğretmen Görüşlerinden elde edilen veriler sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo 1’de Türkiye’den araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin ankete verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımı görülmektedir.

Tablo 1

Türkiye’deki Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Yüzdelere Göre Dağılımı

Türkiye	Hiç		Çok az		Kısmen		Büyük Ölçüde		Tamamen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S1	3	7.5%	11	27.5%	15	37.5%	10	25.0%	1	2.5%	40	100
S2	1	2.5%	11	27.5%	17	42.5%	10	25.0%	1	2.5%	40	100
S3	4	10.0%	5	12.5%	14	35.0%	15	37.5%	2	5.0%	40	100
S4	5	12.5%	3	7.5%	14	35.0%	16	40.0%	2	5.0%	40	100
S5	5	12.5%	5	12.5%	18	45.0%	7	17.5%	5	12.5%	40	100
S6	3	7.5%	8	20.0%	18	45.0%	9	22.5%	2	5.0%	40	100
S7	5	12.5%	4	10.0%	18	45.0%	10	25.0%	3	7.5%	40	100
S8	1	2.5%	13	32.5%	19	47.5%	5	12.5%	2	5.0%	40	100
S9	3	7.5%	7	17.5%	21	52.5%	7	17.5%	2	5.0%	40	100
S10	1	2.5%	6	15.0%	16	40.0%	12	30.0%	5	12.5%	40	100
S11	2	5.0%	12	30.0%	17	42.5%	8	20.0%	1	2.5%	40	100
S12	1	2.5%	5	12.5%	19	47.5%	13	32.5%	2	5.0%	40	100
S13	12	30.0%	15	37.5%	6	15.0%	6	15.0%	1	2.5%	40	100
S14	5	12.5%	20	49.0%	9	22.5%	5	12.5%	1	2.5%	40	100
S15	5	12.5%	5	12.5%	19	47.5%	6	15.0%	5	12.5%	40	100
S16	1	2.5%	6	15.0%	19	47.5%	13	32.5%	1	2.5%	40	100
S17	1	2.5%	7	17.5%	14	35.0%	17	42.5%	1	2.5%	40	100
S18	2	5.0%	8	20.0%	17	42.5%	12	30.0%	1	2.5%	40	100
S19	1	2.5%	6	15.0%	17	42.5%	14	35.0%	2	5.0%	40	100
S20	1	2.5%	5	12.5%	18	45.0%	14	35.0%	2	5.0%	40	100
S21	0	0%	7	17.5%	16	40.0%	15	37.5%	2	5.0%	40	100
S22	2	5.0%	4	10.0%	17	42.5%	15	37.5%	2	5.0%	40	100
S23	1	2.5%	7	17.5%	16	40.0%	14	35.0%	2	5.0%	40	100
S24	8	20.0%	17	42.5%	11	27.5%	3	7.5%	1	2.5%	40	100
S25	5	12.5%	21	52.5%	8	20.0%	5	12.5%	1	2.5%	40	100
S26	8	20.0%	16	40.0%	11	27.5%	2	5.0%	3	7.5%	40	100
S27	1	2.5%	5	12.5%	16	40.0%	17	42.5%	1	2.5%	40	100
S28	1	2.5%	2	5.0%	11	27.5%	19	47.5%	7	17.5%	40	100
S29	2	5.0%	9	22.5%	13	32.5%	12	30.0%	4	10.0%	40	100
S30	1	2.5%	3	7.5%	10	25.0%	18	45.0%	8	20.0%	40	100

Tablo 2’de ise araştırmaya İngiltere’den katılan coğrafya öğretmenlerinin ankete verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 2

İngiltere’deki Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Yüzdelere Göre Dağılımı

İngiltere	Hiç	Çok az	Kısmen	Büyük Ölçüde	Tamamen	Toplam
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
S1	1 5.6%	4 22.2%	7 38.9%	6 33.3%	0 0%	18 100
S2	1 5.6%	2 11.1%	8 44.4%	6 33.3%	1 5.6%	18 100
S3	1 5.6%	2 11.1%	6 33.3%	8 44.4%	1 5.6%	18 100
S4	1 5.6%	3 16.7%	6 33.3%	7 38.9%	1 5.6%	18 100
S5	1 5.6%	3 16.7%	9 50.0%	4 22.2%	1 5.6%	18 100
S6	1 5.6%	2 11.1%	9 50.0%	5 27.8%	1 5.6%	18 100
S7	1 5.6%	3 16.7%	5 27.8%	7 38.9%	2 11.1%	18 100
S8	1 5.6%	1 5.6%	6 33.3%	8 44.4%	2 11.1%	18 100
S9	1 5.6%	1 5.6%	8 44.4%	7 38.9%	1 5.6%	18 100
S10	0 0%	2 11.1%	5 27.8%	9 50.0%	2 11.1%	18 100
S11	1 5.6%	2 11.1%	8 44.4%	6 33.3%	1 5.6%	18 100
S12	1 5.6%	2 11.1%	8 44.4%	6 33.3%	1 5.6%	18 100
S13	1 5.6%	1 5.6%	8 44.4%	7 38.9%	1 5.6%	18 100
S14	2 11.1%	3 16.7%	8 44.4%	5 27.8%	0 0%	18 100
S15	2 11.1%	4 22.2%	7 38.9%	4 22.2%	1 5.6%	18 100
S16	1 5.6%	1 5.6%	8 44.4%	7 38.9%	1 5.6%	18 100
S17	1 5.6%	1 5.6%	6 33.3%	8 44.4%	2 11.1%	18 100
S18	1 5.6%	1 5.6%	6 33.3%	8 44.4%	2 11.1%	18 100
S19	0 0%	4 22.2%	7 38.9%	6 33.3%	1 5.6%	18 100
S20	1 5.6%	1 5.6%	7 38.9%	6 33.3%	3 16.7%	18 100
S21	1 5.6%	1 5.6%	9 50.0%	6 33.3%	1 5.6%	18 100
S22	1 5.6%	1 5.6%	5 27.8%	9 50.0%	2 11.1%	18 100
S23	1 5.6%	3 16.7%	7 38.9%	6 33.3%	1 5.6%	18 100
S24	1 5.6%	1 5.6%	6 33.3%	8 44.4%	2 11.1%	18 100
S25	2 11.1%	3 16.7%	8 44.4%	4 22.2%	1 5.6%	18 100
S26	1 5.6%	1 5.6%	6 33.3%	9 50.0%	1 5.6%	18 100
S27	1 5.6%	5 27.8%	6 33.3%	5 27.8%	1 5.6%	18 100
S28	1 5.6%	3 16.7%	8 44.4%	5 27.8%	1 5.6%	18 100
S29	1 5.6%	2 11.1%	3 16.7%	6 33.3%	6 33.3%	18 100
S30	2 11.1%	2 11.1%	7 38.9%	5 27.8%	2 11.1%	18 100

Türkiye ve İngiltere'deki coğrafya öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin karşılaştırılmasına bakıldığında; Türkiye'de yapılan anket sonucuna bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37'si Dil Tarih Coğrafya Fakültesi, %35,5'i Eğitim Fakültesi ve % 27,5'i Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerden oluştuğunu görülmektedir. Bu öğretmenlerden bazıları Türkiye'de Eğitim Fakültesi'nin yanı sıra Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon aldıktan sonra gerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerekse özel kurumlarda öğretmen olarak görev alabilmektedirler.

İngiltere'de ise öğretmen iki kaynaktan yetiştirilmektedir. (Demirel, 2000, s: 85) Öğretmen yetiştiren kolejlerden ve üniversitelerden yetiştirilen öğretmenler: Üniversitenin eğitim fakültesinden değil de üniversitenin herhangi bir bölümünden mezun olup öğretmenlik formasyonu programına devam ederek öğretmenlik sertifikası almaktadırlar. (Demirel, 2000, s: 85) İngiltere'de üniversitelerin herhangi bir bölümünden mezun olan öğrenciler bir yıl süren formasyon eğitimi aldıktan sonra Grammar okullarında öğretmenlik yapabilme hakkına sahip olmaktadır (Erdoğan, 1995, s: 165).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresine baktığımızda % 67'sinin 11–20 yıl arası %20'sinin 6–10 yıl arası hizmette bulunduğu görülmektedir. Yaptığımız araştırma Ankara ili ile sınırlı tutulmuştur. Genelde, yeni mezun olan öğretmenler Ankara dışına atanmaktalar ancak birkaç yıl sonra Ankara il merkezine tayinlerini almaktadırlar. Bundan dolayı Ankara il merkezinde öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerin yıllar içinde edinmiş oldukları bilgi ve birikimlerden yararlanmaktadırlar.

Türkiye'de araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin % 67,5'i düz lise, % 22,5'i Anadolu Lisesi, % 7,5'i ise Anadolu Meslek Liseleri'nde görev yapmaktadırlar. İngiltere'de ise öğretmenlerin % 61'i Çok Amaçlı Liseler, % 16,6'sı Grammar Okulları, % 22,2'si ise Meslek Liseleri'nde görev yapmaktadırlar.

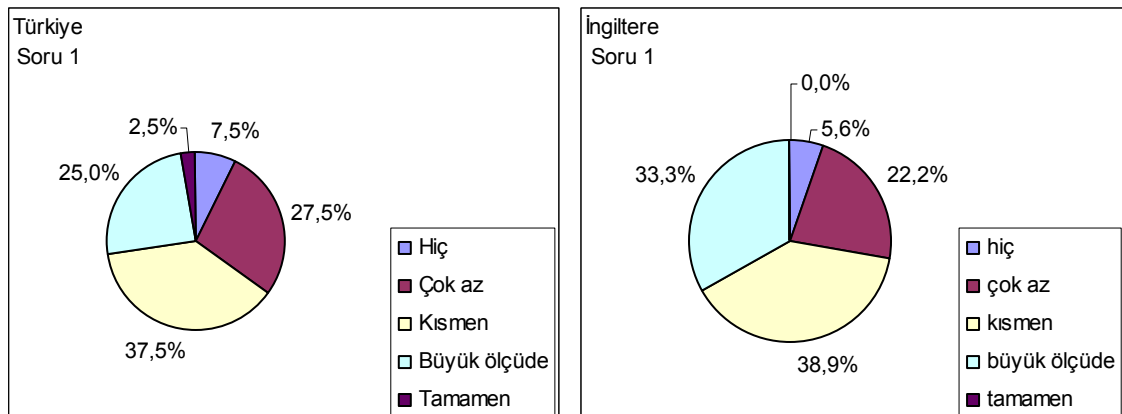
Türkiye'de anket uygulaması yapılan okulların öğrenci sayısı ve sınıf mevcutlarına bakıldığında, % 55'i 31 ile 40 kişilik, %25'i ise 26 ile 30 kişilik sınıflardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimlerinin artması ve öğretmenin her bir öğrenciyle bire bir ilgilenmesi, öğrenci merkezli ders işlenmesi ve onların aktif olarak derse katılmaları, öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda oldukça zor olmaktadır.

Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, sınıf içi etkinlikleri icra edilmesi bakımından engel teşkil etmektedir. İngiltere’de ise %61’i 26-30 kişilik, % 38,9’u da 15-25 kişilik sınıflardan oluşmaktadır.

Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20’si sadece bir kez coğrafya öğretimi ile ilgili seminerlere katılmışlar, % 15’ise birden fazla seminere katılmışlardır. %65 ise seminerlere hiç katılmadıklarını ve özellikle yeni programla ilgili herhangi bir açıklamaya veya öğretmen kılavuz kitabına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. İngiltere’de ise öğretmenlerin % 72,2’si birden fazla %22,2’si bir kez seminerlere katılmışlardır. İngiltere’de öğretmenlere eğitim yılının başında ve sonunda olmak üzere yılda iki kez seminer verilmektedir. Eğitim yılının başında yapılan seminerde, o yıl programda yapılan değişiklikler ve programda mevcut olan değerlendirmeler üzerinde durulmaktadır.

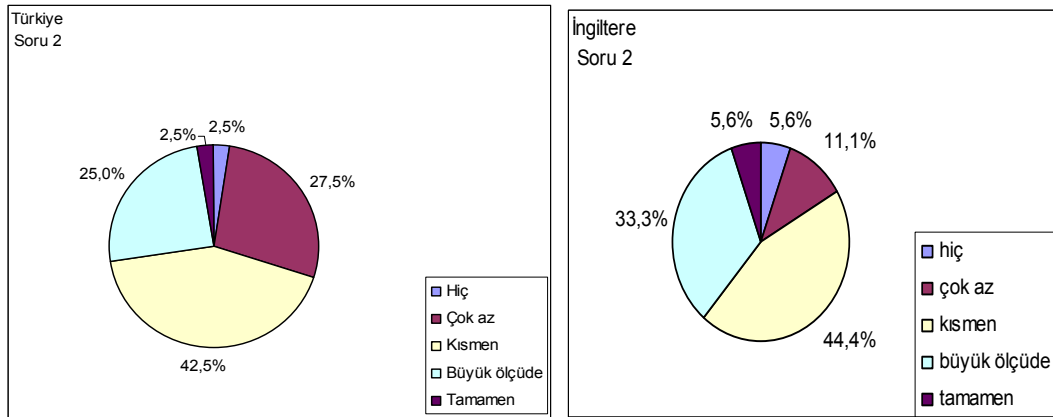
4.1. Coğrafya Öğretim Programlarının Amacının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Programın amaçları ortaöğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37,5’i kısmen, % 27,5’i çok az % 25’i büyük ölçüde yanıt vermişlerdir. İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u kısmen, % 33,3’ü ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin yanıtları “kısmen katılıyorum” şikkında yoğunlaşmaktadır.



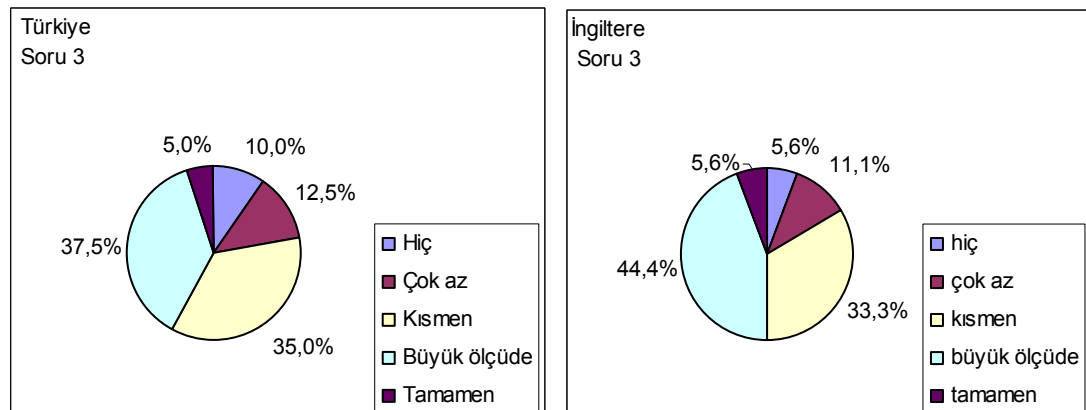
Grafik 1. “Programın amaçları ortaöğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Programın amaçları toplumun beklentilerine cevap verecek niteliktedir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,5’si kısmen, % 27,5’i çok az % 25 ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü kısmen, % 33,3’ü ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin yanıtları “kısmen katılıyorum” şıkında yoğunlaşmaktadır.



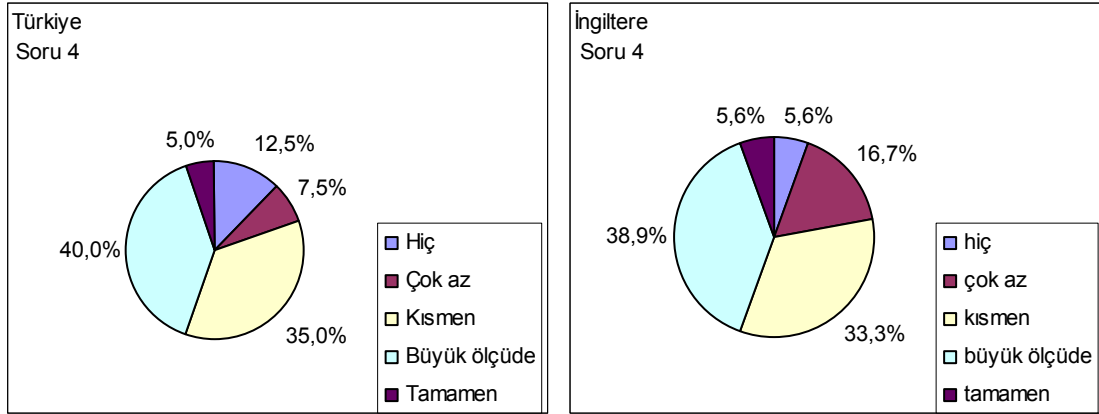
Grafik 2. “Programın amaçları toplumun beklentilerine cevap verecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Programın amaçları anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine yönelik olarak İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü büyük ölçüde, % 33,3’ü ise kısmen cevabını vermişlerdir. Türkiye’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37,5’i büyük ölçüde, % 35’i ise kısmen yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede de öğretmenlerin “büyük ölçüde katılıyorum” şıkına yoğunlaştığı görülmektedir.



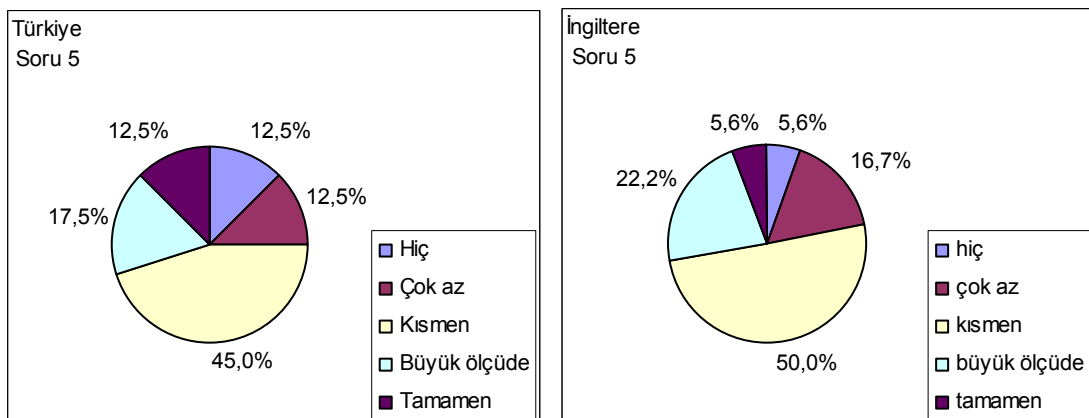
Grafik 3. “Programın amaçları anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Programın amaçları kendi aralarında tutarlıdır” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %40’ı büyük ölçüde, %35’i kısmen; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u büyük ölçüde, % 33,3’ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede de öğretmenlerin “büyük ölçüde katılıyorum” şıkkına yoğunlaştığı görülmektedir.



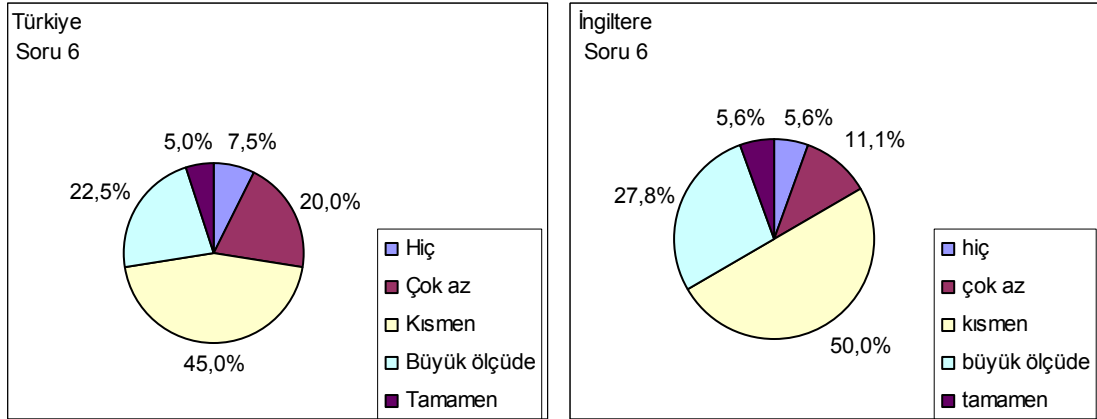
Grafik 4. “Programın amaçları kendi aralarında tutarlıdır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45’i kısmen, % 17,5’i büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50’i kısmen, % 22,2’si ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede de öğretmenlerin yanıtları “kısmen katılıyorum” şıkkında yoğunlaşmıştır.



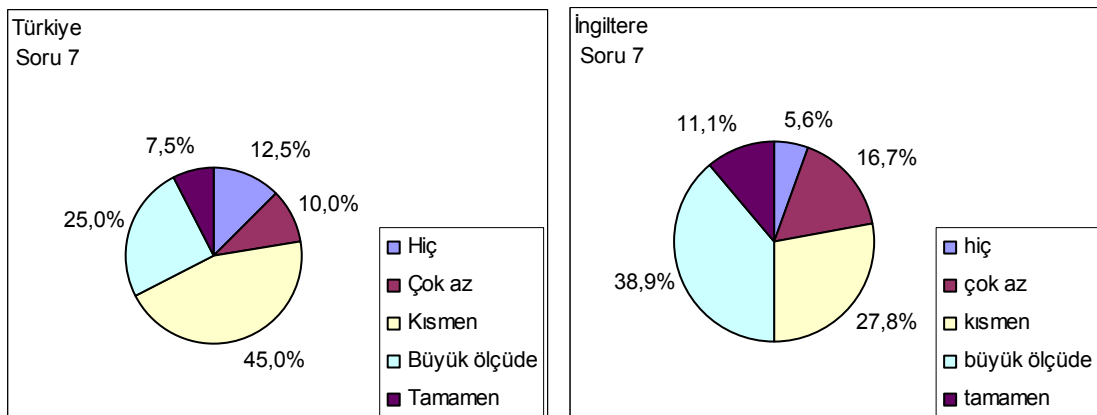
Grafik 5. “Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Programın amaçları öğrenci seviyesine uygundur” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45’i kısmen, % 22,5’i büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50’si kısmen, % 27,8’si ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede de öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” şikkında yoğunlaşmıştır. İki ülke arasında verilen yanıtlarda fark bulunmadığı görülmektedir.



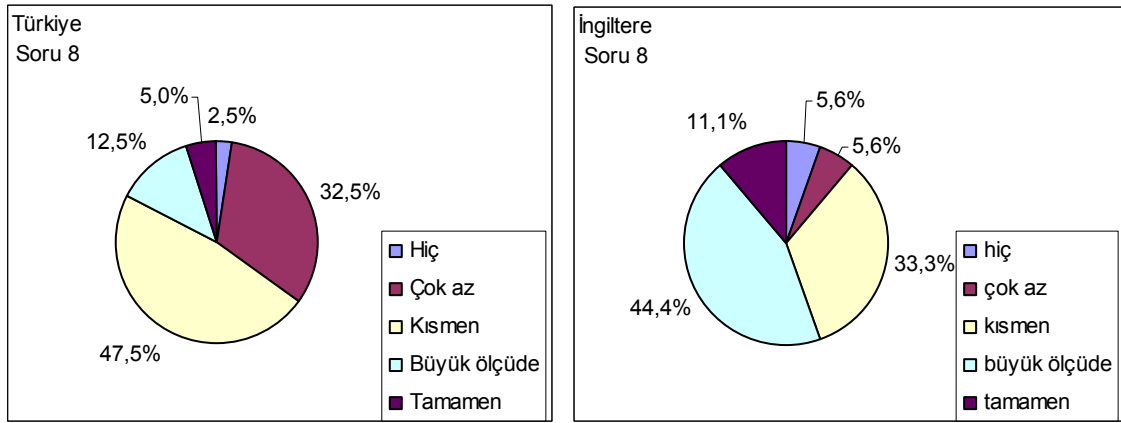
Grafik 6. “Programın amaçları öğrenci seviyesine uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Program öğrencide coğrafya dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %45’i kısmen, % 25’i ise büyük ölçüde ; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u büyük ölçüde, % 27,8’i ise kısmen yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ülkemizdeki öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” şikkına, İngiltere’de ise öğretmenlerin “büyük ölçüde katılıyorum” şikkına yoğunlaştığı görülmektedir.



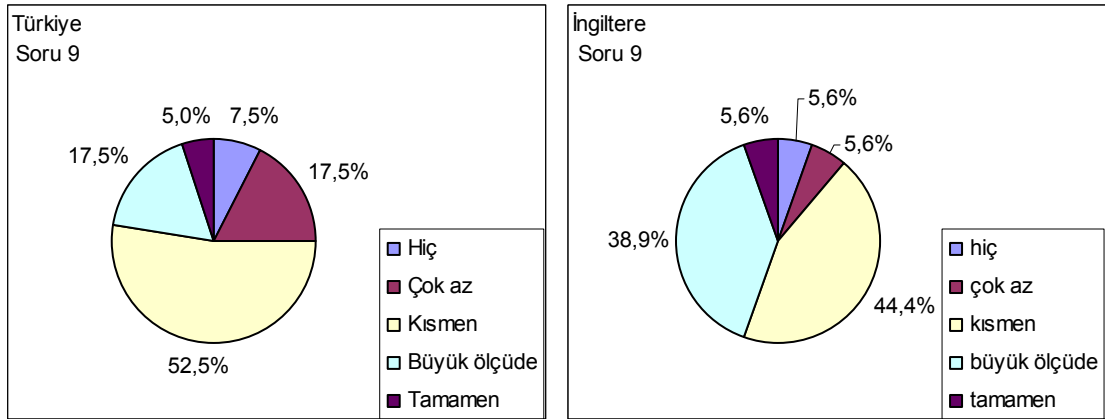
Grafik 7. “Program öğrencide coğrafya dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak, düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin % 47,5’i kısmen, % 32,5’i çok az, % 12,5’si ise büyük ölçüde; İngiltere’de ise ankete katılan öğretmenlerin % 33,3’ü kısmen, % 44,4’ü ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Anket sonuçlarına bakıldığında İngiltere’deki öğretmenlerin “Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine katılma derecesinin “büyük ölçüde” olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’den ankete katılan öğretmenler ise “kısmen katılıyorum” şıkkında yoğunlaşmıştır.



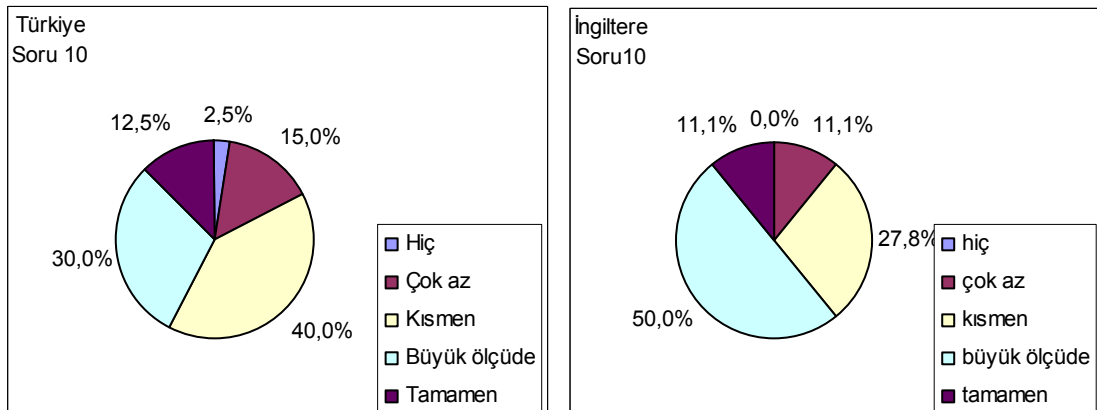
Grafik 8. “Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak, düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmektedirler” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 52,5’i kısmen, % 17,5’i ise büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü kısmen, % 38,9’u ise büyük ölçüde cevabını vermişlerdir. Anket sonucunda iki ülkede de öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.



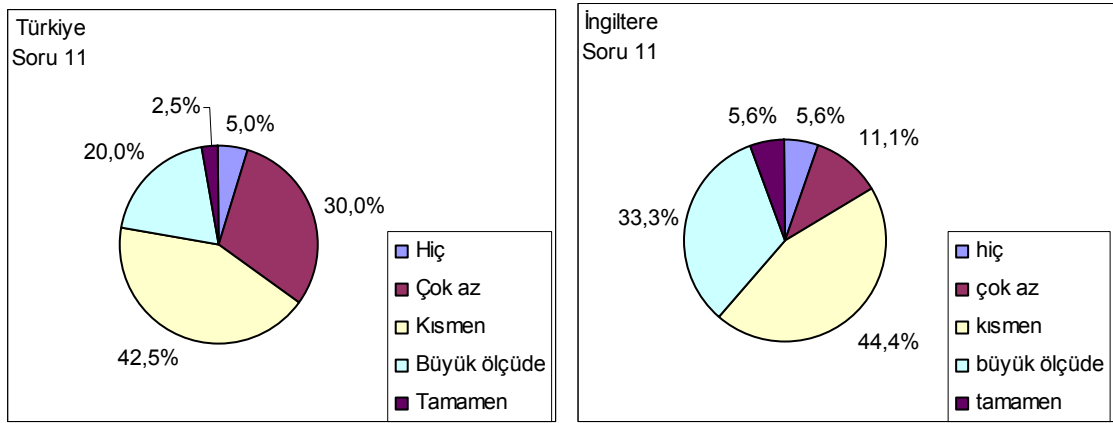
Grafik 9. “Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmektedirler” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri sınavlarda kullanabilmektedirler” ifadesine yönelik Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40’ı kısmen, % 30’u ise büyük ölçüde cevabını vermişlerdir. İngiltere’de ise ilgili soruya yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si büyük ölçüde, % 27,8’i ise kısmen yanıtını vermişlerdir. İngiltere’de üniversite giriş sınavı bulunmamaktadır. Öğrenciler üniversiteye girebilmek için gireceği branş ile ilgili dersler seçerler ve öğretmenler programda gösterilen değerlendirme doğrultusunda bu derslerdeki öğrencinin sınıf içi performansı, yazılı ve sözlü sınavları, yaptığı ödevleri göz önünde bulundurarak not vermektedirler. Öğrenciler seçtikleri branşlarda iki yıllık hazırlık niteliğinde olan A Level’da aldıkları puanlara göre üniversite eğitimi yapmaktadırlar.



Grafik 10. “Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri ÖSYS’de kullanabilmektedirler” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

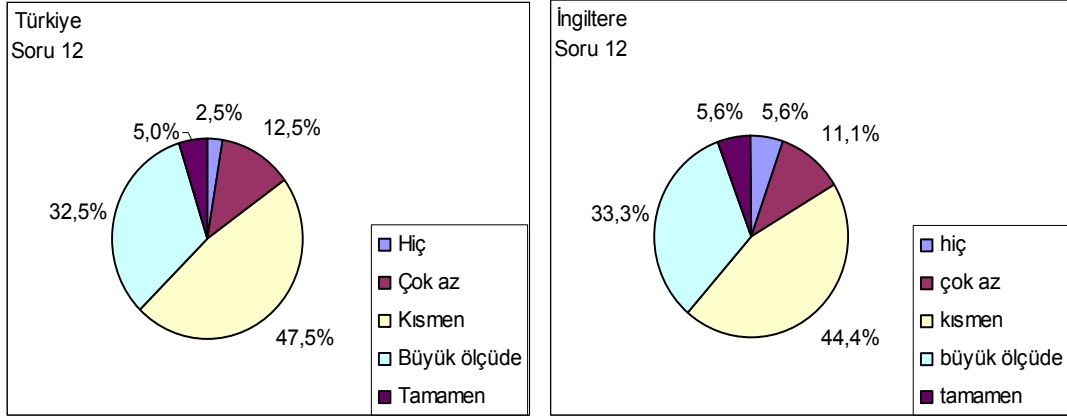
“Program öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 42,5’i kısmen, % 20’si büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. İngiltere’ de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,4’ü kısmen, % 33,3’ü ise büyük ölçüde şeklinde yanıt vermişlerdir. Araştırma sonucuna bakıldığında iki ülkede de öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirdiklerini görülmektedir.



Grafik 11. Program öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir, ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

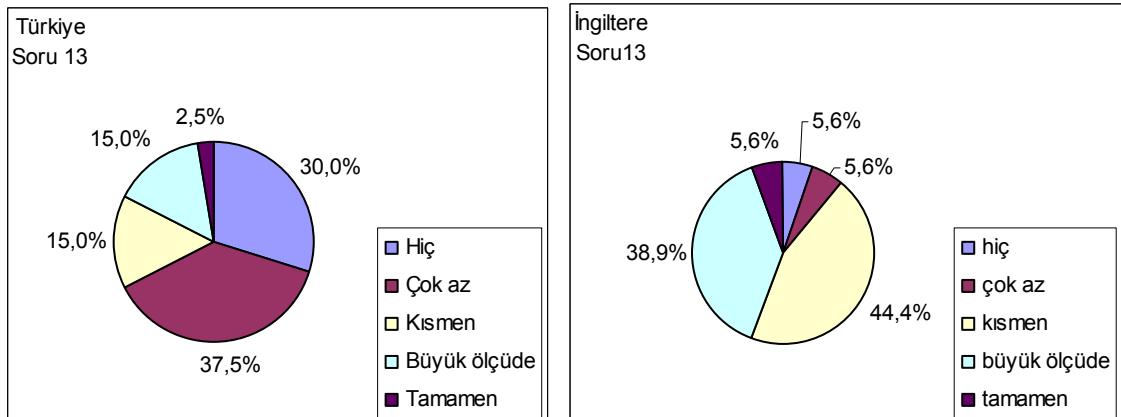
4.2. Coğrafya Öğretim Programlarının İçeriğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri:

“Konular öğrencilerin seviyelerine uygundur” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapları incelendiğinde, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 47,5’i kısmen, % 32,5’i büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü kısmen, % 33,3’u ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.



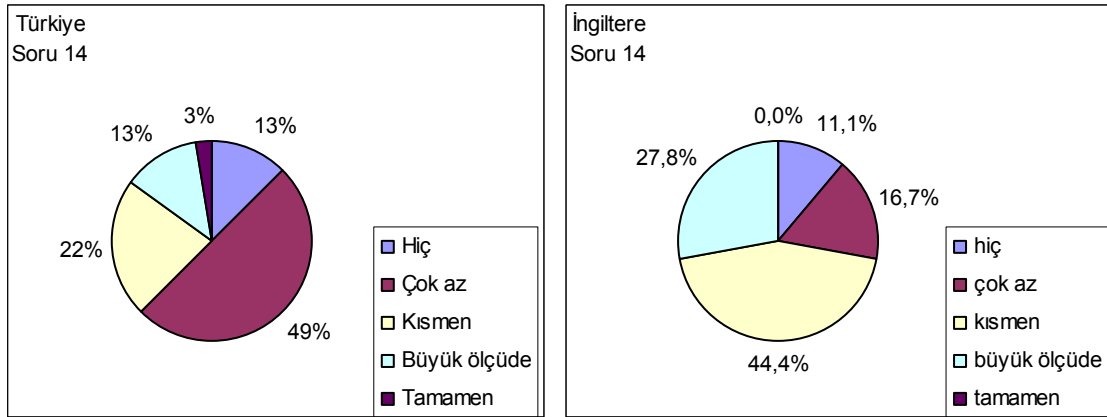
Grafik 12. “Konular öğrencilerin seviyelerine uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

Konular hedeflere uygundur ifadesine yönelik Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37,5’i çok az, % 15 ‘i kısmen % 15 ‘i ise büyük ölçüde şeklinde cevap verirken, İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü kısmen, % 38,9’unun ise büyük ölçüde şeklinde cevap verdiklerini ve iki ülkedeki öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” şikkına yoğunlaştığını görmekteyiz.



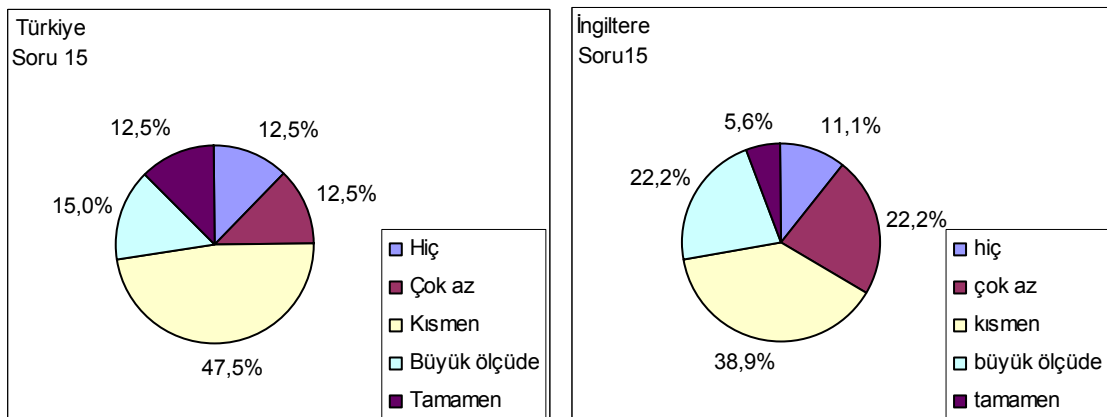
Grafik 13. “Konular hedeflere uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Konular öğrencilerin anlayacağı dille yazılmıştır” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlere yönelttiğimiz soruda öğretmenlerin % 49’u çok az, % 22,5’si ‘ise kısmen cevabını verirken; İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü kısmen, % 27,8’zinin büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir.



Grafik 14. “Konular öğrencilerin anlayacağı dille yazılmıştır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

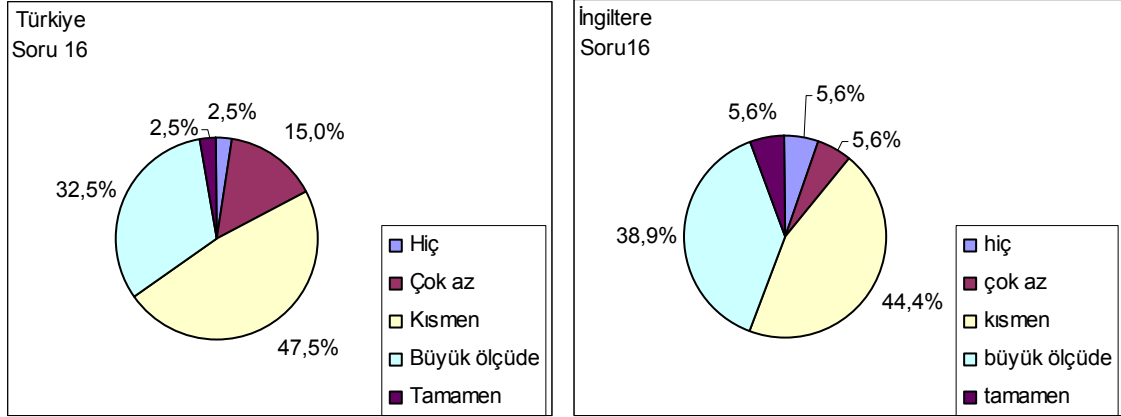
Konular birbirleri ile ilişkilidir ifadesine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara baktığımızda, bu soruya Türkiye’de öğretmenlerin % 47,5’i kısmen, % 15’i büyük ölçüde, % 12,5’i ise tamamen, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u kısmen, % 22,2’si büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına baktığımızda iki ülkede de araştırmaya katılan öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” yanıtında yoğunlaştığını görmekteyiz.



Grafik 15. “Konular birbiriyle ilişkilidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

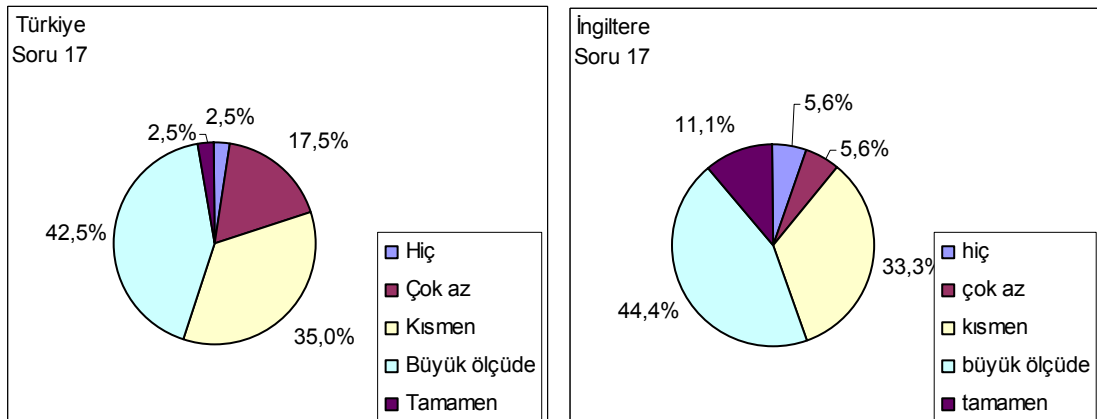
Ders içeriği öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 47,5’i kısmen, % 32,5’i büyük ölçüde, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü kısmen,

% 38,9'u ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.



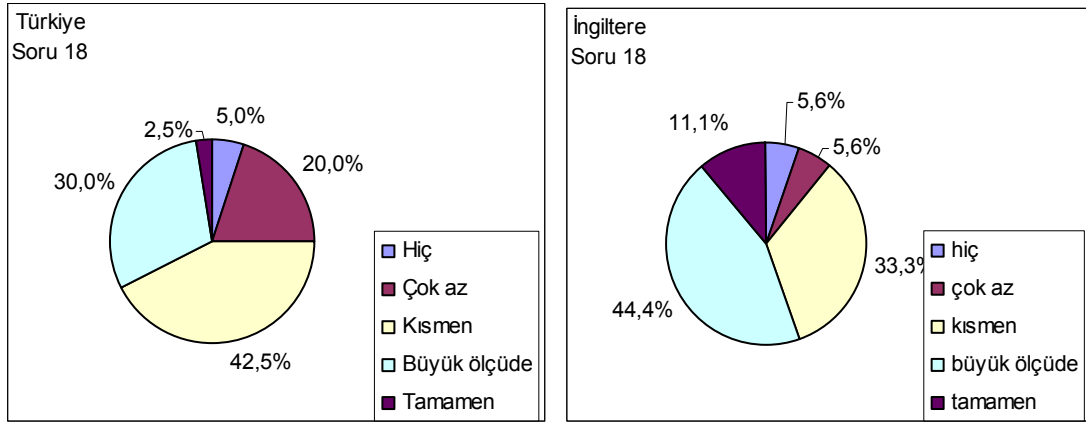
Grafik 16. “Ders içeriği öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sıralaması öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, Türkiye’de bu soruya öğretmenlerin % 42,5’i büyük ölçüde, % 35’i ise kısmen yanıtını vermişlerdir. İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü büyük ölçüde, % 33,3’ü ise kısmen yanıtını vermiştir. Böylece araştırma sonucuna baktığımızda iki ülkede de öğretmenlerin “büyük ölçüde katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.



Grafik 17. “Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sıralaması öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

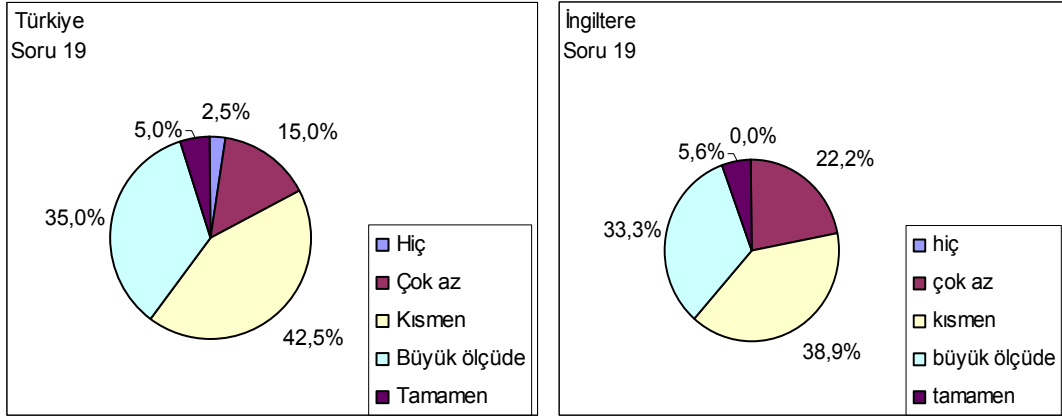
“Coğrafya dersinde kazanılan bilgiler öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceği niteliktedir” ifadesine göre; Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,5’i kısmen, % 30’u ise büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü büyük ölçüde, % 33,3’ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir. Türkiye’deki öğretmenler, bu soruya cevap olarak çoğunlukla “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirirken, İngiltere’deki öğretmenler “büyük ölçüde” şikkına yoğunlaşmışlardır



Grafik 18. “Coğrafya dersinde kazanılan bilgiler öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceği niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

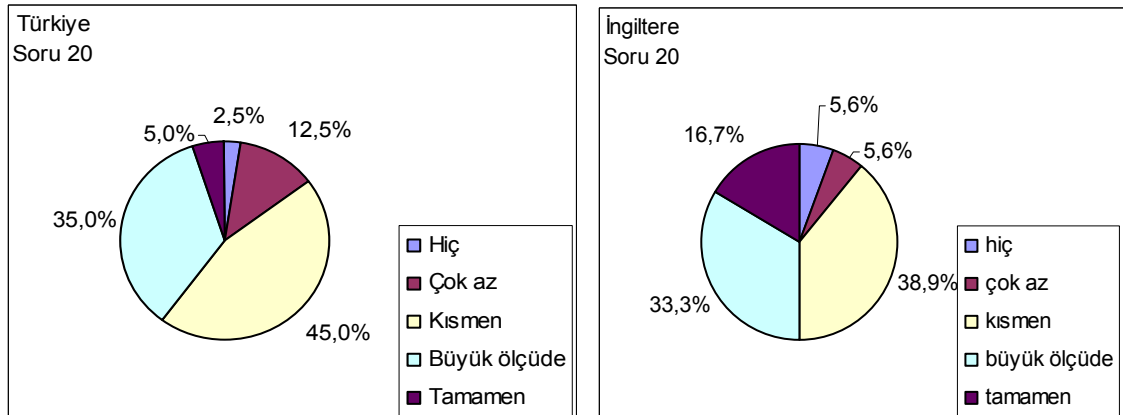
4.3. Coğrafya Öğretim Programlarının Öğretim Süreçlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri:

Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterli olması konusuna yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,5’i kısmen, % 35’i ise büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u kısmen, % 33’ü ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Böylece iki ülkede de araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin, “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterlidir” sorusuna “kısmen katılıyorum” şikkında yoğunlaştıkları görülmektedir.



Grafik 19. “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterli bulunmaktadır” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

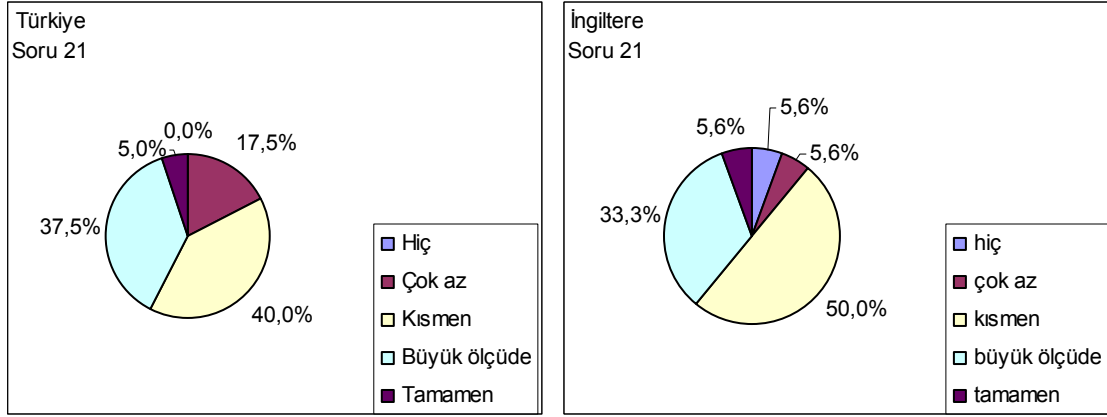
“Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45’i kısmen katılıyorum, % 35’i büyük ölçüde katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u kısmen katılıyorum %33,3’ü da büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucuna baktığımızda “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterlidir” sorusuna iki ülkede de öğretmenlerin, “kısmen katılıyorum” şıkında yoğunlaştığını görmekteyiz.



Grafik 20. “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

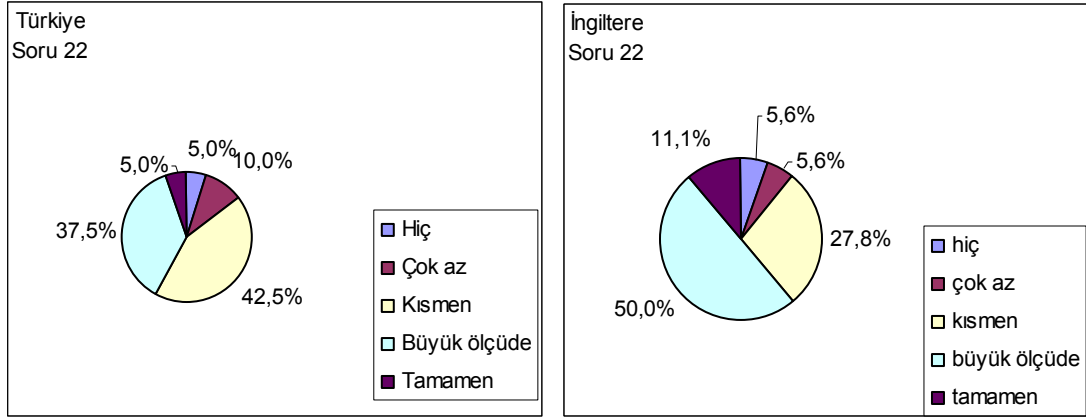
“Programda coğrafya öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri

cevaplar sonucunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 40’ı kısmen, % 37,5’i büyük ölçüde, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50’si kısmen, % 33,3’ü ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonucunda iki ülkede öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.



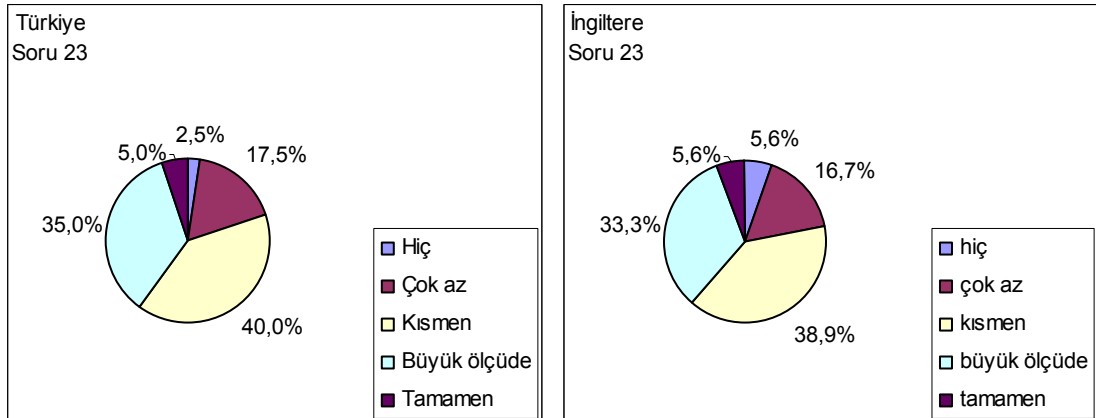
Grafik 21. “Programda coğrafya öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Coğrafya dersinde kullanılan araç ve gereçler öğrencinin ilgisini çekmektedir” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak elde edilen bulgulara baktığımızda; bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 42,5’i kısmen, % 37,5’i büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27,8’zi kısmen, % 50’si ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Buna göre Türkiye’deki öğretmenler bu soruya “kısmen katılıyorum” şeklinde cevap verirken, İngiltere’deki öğretmenler “büyük ölçüde katılıyorum” şikkında yoğunlaşmışlardır. Bu durumda iki ülkedeki öğretmenlerin görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir. Öğrencinin derse olan ilgisini artırmak için coğrafya derslerinde; öğrencilerin yaşlarına uygun, ilgi alanlarına yönelik daha yeni araç ve gereçlerin kullanılması gerekmektedir. Ayrıca okullarda öğrencilerin ilgilendiği konulardan yola çıkılarak geliştirilen araç ve gereçlerden, öğretilen konu ile ilgili filmlerden ve bilgisayar oyunlarından faydalanmak gerekir.



Grafik 22. “Coğrafya dersinde kullanılan araç ve gereçler öğrencinin ilgisini çekmektedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

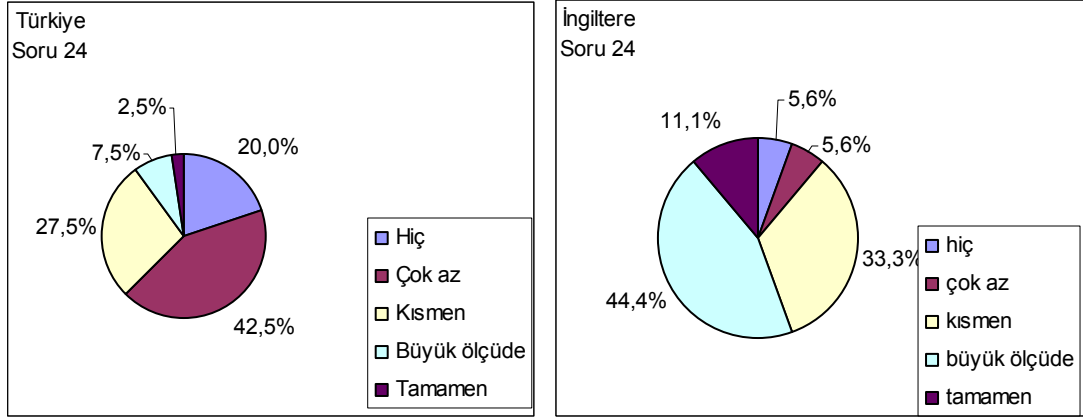
“Kullanılan araç ve gereçler, öğrencinin beklenen amaçlara ulaşmasında yardımcı olacak niteliktedir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40,1’i kısmen, % 35’i ise büyük ölçüde yanıtını verirken; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u kısmen , % 33,3’ü ise büyük ölçüde şeklinde yanıt vermişlerdir. Böylece iki ülkede de öğretmenlerin bu soruya cevap olarak “kısmen katılıyorum” şikkında yoğunlaştıkları görülmektedir.



Grafik 23. “Kullanılan araç ve gereçler, öğrencinin beklenen amaçlara ulaşmasında yardımcı olacak niteliktedir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

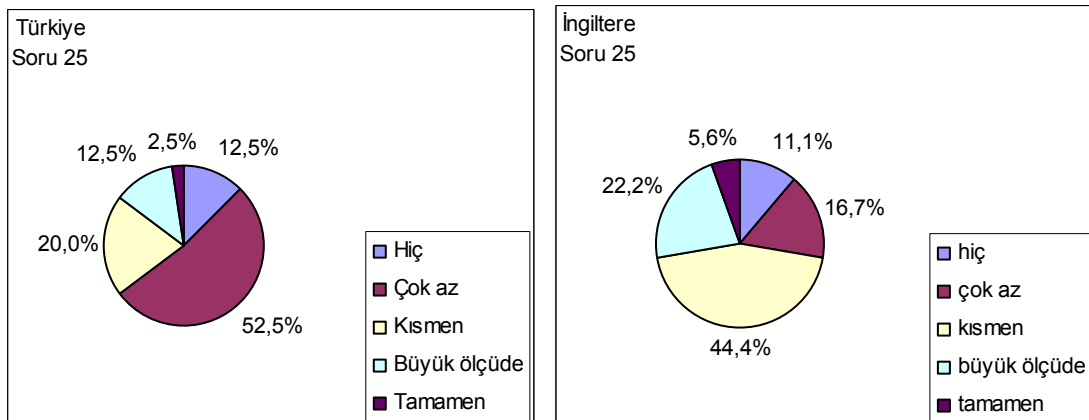
“Konuların işleyişine uygun kullanılması gereken araç ve gereçler okullarda mevcuttur” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,5’i çok az, % 27,5’i kısmen, % 20’si ise hiç yanıtını verirken; İngiltere’de araştırmaya

katılmış olan öğretmenlerin % 44,4'ü büyük ölçüde, % 33,3'ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir. Böylece Türkiye'de araştırmaya katılan öğretmenlerin “çok az katılıyorum”, İngiltere'deki öğretmenlerin ise “büyük ölçüde katılıyorum” şikkına yoğunlaştıkları görülmektedir.



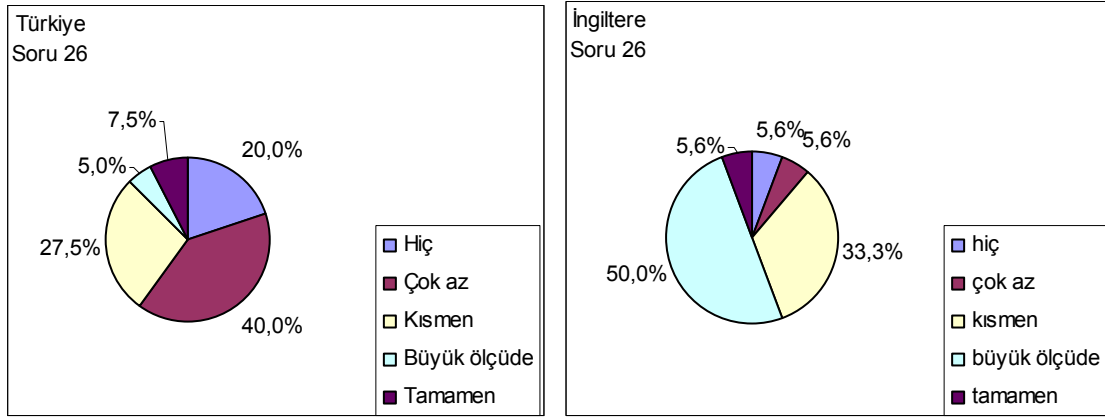
Grafik 24. “Konuların işleyişine uygun kullanılması gereken araç ve gereçler okullarda mevcuttur” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Coğrafya konuları işlenirken gezi gözlem yöntemine yer verilmiştir” ifadesine yönelik olarak Türkiye'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,5'i çok az, %20'si kısmen, % 12,5'i ise hiç yanıtını verirken; İngiltere'de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4'ü kısmen, % 22,2'si ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Böylece Türkiye'de araştırmaya katılan öğretmenler “çok az katılıyorum” şikkında yoğunlaşırken, İngiltere'deki öğretmenler “kısmen katılıyorum” şikkında yoğunlaşmışlardır.



Grafik 25. “Coğrafya konuları işlenirken gezi gözlem yöntemine yer verilmiştir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Haftalık ders süresi konuların işlenmesi için yeterlidir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40’ı çok az, % 27,5’i kısmen, % 20’si ise hiç yanıtını verirken; İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50’si büyük ölçüde, % 33,3’ü ise kısmen yanıtını vermişlerdir. Böylece Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “çok az katılıyorum” şikkına, İngiltere’de ise öğretmenlerin “büyük ölçüde katılıyorum” şikkına yoğunlaşmış oldukları görülmektedir.

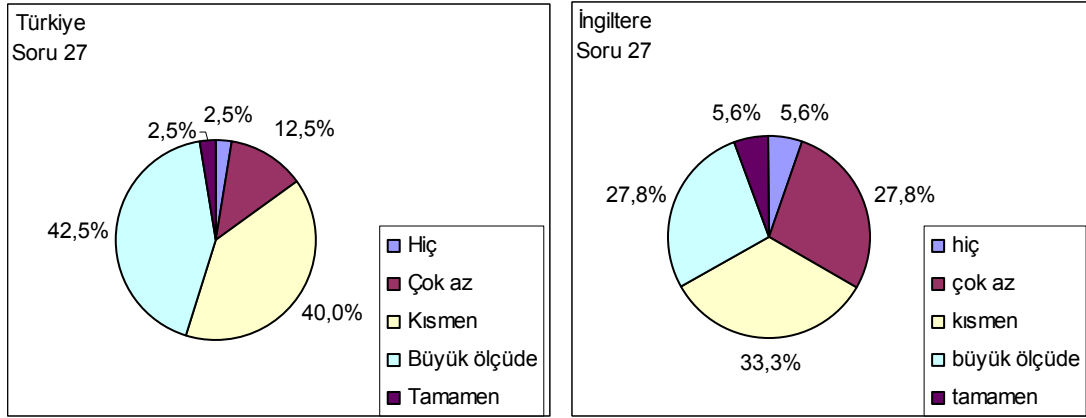


Grafik 26. “Haftalık ders süresi konuların işlenmesi için yeterlidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

4.4 Coğrafya Öğretim Programlarının Yapılan (ölçme ve değerlendirme)

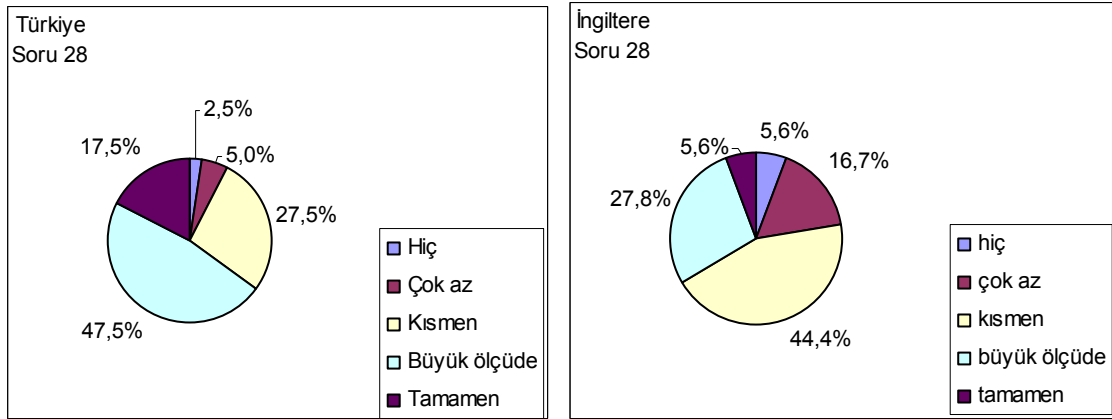
Sınavların Değerlendirilmesine ilişkin Öğretmen Görüşleri

Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını sözlü sınavlarla ölçmelidir ifadesine yönelik olarak elde edilen bulgulara baktığımızda, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 42,5’i büyük ölçüde, % 40’ı ise kısmen şeklinde yanıtlar vererek “büyük ölçüde katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,7’si büyük ölçüde %33,3’ü ise kısmen yanıtlarını vermişlerdir.



Grafik 27. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını sözlü sınavlarla ölçmelidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

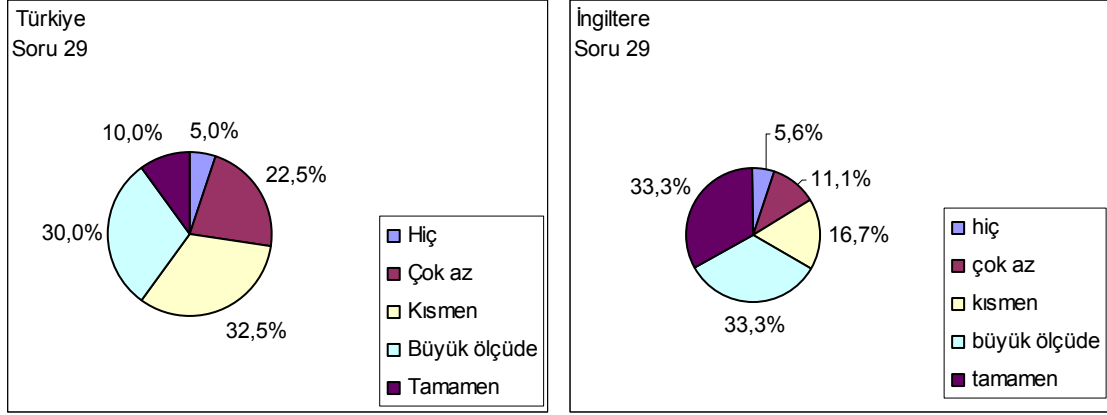
Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını yazılı sınavlarla ölçülmelidir ifadesine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 47,5’i büyük ölçüde, % 27,5’i “kısım” yanıtını vermiş ve “büyük ölçüde katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “kısım”, % 27,8’i ise “büyük ölçüde” yanıtını verip, “kısım katılıyorum” şıkında yoğunlaştıkları görülmektedir.



Grafik 28. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını yazılı sınavlarla ölçülmelidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

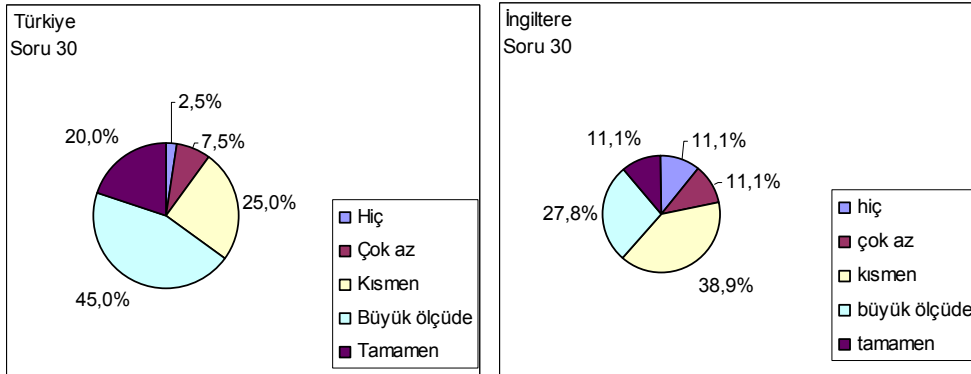
“Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını ev ödevleri ile ölçülmelidir ” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda, bu soruya Türkiye’deki öğretmenlerin % 32,5’i kısım, % 30’u büyük ölçüde, İngiltere’de ise araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin

% 33,3'ü büyük ölçüde, % 33,3'ü tamamen, % 16,7'sinin ise kısmen katılıyorum şeklinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Böylece Türkiye'de araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” şıkkında yoğunlaşmış oldukları görülmektedir. İngiltere'deki araştırmaya katılan öğretmenlerin ise bu soruya cevap olarak “büyük ölçüde katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.



Grafik 29. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını ev ödevleri ile ölçmelidir ” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

“Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını test sınavlar ile ölçülmelidir ” ifadesine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, bu soruya Türkiye'deki öğretmenlerin % 45'i büyük ölçüde, % 25'i “kısmen” %20 si de “tamamen” İngiltere'de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9'u kısmen, % 27,8'zi büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir. Böylece İngiltere'de araştırmaya katılmış olan öğretmenler “kısmen katılıyorum” şıkkında yoğunlaşırken, Türkiye'deki öğretmenler “büyük ölçüde katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.



Grafik 30. “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını test sınavlar ile ölçmelidir” ifadesine coğrafya öğretmenlerinin katılım durumu.

4.5.Coğrafya Öğretim Programlarının t Testine Göre Değerlendirilmesi

Bu bölümde araştırmaya Türkiye ve İngiltere’den katılan coğrafya öğretmenlerinin coğrafya programları ile ilgili veri toplama araçlarındaki maddelere verdikleri cevaplar t testine göre değerlendirilmiştir. Coğrafya Programlarına ait değerlendirmeler tablo 3’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3

Coğrafya Programına İlişkin Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Türkiye (N = 40)		İngiltere (N = 18)			
	X	S	X	S	t	P
1.	2,88	0,966	3,00	0,907	-0,464	0,644
2.	2,98	0,862	3,22	0,943	-0,982	0,330
3.	3,15	1,051	3,33	0,970	-0,629	0,532
4.	3,18	1,083	3,22	1,003	-0,157	0,876
5.	3,05	1,143	3,06	0,983	-0,018	0,986
6.	2,98	0,974	3,17	0,924	-0,704	0,484
7.	3,05	1,085	3,33	1,085	-0,920	0,361
8.	2,85	0,864	3,50	0,985	-2,538	0,014
9.	2,95	0,932	3,33	0,907	-1,460	0,150
10.	3,35	0,975	3,61	0,850	-0,980	0,331
11.	2,85	0,893	3,22	0,943	-1,444	0,154
12.	3,25	0,840	3,22	0,943	0,112	0,911
13.	2,23	1,121	3,33	0,907	-3,682	0,001
14.	2,43	0,955	2,89	0,963	-1,703	0,094
15.	3,03	1,443	2,89	1,079	0,427	0,671
16.	3,18	0,813	3,33	0,907	-0,662	0,511
17.	3,25	0,870	3,50	0,985	-0,972	0,335
18.	3,05	0,904	3,50	0,985	-1,705	0,094
19.	3,25	0,870	3,22	0,878	0,112	0,911
20.	3,28	0,847	3,50	1,043	-0,870	0,388
21.	3,30	0,823	3,28	0,895	-0,011	0,991
22.	3,28	0,905	3,56	0,984	-1,063	0,292
23.	3,23	0,891	3,17	0,985	0,223	0,824
24.	2,30	0,966	3,50	0,985	-4,350	0,000
25.	2,40	0,955	2,94	1,056	-1,944	0,057
26.	3,40	1,105	3,44	0,922	-3,496	0,001
27.	3,30	0,823	3,00	1,029	1,187	0,240
28.	3,73	0,905	3,11	0,963	2,342	0,023
29.	3,18	1,059	3,78	1,215	-1,915	0,061
30.	3,73	0,960	3,17	1,150	1,925	0,059

Tablo-3'te görüldüğü gibi “Programın amaçları ortaöğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.88 iken İngiltere için 3.00 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve yanılma olasılığı p değerinin 0,644 olarak hesaplanmıştır. Bu durum her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerin “programın amaçları ortaöğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” eğilimi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir.

Tablo-3'te görüldüğü gibi “Programın amaçları toplumun beklentilerine cevap verecek niteliktedir” ifadesine verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.98 iken İngiltere için 3.22 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cevaplarına göre 0.05 anlamlılık düzeyine göre yapılan t testi analizi sonucuna bakıldığında, p değerinin 0,330 olduğu ve iki ülkedeki öğretmenlerin cevapları arasında bir fark olmadığı görülmektedir.

“Programın amaçları anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine yönelik olarak sonuçları incelediğimizde verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.15 iken İngiltere için 3.33 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve yanılma olasılığı p değerinin 0,532 olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo-3'te görüldüğü gibi “Programın amaçları kendi aralarında tutarlıdır” ifadesine yönelik verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.18 iken İngiltere için 3.22 olarak bulunmuştur. Yapılan t testi analizi sonucunda, p değerinin 0,876 olduğu ve iki ülke arasında verilen yanıtlarda fark bulunmadığı görülmektedir.

“Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.05 iken İngiltere için 3.06 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş p değeri 0,986 olarak hesaplanmıştır. Bu durum her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerin “Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına cevap

verebilecek niteliktedir” ifadesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir.

“Programın amaçları öğrenci seviyesine uygundur” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.98 iken, İngiltere için 3.17 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş p değerinin 0,484 olarak hesaplanmıştır. Bu durum her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerin “Programın amaçları öğrenci seviyesine uygundur” ifadesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir.

“Program öğrencide coğrafya dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.05 iken, İngiltere için 3.33 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda yapılan t testi analizi sonucunda, p değerinin 0,361 olduğu böylece her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerin arasında verilen cevaplarda fark olmadığını görülmektedir.

“Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak, düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir” Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin ilgili soru için Türkiye ortalama değeri 2,85 iken bu ortalama değer İngiltere için 3,50 seviyesinde bulunmuştur. İki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi için yanılma olasılığı 0,014 olarak hesaplanmıştır. Bu durum 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak iki ülke ortalama değerlerinin farklılaştığını göstermektedir. Böylece araştırmaya katılan iki ülkeyi öğretmenlerin “Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak, düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesinde ortak bir değerlendirme içerisinde olmadıkları söylenebilir.

“Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmektedirler” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.95 iken İngiltere için 3.33 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve p değeri 0,150 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, her iki ülkedeki coğrafya

öğretmenleri bu soru için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir.

“Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri sınavlarda kullanabilmektedirler” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.35 iken İngiltere için 3.61 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve p değeri 0,331 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin “Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri sınavlarda kullanabilmektedirler” ifadesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir.

Tablo-3’te görüldüğü gibi “Program öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.85 iken İngiltere için 3.22 olarak bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve yanılma olasılığı p değeri 0,154 olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerin ifadesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

“Konular öğrencilerin seviyelerine uygundur” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.25 iken İngiltere için 3.22 olarak bulunmuştur. Tablo-3’te görüldüğü gibi ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiştir. Konular öğrencilerin seviyelerine uygundur” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapları incelendiğinde, yapılan t testi analizi sonucunda, p değeri 0,911 olduğu 0,05 anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo-3’te görüldüğü gibi “Konular hedeflere uygundur” şeklindeki soruya Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin ilgili soru için Türkiye ortalama değeri 2,23 iken bu ortalama değeri İngiltere için 3,33 seviyesinde bulunmuştur. İki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi için yanılma olasılığı 0,001 olarak hesaplanmıştır. Bu durum 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak iki ülke ortalama değerlerinin farklılaştığını göstermektedir.

“Konular anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine yönelik olarak verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.23 iken İngiltere için 3.33 olarak bulunmuştur. Ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve iki ülkede araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarına göre 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo-3'te görüldüğü “Konular birbiriyle bağlantılıdır” ifadesine Türkiye ortalama değeri 3.03 iken bu ortalama değer İngiltere için 1.079 seviyesinde bulunmuştur. Bu durumda iki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi için yanılma olasılığı ve yapılan t testi analizi sonucunda, gibi p değeri 0,671 olduğu ve ankete katılan öğretmenlerin ilgili soru için 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak iki ülke ortalama değerlerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

“Ders içeriği öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır” ifadesine Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin ilgili soru için ortalama değeri 3.18 iken bu ortalama değer İngiltere için 3,33 seviyesinde bulunmuştur. Araştırma sonunda yapılan t testi analizi sonucunda p değerinin 0,511 olduğu ve iki ülkede araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermedikleri görülmüştür.

“Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sıralaması öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri 3.25 iken İngiltere için 3.50 olarak bulunmuştur. Tablo-3'te görüldüğü gibi her iki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve yanılma olasılığı p değerinin 0,335 olarak hesaplanmıştır. Bu durum her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin “Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sıralaması öğrenme ilkelerine uygundur” ifadesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir.

“Coğrafya dersinde kazanılan bilgiler öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceği niteliktedir” şeklindeki soruya Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama değeri 3.05 iken, İngiltere için bu ortalama

değeri 3,50 seviyesinde bulunmuştur. Araştırma sonucunda yapılmış olan t- testi analizi sonucunda, 0,05 anlamlılık düzeyinde p değerinin 0,094 olduğu görülmüştür. Böylece her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Programda konuların işlenişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterli bulunduğu ifadesine Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama değeri 3.25 iken bu ortalama değeri İngiltere için 3,22 seviyesinde bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve yanılma olasılığı p değerinin 0,911 olarak hesaplanmıştır. Bu durum her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin ilgili soruya yönelik 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir. Böylece her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

“Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler yeterlidir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.28 iken İngiltere için 3.50 olarak bulunmuştur. İki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi için yanılma olasılığı 0.388 olarak hesaplanmıştır. Böylece 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak iki ülke ortalama değerlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin “Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler yeterlidir” sorusu için ortalama olarak iki ülke öğretmenler tarafından verilen yanıtlarda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

“Programda coğrafya öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili bilgiler yeterlidir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.30 iken İngiltere için 3.28 olarak bulunmuştur. İki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi için yanılma olasılığı 0,991 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, her iki ülkedeki coğrafya öğretmenlerinin “programda coğrafya öğretiminde kullanılan araç gereçler ile ilgili bilgiler yeterlidir” ifadesi için 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama olarak bir farklılaşma göstermediklerine işaret etmektedir. Böylece araştırmaya katılan iki ülkeye araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

“Coğrafya dersinde kullanılan araç ve gereçler öğrencinin ilgisini çekmektedir” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak elde edilen bulgulara verdikleri cevapların; bu soruya Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin ilgili soru için ortalama değer 3.28 iken, bu ortalama değer İngiltere için 3,56 seviyesinde bulunmuştur. Araştırma sonunda yapılan t-testi sonucunda, p değerinin 0,292 olduğu görülmüş, her iki ülkede elde edilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Kullanılan araç ve gereçler, öğrencinin beklenen amaçlara ulaşmasında yardımcı olacak niteliktedir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.23 iken İngiltere için 3.17 olarak bulunmuştur. Tablo-3’te görüldüğü gibi bu soruya yönelik olarak araştırma sonunda yapılan t testi analizi sonucunda, p değerinin 0,824 olduğu ve iki ülke arasında verilen yanıtlarda anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

“Konuların işleyişine uygun kullanılması gereken araç ve gereçler okullarda mevcuttur” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 2.30 iken İngiltere için 3.50 olarak bulunmuştur. Araştırma sonunda yapılan t- testi analizi sonucuna göre, p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden az olduğu ve iki ülkedeki öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Okullarda yaptığımız görüşmeler sonucunda öğretmenler, okullardaki araç ve gereçlerin yeterli miktarda bulunmadığını ve mevcut olan araçların çok eski olup, öğrencinin ilgisini çekmediğini ifade etmişlerdir. Hâlbuki Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde bile tüm ortaöğretim kurumlarında birer coğrafya odaları bulunmakta olduğu ve bu odalarda, coğrafya dersinde kullanılan duvar haritalar ve küreler gibi bir çok araç, gereç ve görsel aletler mevcut olduğu, coğrafya öğretmenlerinin ders konusu için gerekli olan tüm araç ve gereçleri olarak dersi görsel olarak anlatabildikleri de bilinmektedir (www.meb.gov.tr).

“Coğrafya konuları işlenirken gezi gözlem yöntemine yer verilmiştir” şeklindeki soruya Türkiye’de ankete katılan öğretmenlerin ilgili soru için Türkiye ortalama değeri 2.40 iken bu ortalama değeri İngiltere için 2.90 seviyesinde bulunmuştur. Araştırma sonunda yapılan t-testi analizi sonucunda, p değerinin 0,05 anlamlılık

düzeyine göre 0.057 olduğu ve bundan dolayı iki ülkedeki öğretmenlerin yanıtları arasında bir fark bulunduğu görülmektedir. Türkiye’deki öğretmenler, coğrafya konularını işlerken gezi gözlem yöntemine yer verilememesinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Coğrafya ders saatinin gezi gözlem yapabilmek için yeterli olmaması, maddi imkânların kısıtlı olması, günlük ders programında bir çok dersin olması ve ders sayısı fazla olan matematik ve fizik gibi önemli derslerden gezi için taviz verilmemesinden dolayı coğrafya konuları işlenirken gezi ve gözlem yönteminin yeterince uygulanamadığı vs...

“Haftalık ders süresi konuların işlenmesi için yeterlidir” sorusuna verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.40 iken İngiltere için 3.44 olarak bulunmuştur. İki ülke arasında ana kitle ortalama değerlerin eşit olduğu hipotezi için p değerinin 0,001 olarak hesaplanmıştır. Bu durum 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak iki ülke ortalama değerlerinin farklılaştığını göstermektedir. Böylece araştırmaya katılan iki ülkedeki öğretmenlerin “Haftalık ders süresi konuların işlenmesi için yeterlidir” ifadesinde ortak bir değerlendirme içerisinde olmadıkları söylenebilir. Bu da ortaöğretimde çok sayıda dersin bulunması, coğrafya konularının geniş tutulmasından dolayı konuların tamamının işlenmesi için yeterli sürenin olmadığını göstermiştir.

“Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını sözlü sınavlarla ölçülmelidir” ifadesine verilen cevapların Türkiye ortalama değeri 3.30 iken, bu ortalama değer İngiltere için 3,00 seviyesinde bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve p değerinin 0,240 olarak hesaplanmıştır. Bu durum iki ülke arasında verilen yanıtlarda farkın olmadığını göstermiştir.

“Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını yazılı sınavlarla ölçülmelidir” ifadesine verilen cevapların Türkiye ortalama değeri 3.73 iken, bu ortalama değer İngiltere için 3.11 seviyesinde bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve p değeri 0,023 olarak hesaplanmıştır. Bu durum 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak iki ülke ortalama değerlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Böylece araştırmaya katılan iki ülkedeki öğretmenlerin ortak bir değerlendirme içerisinde olmadıkları söylenebilir. Ayrıca, Türkiye’deki ortalama puanın

İngiltere'ye göre daha büyük olması, Türkiye'de öğretmenlerin coğrafya dersinde öğrencinin başarısını ölçmek için yazılı sınavların önemli gördüklerini göstermiştir.

“Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını ev ödevleri ile ölçmek önemlidir” şeklindeki soruya Türkiye'de ankete katılan öğretmenlerin Türkiye ortalama değeri 3.18 iken, bu ortalama değer İngiltere için 3.78 seviyesinde bulunmuştur. Ana kitledeki ortalama değerlerin eşitliği hipotezi t-testi ile analiz edilmiş ve yanılma olasılığı p değeri 0,061 olarak hesaplanmıştır. 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu ve iki ülkedeki öğretmenlerin görüşleri arasında %10 bir fark olduğu görülmüştür. İngiltere'de ödevlerin önemli bir değerlendirme yöntemi olduğu ancak ödevlerin genelde araştırmaya yönelik performans ödevi şeklinde verildiği ifade edilmiştir.

Tablo-3'te görüldüğü gibi “Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını test sınavları ile ölçmek önemlidir” ifadesine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara göre, bu soruya verilen cevaplar için 1 ile 5 arasında atanan puanların ortalama değerleri Türkiye için 3.73 iken İngiltere için 3.17 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, P değerinin 0,059 olduğu ve buna göre de iki ülkedeki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

“Programın amaçları ortaöğretim düzeyinde coğrafya öğretimi gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine yönelik olarak Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37,5’i “kısmen”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Türkiye ve İngiltere’de öğretmenlerin yanıtları “kısmen katılıyorum” şıkında yoğunlaşmaktadır.

Her iki ülkede de programın amaçlarının toplumun beklentilerine uygunluğu ilgili maddeye, Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,5’si “kısmen”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Her iki ülkede de seçenekler arasında yer alan “kısmen katılıyorum” seçeneği tercih edilmiştir.

Eğitim program dilinin anlaşılır olup olmadığı sorulduğunda, her iki ülkede de araştırmaya katılan çalışma grubu, programın “büyük ölçüde” anlaşılır bir dille yazıldığını söylemiştir. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37,5’i “büyük ölçüde”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “büyük ölçüde”, yanıtını vermişlerdir.

Program amaçlarının tutarlılığı bakımından, her iki ülke çalışma grubu “büyük ölçüde” programın tutarlı olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40’ı “büyük ölçüde”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u “büyük ölçüde” yanıtını vermişlerdir.

Her iki ülkede de programın amaçlarının öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı bakımından da aynı sonuçlar görülmüş ve çalışma grubunun programın amacının “kısmen” öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebildiği kanaatinde olduğu görülmüştür. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45’i “kısmen”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50’si “kısmen” yanıtını vermişlerdir.

Türkiye’de Program, öğrencide coğrafya dersine karşı kısmen olumlu bir tutum geliştirmesine rağmen, İngiltere’de ise öğrencilerin “büyük ölçüde katılıyorum” şıkında yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de Program, öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak, düşünme yolu “kısmen” gerçekleştirdiğini, İngiltere’de ise katılma derecesinin %44,4’ü “büyük ölçüde” olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki ülkede derslerin öğrenci tarafından görerek ve yaşayarak değil de ezbere işlendiğini, öğrencilerin bilgileri nasıl ve ne zaman kullanacaklarına dair eksikliklerin olduğu da belirtilmiştir.

Her iki ülkede de öğrenciler “Coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmektedir” sorusuna, coğrafya öğretmenleri seçenekler arasında yer alan “kısmen” seçeneği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,5’i “kısmen katılıyorum”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “kısmen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

“Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri sınavlarda kullanabilmektedirler” ifadesine yönelik Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40’ı “kısmen”, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si “büyük ölçüde” yanıtını vermişlerdir.

Programın öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştireceği ile ilgili soruya iki ülkede de öğretmenler “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,5’i “kısmen katılıyorum” İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “kısmen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

“Türkiye ve İngiltere’de konular öğrencilerin seviyelerine kısmen uygundur” ifadesine Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,5’i “kısmen katılıyorum” İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “kısmen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

“Konular hedeflere uygundur” ifadesine Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %15’i “kısmen katılıyorum” İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü “kısmen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

İki ülkede araştırmaya katılan öğretmenler konular birbiriyle bağlantılıdır sorusuna “kısmen katılıyorum” yanıtında yoğunlaşmışlardır. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,5’i “kısmen katılıyorum” İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,9’u “kısmen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Her iki ülkede bilgilerin sunuş sıralaması öğrenme ilkelerine uygundur. Türkiye’de bu soruya öğretmenlerin % 42,5’i büyük ölçüde, İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4’ü büyük ölçüde yanıtını vermiştir. Böylece araştırma sonucuna baktığımızda iki ülkede de öğretmenlerin “büyük ölçüde katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de coğrafya dersinde kazanılan bilgiler öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceğini coğrafya öğretmenleri % 42,5’i kısmen yapabilir derken, İngiltere’de öğretmenler, bu soruya cevap olarak % 44,4’ü büyük ölçüde şıkkına yoğunlaşmışlardır.

İki ülkede ankete katılan coğrafya öğretmenleri programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemi ile ilgili açıklamalar kısmen yeterlidir şeklinde görüş bildirmişlerdir. Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,5’i kısmen, % 35’i ise büyük ölçüde; İngiltere’de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’u kısmen, % 33’ü ise büyük ölçüde yanıtını vermişlerdir.

Türkiye’de coğrafya öğretmenleri, coğrafya dersinde kullanılan araç gereçler öğrencinin ilgisini %42,5’i kısmen çekmektedir, görüşünde yoğunlaşırken, İngiltere’de ise ankete katılan coğrafya öğretmenleri coğrafya dersinde kullanılan araç gereçler öğrencinin ilgisini %50’si büyük ölçüde çekmektedir, görüşünde yoğunlaşmıştır.

Her iki ülkede de ankete katılan coğrafya öğretmenleri kullanılan araç ve gereçler, öğrencinin beklenen amaçlara ulaşmasında Türkiye’de % 40’ı, İngiltere’de %38,9’u kısmen yardımcı olmaktadır, görüşünde yoğunlaşmışlardır.

Türkiye’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri, konuların işleyişinde kullanılan araç ve gereçler okullarda %52,5’i çok az mevcuttur. Seçeneğinde yoğunlaşırken, İngiltere’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri konuların işleyişinde kullanılan araç ve gereç okullarda % 44,4’ü büyük ölçüde mevcuttur görüşüne yoğunlaşmışlardır.

Türkiye’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri coğrafya konuları işlenirken gezi gözlem yöntemine %52,5’i çok az yer verildiği seçeneğinde yoğunlaşırken, İngiltere’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri gezi gözlem yöntemine %44,4’ü kısmen yer verildiği seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Türkiye’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri haftalık ders süresi konuların işlenmesi için %40’ı çok az yeterlidir görüşünde yoğunlaşırken, İngiltere’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri haftalık ders süresinin %50’si büyük ölçüde yeterli olduğu görüşünde yoğunlaşmışlardır.

Türkiye’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri, coğrafya dersinde öğrencinin başarısını sözlü sınavlarla ölçmeyi %42,5’i büyük ölçüde, İngiltere’de ise ankete coğrafya öğretmenleri bu ölçme yöntemini %33,3’ünün kısmen gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Türkiye’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri coğrafya dersinde öğrencinin başarısını yazılı sınavlarla ölçmeyi %47,5’i büyük ölçüde gerçekleştirirken, İngiltere’de ise ankete katılan coğrafya öğretmenleri öğrencinin başarısını yazılı sınavlarla ölçmeyi % 44,4’ü kısmen gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir.

Türkiye’de ankete katılan coğrafya öğretmenleri öğrencinin başarısını ev ödevleri ile ölçmek %32,5’i kısmen gerçekleştirirken, İngiltere’de ise ankete katılan coğrafya öğretmenleri öğrencinin başarısını ev ödevleri ile ölçmek %33,3’ü büyük ölçütüğünü ifade etmişlerdir.

Türkiye’de coğrafya dersinde öğrencinin başarısını test sınavlarla ölçmek büyük ölçüde önemlidir. İngiltere’de ise coğrafya dersinde öğrencinin başarısını test sınavlarla ölçmek kısmen önemlidir. Türkiye’de araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerin %45’i bu soruya büyük ölçüde, İngiltere’de ise %38,9’u kısmen yanıtını vermişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir;

- Araştırmanın bulgularına göre haftalık ders saatlerinin yeterli olmadığını, derslerin programa uygun şekilde yürütülebilmesi için coğrafya derslerinin haftalık sürelerinin 2 saatten 3 saate artırılması gerekmektedir.
- Programın felsefesi gereği, coğrafya dersi kapsamında yapılan uygulamalar güncel ve yaşamın içinden seçilerek kalıcı öğrenme sağlanmalıdır.
- Türkiye’de 2005 yılında uygulamaya başlanılan Coğrafya Dersi Öğretim programı yaklaşımı yapılandırmacı, aktif öğrenme ve öğrenci merkezliliği esas almaktadır. Bu tarz bir program yaklaşımında tek ders kitabına dayalı uygulamalar yapılması doğru değildir. Bu nedenle alternatif kaynaklar, kitaplar ve materyaller geliştirilmelidir.
- Coğrafya dersinde yapılan uygulamalar, bilimsel temelli, kitaplarla uyumlu, etkinlikler açık, doğru, anlaşılır olmalı ve öğrenci seviyesine uygun yapılmalıdır.
- Okullarda fizik-kimya laboratuvarları gibi coğrafya sınıfları da kurulmalıdır. Bu sınıflar hazırlanacak coğrafya setleri ve teknik donanım ile desteklenmelidir (Taş ve bitki numuneleri, kabartma haritalar, küre, jeoloji haritaları, Coğrafi Bilgi Sistemleri ve internet bağlantılı Projeksiyon cihazı gibi).
- Öğretmenler 2005 yılında uygulamaya konulan Coğrafya Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliği hususunda yeterince bilgilendirilmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı en kısa sürede tüm öğretmenleri zorunlu hizmet içi eğitime tabi tutarak, programlar ve çağdaş eğitim öğretim stratejileri noktasında bilgilendirmelidir.

- Konular işlenirken coğrafyanın içeriğine uygun olarak arazi çalışmaları, CBS uygulamaları vb.ne sıkça yer verilmelidir.
- Günümüz bilgi-iletişim teknolojilerin etkisi ile hızlı ve sürekli bir değişim yaşamaktadır. Bu değişimin eğitim alanına da hızlı bir şekilde uyumunun sağlanması gerekir. Özellikle coğrafya gibi teknolojiye oldukça uygun olan bir derste bu teknolojilerin yoğun bir şekilde kullanımı sağlanmalıdır.
- Programa uygun yardımcı kaynaklar, öğretim materyalleri ve eğitim setleri hazırlanmalıdır.
- İngiltere Coğrafya Programında bulunan ve coğrafyayı öğrencilere sevdiren uygulamaların Türk Kültürüne uyarlanarak kullanılması yararlı olacaktır.
- Coğrafya Öğretmenleri programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini yeterli bulmaktadırlar. Öğrenci başarısını değerlendirmede klasik yazılı sınavı daha çok tercih edilmektedir. Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarını ve diğer ölçme araçlarını kullanması derse karşı olan ilgiyi daha çok artıracaktır.
- Öğretim programlarında uygun görülen ölçme araçları ve değerlendirme yöntemlerini verimli olarak kullanabilmek için derslik sayıları artırılarak sınıf mevcutlarının en uygun düzeye getirilmesi gereklidir.
- Coğrafya derslerindeki ilgiyi artırmak ve öğrencinin ilgisini çekmek için Ders Aletleri Yapım Merkezi ve Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi gibi kurumlar ve üniversitelerin ilgili bölümlerince öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları karşılayacak nitelikte araç, gereç ile görsel materyaller hazırlanmalı ve bu materyaller internet ortamında yayınlanmalı ve okullara gönderilmelidir.
- Türkiye’de görev yapan coğrafya öğretmenleri periyodik aralıklarla İngiltere ve diğer Batı Avrupa ülkelerine gönderilerek meslektaşları ile fikir paylaşımı yapmaları için Milli Eğitim Bakanlığı girişim yapmalıdır.

- Öğrencilerin başarısını değerlendirirken ezberciliği önlemek amacıyla; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini ortaya koyacak düzeyde sorular kullanılmalıdır.
- Öğretmenler programın daha iyi uygulanabilmesi ve gelişmesi açısından gerekli gördüğü fikir, tasarı ve önerilerini program geliştirme komisyonuna rahatlıkla ulaştırmalı ve en kısa zamanda dönüt almalıdır. Bu konuda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu tür girişimleri ciddiye almalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, Ç. (2000). *Coğrafya Eğitiminde Gelişmeler ve Temel Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aladağ, C. (2003). *Ortaöğretimde Coğrafya Öğretmeni Profili ve Öğretmen Görüşleri Işığında Müfredat Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Anıl, H. (1999). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, A. (2005). Ülkemizde İlköğretim Ders Yılıının Diğer Bazı Avrupa Ülkeleriyle Karşılaştırılması ve Farklı Uygulamalar, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:167, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-ari.htm>)
- Arslanoğlu, İ. (1997). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara.
- Atalay, İ. ve diğerleri, (1991). *Coğrafya Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.
- Atalay, İ. (2001). *Lise Coğrafya*, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
- Aydın, C. ve Gözenç, S. (1998). *Ülkeler Coğrafyası (Liseler için)*, Doğan Yayıncılık, Ankara.
- Aydiner, N. (1995). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Delice, A. (2005). Türk ve İngiliz Eğitim Sisteminde Matematik Eğitiminin Karşılaştırılması, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:167, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-delice.htm>.

- Demirci, A. (2008). Türkiye’deki Yeni Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerin Bakış Açısından Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:178, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/178/07.pdf>.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, H. (1983). Okullarımızda Coğrafya Öğretiminin Temel Meseleleri, *Milli Eğitim ve Kültür Dergisi*, Sayı 19, s. 23-33, Ankara.
- Doğanay, H. (1984). Liselerde Ödev ve Coğrafya Ödevleri, *Milli Eğitim ve Kültür Dergisi*, sayı:28, s. 3-10, Ankara.
- Doğanay, H. (1989). Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları, *Atatürk Dil ve tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 1, s 7-24, Ankara.
- Doğanay, H. (1993). Coğrafyada Metodoloji, Genel Metodlar ve Özel Öğretim Metodları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, Ankara.
- Efe, R. (1996). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Öğretiminde Çağdaş Metod ve Teknikler, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 271-280, İstanbul.
- Elibüyük, M. (1998). Ülkemiz Ortaokul ve Liselerinde Coğrafya Dersinin İşlenişi, *Ankara Ün. Tömer Dil Öğretim Merk. Sempozyum Bildirileri*, Ankara.
- Engin, İ., Akbaş, Y. ve Genctürk, E. (2003). Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 157, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/ergin.html>.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Erdoğan, İ. (1997). *Karşılaştırmalı Eğitim: Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, Y. (1997). *Lise Coğrafyası*, Koza Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, Y. (1997). *Türkiye Coğrafyası 1 (Fiziki)*, Koza Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Erinç, S. (2001). *Lise Coğrafya (9. sınıf)*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara.
- Gözütok, F. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 160, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160>.
- Gümüş, N. (1993). *Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güngördü, E. (1997). *Coğrafyada Öğretim Yöntemleri*, İlkeler ve Uygulamalar, Özcan Ofset, Ankara.
- Gürsoy, A. (1992). *Türkiye’de Orta Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Tesisleri, Ankara.
- Karabağ, S., ve Diğ. (2007). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Kemertaş, İ., (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Birsan Yayınevi, Ankara.

- Kılıç, H., ve Diğerleri, (2005). *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırma Yazıları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Gazibüro Kitabevi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- M.E.B. (1992). *Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Kılavuzu*, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara.
- MEB, (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11. ve 12. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Oğuzkan, T. (1981). *Türkiye’de Orta Öğretim ve Sorunları*, Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- Özey, R. (1996). Osmanlı Döneminden Bugüne Orta Öğretimde Coğrafya Eğitim ve Öğretimi, 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Sempozyum Dergisi*, İstanbul, <http://www.ramazanozey.net>.
- Öztürk, T. (1981). *Eğitim Programı İle İlgili İki Araştırma*, M.E.B. Ankara.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Şahin, C. (1999). *Türkiye Coğrafyası 1 (Fiziki)*, Ders Kitapları A.Ş., İstanbul.
- Şahin, C. (2001). *Türkiye’de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.

- Tomal, N. (2004). *Türkiye ile Almanya'nın Lise Coğrafya Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomal, N. ve Şenol, E., (2007). Lise 1. Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerce Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı 175, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/175/>.
- Torun, T. (1992). *Orta Okullarımızda Okutulan Milli Coğrafya Dersinin Program Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:167, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-turan.htm>
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fak. Yayınları, Ankara.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim "Dünya Ülkelerinden Örneklerler"* Baki Kitabevi, Adana.
- Üçışık, S. Sekin, S., (2001). Lise Coğrafya Öğretim Programının Amaçlarına Yönelik Eleştirel Bir Yaklaşım, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:3, cilt:2, İstanbul.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*, Can Tekin Matbaacılık, Ankara.
- Ünaldı, Ülkü Eser ve Göl, F., (2003). Coğrafya Dersinde Pekiştireç Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 15-18 Ekim, Antalya.
- Ünver, Ö ve Gamgam, H. (1986). *Uygulamalı İstatistik Yöntemler*. Ankara.

Varış, F. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

İNTERNET ADRESLERİ

- <<http://aalevli.blogcu.com>> 10 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.cie.org.uk/>> 10 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.dilokulu.com>> 12 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://digm.meb.gov.tr>> 29 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.eduturka.com/ingiltere>> 22 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.ef.com.tr>> 10 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.egitek.meb.gov.tr/>> 11 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.egitimingiltere.com>> 12 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.eurydice.org>> 22 Ekim 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.hsmpvize.com/uk>> 11 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.İngiltereve.biz>> 29 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://londraturu.com>> 10 Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.meb.gov.tr>> 16 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.megep.meb.gov.tr>> 11 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://munster.meb.gov.tr>> 11 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://www.ramazanozey.net>> 11 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.
- <<http://ttogm.meb.gov.tr>> 11 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.

1. BÖLÜM:
Kişisel Bilgiler

1-Mezun olduğunuz fakülte hangisidir?

- a- Eğitim
- b- Dil Tarih Coğrafya
- c- Fen Edebiyat

2-Öğretmenlikte hizmet süreniz

- a- 0-5 yıl
- b- 6-10 yıl
- c- 11-20 yıl
- d- 20 yıl üzeri

3-Görev yaptığınız okul

- a- Fen lisesi
- b- Anadolu lisesi
- c- Meslek lisesi
- d- Anadolu Meslek lisesi
- e- lise

4-Sınıf mevcudunuz

- a- 15-25
- b- 25-30
- c- 30-40
- d- 40 ve üzeri

5-Coğrafya öğretimi ile ilgili seminerlere katıldınız mı?

- a- Bir kes
- b- Daha fazla
- c- Hayır

II. BÖLÜM:

Amaçlara Yönelik Sorular	Tamamen	Büyük Ölç.	Kısmen	Çok Az	Hiç
1-Programın amaçları orta öğretim düzeyinde coğrafya öğretimini gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
2-Programın amaçları toplum beklentilerine Cevap verecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
3-Programın amaçları anlaşılır bir dille yazılmıştır.	()	()	()	()	()
4-Programın amaçları kendi aralarında tutarlıdır.	()	()	()	()	()
5-Programın amaçları öğrenci ihtiyaçlarına Cevap verebilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
6-Amaçlar öğrenci seviyesine uygundur.	()	()	()	()	()
7-Program öğrencide coğrafya dersine Karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
8-Program öğrencilerde günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yarayacak düşünme yolu gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
9-Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemleri çözümünde kullanabilmektedir.	()	()	()	()	()
10-Öğrenciler coğrafya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri ÖSYS’de kullanabilmektedir.	()	()	()	()	()
11-Program öğrencilerde yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.	()	()	()	()	()
12-Orta öğretimdeki coğrafya dersleri için ne tür genel amaçlar önerilebilir:					
A)					
B)					
C)					
D)					
E)					

III. BÖLÜM: İçerik

Tamamen Büyük Ölç. Kısmen Çok Az Hiç

1- Konular öğrencilerin seviyelerine uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
2- Konular hedeflere uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
3- Konular öğrencilerin anlayacağı dille yazılmıştır.	☐	☐	☐	☐	☐
4- Konular birbiri ile ilişkilidir.	☐	☐	☐	☐	☐
5- Ders programının içeriği öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	☐	☐	☐	☐	☐
6- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuş sırası öğrenme ilkelerine uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
7- Coğrafya dersinde kazandığı bilgiler öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri niteliktedir.	☐	☐	☐	☐	☐

8- Programa eklenmesi gereken konular:

- a
- b
- c
- d

9- Programda yetersiz olan konular:

- a
- b
- c
- d

9- Programdan çıkarılması gereken konular:

- a
- b
- c
- d

IV.BÖLÜM

Öğretme ve Öğrenme Süreçleri

	Tamamen	Büyük ölç.	Kısmen	Çok Az.	Hiç
1-Programda konuların işleyişinde kullanılacak öğretim yöntemleri ile ilgili açıklamalar yeterli bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
2-Programda coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemler ile ilgili bilgiler yeterlidir.	()	()	()	()	()
3- Programda coğrafya öğretiminde kullanılan araç ve gereçler ile ilgili bilgiler yeterlidir.	()	()	()	()	()
4- Kullanılan araç ve gereçler öğrencinin ilgisini çekmektedir.	()	()	()	()	()
5- Kullanılan araç ve gereçler beklenen amaçlara ulaşmada yardımcı olacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
6- Konuların işleyişinde kullanılan araç gereçler okulda mevcuttur.	()	()	()	()	()
7-Konuları işlerken gezi gözlem yöntemine yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
8- Haftada 2 saatlik süre konuların işlenmesi için yeterlidir.	()	()	()	()	()
9- Coğrafya öğretiminde en sık kullanılan yöntemler hangileridir? a- b- c- d-					
10- Coğrafya öğretiminde en sık kullanılan araç gereçler hangileridir? a- b- c- d-					
11- Coğrafya öğretiminde kullanılmayan yöntemler hangileridir? a- b- c- d-					

V. BÖLÜM:

Değerlendirme	Tamamen	Büyük ölç.	Kısmen	Çok Az.	Hiç
1- Coğrafya dersinde öğrencinin başarısı Sözlü sınavlarla ölçülmelidir.	()	()	()	()	()
2- Coğrafya dersinde öğrencinin başarısı yazılı sınavlarla ölçülmelidir.	()	()	()	()	()
3- Coğrafya dersinde öğrencinin başarısı ev ödevleriyle ölçülmelidir.	()	()	()	()	()
4- Coğrafya dersinde öğrencinin başarısı test sınavlarla ölçülmelidir.	()	()	()	()	()
5- Coğrafya dersinde öğrencinin başarısını hangi sınavlarla ölçülmelidir?					
a-					
b-					
c-					
d-					

Dear Sir/Madam,

I am currently pursuing a PhD in the field of geography education in Gazi University, Turkey. My thesis is entitled as 'A Comparative Study of Turkish and English Geography Education Systems in Secondary Level' and tries to figure out how geography education is carried out and conceptualised in Turkey and England. In doing so, I have carried out document analysis and literature review regarding the both educational systems. However, I believe that as teachers you are in a position to provide me with, concrete, first hand and the most valuable information about the geography education of your country particularly in terms of curriculum, teaching and learning process and assessment methods. I have already carried out the questionnaire with Turkish geography teachers and obtained very useful data. I would also like kindly to ask from you to fill in the questionnaire and send it back to me by e-mail. I appreciate your time and effort greatly.

Yours Truly

Aishan Adil
.2006

Section-1. Personal details

- 1- Can you tell me what undergraduate degree you hold?
- 2- Please state your experience as a teacher
☐ 0-5 years ☐ 6-10 years ☐ 11-20 years ☐ Over 20 years
- 3- Please state the name and kind of the school you work in
- 4- Please state the number of students in each class
☐ 15-25 ☐ 25-30 ☐ 30-40 ☐ Above 40
- 5- Have you ever been in any geography in-service training ?
☐ Once ☐ Twice ☐ More than twice ☐ Never

Section-2. Questions related to the curriculum aims

6. Which examinations body's syllabus are you teaching for GCSE?

☐ ☐ ☐ ☐

7. Please state whether you agree or not with the following statements.
(Completely (5); mostly (4); partially (3); rarely (2); never (1))

Statements	5	4	3	2	1
a. The aims of the syllabus has a quality which would materialise geography instruction for the secondary education level					
b. The syllabus' aims satisfy the community's demands					
c. The language used in the syllabus is easy to understand					
d. The aims of the syllabus are coherent					
e. The aims of the syllabus meet the students' needs					
f. The aims are fit to the students level					
g. The aims make students to have a positive attitude to geography course					
h. The education given through geography course equips students with useful skills such as critical thinking skills for problems they face in their daily life					
i. The students are likely to be using the knowledge and skills they have learned in the course of geography during examinations					
j. Geography education provides an ability to think creatively in students					

8. What are the aims that you propose to add to the curriculum?

- a.
- b.
- c.

Section-3 Questions related to the content of the syllabus

9. Please state whether you agree or not with the following statements
(Completely (5) mostly (4) partially (3) rarely (2) never (1))

Statements	5	4	3	2	1
a. Topics are fit to student level					
b. Topics are consistent with the aims					
c. The language used in textbooks is easy for students to understand					
d. Topics are related to each other					
e. The content is prepared according to the principle of teaching geography					
f. The sequence of the syllabus content is in accordance with the teaching principles					
g. The presentation sequence of the knowledge or topics conforms to learning principles					
h. The knowledge given in the geography course can be used in real life by students					

10. Could you tell me what issues or topics you think that should be included into the syllabus?

- a.
- b.
- c.
- d.

11. What issues or topics do you think that dealt with in the syllabus insufficiently?

- a.
- b.
- c.
- d.

12. What issues or topics do you think that should be omitted from the syllabus?

- a.
- b.
- c.
- d..

Section.3 Teaching and learning Process

13. Please state below whether you agree or not with the following statements
(Completely (5) mostly (4) partially (3) rarely (2) never (1))

Statements	5	4	3	2	1
a. The explanations given in the syllabus are adequate in terms of instructional methods to be used.					
b. The information given in the syllabus regarding the materials and tools to be used in geography teaching is adequate.					
c. The informations related to the tools and materials used in geography teaching program are sufficient					
d. Materials and tools which are used in the classroom are attractive for the students.					
e. The tools and materials used could easily be utilized in terms of reaching the aims.					
f. Materials and tools that I need for my teaching are available at the school					
g. Teaching methods that I use include fieldtrips.					
h. The weekly allocated credits for geography lessons are enough to cover the syllabus.					

14. Which teaching methods do you use mostly?

a.
b.
c.

15. Which materials and tools do you use most when teaching geography?

a.
b.
c.

16. Which teaching method do you NOT use when teaching geography?

a.
b.
c.

Section.4. Assessment

17. Please state below whether you agree or not with the following statements
(Completely (5) mostly (4) partially (3) rarely (2) never (1))

Statements	5	4	3	2	1
a. Oral examinations are important to measure the success of the students in geography lesson					
b. Written examinations are important to measure the success of the students in geography lesson					
c. Homework is important to measure the success of the students geography lesson					
d. Multiple choice test is important to measure the success of the students in geography lesson					

18. What kind of assessment methods do you think the most efficient in measuring students' progress?

- a.
- b.
- c.

19. Please state any other issues you may think that could be useful .