

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSİ MÜFREDATINDA YER
ALAN ATIKLAR KONUSU VE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
YÖNTEMLERİN İNCELENMESİ**

**Abdül Kadir AKÇAY
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul - 2014

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA DERSİ MÜFREDATINDA YER
ALAN ATIKLAR KONUSU VE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
YÖNTEMLERİN İNCELENMESİ**

**Abdül Kadir AKÇAY
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU**

İstanbul – 2014

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2014**

ONAY

Abdül Kadir Akçay tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Coğrafya Dersi Müfredatında Yer Alan Atıklar Konusu ve Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi” konulu bu çalışma 01/07/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU 
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ramazan ÖZEY 
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN 

ÖZGEÇMİŞ

1992 Erzurum Anadolu Lisesi'nden mezun olma

1996 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünden mezun olma

2009 Ankara Altındağ Yıldırım Beyazıt Lisesi'nde Tarih Öğretmenliği

2011 Marmara Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Ankara Altındağ Yıldırım Beyazıt Lisesi

E-posta: akadira06@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi müfredatında “Çevre ve Toplum” konularının içinde yer alan “atıklar” konusunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin uygulanmasında destek niteliği taşıyan araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yeterli miktarlarda kullanılıp kullanılmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Ortaöğretim coğrafya dersinde yer alan atıklar konusunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve öğretim materyallerini ortaya koyarak, yöntem ve yardımcı materyal seçimini etkileyen faktörleri değerlendirmektir.

Bu çalışmamda bana kıymetli zamanını ayırarak rehberlik yapan Tez Danışmanım Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU hanımefendiye ve hazırladığım anketlerin uygulanmasında yardımcı olan değerli meslektaşlarıma en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Abdül Kadir AKÇAY

ÖZET

Tüm dünyada, kamuoyunun çevre kirliliğinin önlenmesi ve doğal kaynakların korunması konularında daha hassas hale gelmesi, atıklar konusunu gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda işletmeler çevrenin korunmasına ve hammaddelerin daha etkin kullanılarak doğal kaynakların verimli tüketilmesine yönelik stratejiler benimsenmeye yöneltmiştir. Toplumun çevre ve atıklar konusunda bilinçlendirilmesi için çeşitli organizasyonlar oluşturulmuştur. Dünya ve çevre açısından önemli bir konu olan atıklar konusu eğitim kurumları aracılığıyla çocuklara öğretilmeye çalışılmıştır.

Bu konuda Coğrafya öğretiminde atıklara yönelik çeşitli düzenlemeler Türkiye’de de uygulanmıştır. Ortaöğretim Coğrafya dersi müfredatında yer alan atıklar konusu ve öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesini amaçlayan araştırmamızın sonucunda öğrencilerin coğrafya eğitiminde atıklar konusundaki müfredatı olumlu ve yeterli bulduğu, öğretmen görüşlerine göre mevcut ders kitabının yeterli olduğu ve öğretmenlerin coğrafya öğretiminde atıklar konusunda görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

All over the world, public prevention of environmental pollution and conservation of natural resources become more sensitive issues, has raised the issue of waste. In this respect, businesses protect the environment and raw materials consumed more effective strategies for efficient use of natural resources have been directed to adopt . Society to raise awareness of the environment and waste several organizations have been created. The world and the environment is an important issue which is the subject of waste to be taught to children through educational institutions were studied.

In this regard various arrangements for waste in geography education has been implemented in Turkey. Secondary Geography courses in curricula waste issues and teaching methods used for the assessment results of our research of the students in geography education, waste in the curriculum, positive and adequate the views of teachers, according to the present lesson book is adequate and teachers of geography waste discuss their similarity to the conclusion that has been reached.

İÇİNDEKİLER

ONAY	
ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
GRAFİKLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I:GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	2
1.2.1. Araştırmanın Alternatif Hipotezleri	3
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayılılar (Varsayımlar)	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II:ALAN YAZIN	8
2.1. Doğa Bilimleri ve Coğrafya Öğretimi	8
2.2. Türkiye'deki Coğrafya Dersinin Öğretiminin Tarihi Gelişimi	11
2.3. Dünyadaki Coğrafya Dersinin Öğretiminin Tarihi Gelişimi	16
2.4. 2005 Coğrafya Ders Programı	20
2.4.1. Coğrafya Dersinin Uygulanması	20
2.4.2. Coğrafya Ders Programının Amaçları	26
2.4.3. 2005 Ortaöğretim Coğrafya Ders Programının İçeriği	27

2.4.4. Ortaöğretim Coğrafya Ders Programının Öğretiminde Öğretme-Öğrenme Süreçleri – Teknikler	32
2.4.5. Coğrafya Dersinin Öğretiminde Değerlendirme	40
2.5. Atık Kavramı.....	42
2.6. Atık Türleri	43
2.6.1. Endüstriyel Atık.....	43
2.6.2. Evsel Atık.....	44
2.6.3. Tıbbi Atıklar	45
2.6.4. Katı Atıklar.....	46
2.7. Çevre ve Atıklar	47
2.8. Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Çevre Eğitimi ve Atıklar	49
2.9. Ortaöğretim Coğrafya Ders Müfredatında Atıklar Konusu.....	52
2.10. İlgili Araştırmalar	54
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.2.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	62
3.2.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.4. Verilerin Toplaması.....	77
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	77
BÖLÜMIV:BULGULAR.....	78
4.1. İstatistiksel Testler.....	82
4.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Testler	83
4.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Testler	86
BÖLÜM V:SONUÇ	90

5.1. Yargı	90
5.2. Tartışma	92
5.3. Öneriler	94
KAYNAKLAR	
EKLER	

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	62
Tablo 3.2. Okul Türü Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	63
Tablo 3.3. Sınıf Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 3.4. Anne Eğitim Durumu Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 3.5. Baba Eğitim Durumu Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 3.6. Eğitim Görülen İlçe Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	67
Tablo 3.7. Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	68
Tablo 3.8. Okul Türü Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 3.9. Ders Verilen Sınıf Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 3.10. Mezun Olunan Okul Türü Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları .	71
Tablo 3.11. Eğitim Verilen İlçe Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 3.12. Mesleki Kıdem Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 3.13. Derste Uygulanan Yöntemler Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	74
Tablo 3.14. Derste Uygulanan Yöntemler Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	75

Tablo 3.15. Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 4.1. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	78
Tablo 4.2. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	80
Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre T Testi Sonuçları	83
Tablo 4.4. Öğrencilerin Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.5. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 4.6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları ..	85
Tablo 4.7. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre T Testi Sonuçları	86
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Sınıflarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	88
Tablo 4.11. Öğretmenlerine Mesleki Kıdemlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları ...	89

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik3.1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	62
Grafik3.2. Öğrencilerin Okul Türü Dağılımı.....	63
Grafik3.3. Öğrencilerin Sınıf Dağılımı	64
Grafik3.4. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımı	65
Grafik3.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımı.....	66
Grafik3.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçe Dağılımı.....	67
Grafik3.7. Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	68
Grafik3.8. Öğretmenlerin Okul Türü Dağılımı.....	69
Grafik3.9. Öğretmenlerin Sınıf Dağılımı	70
Grafik3.10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Dağılımı	71
Grafik3.11. Öğretmenlerin Görev Yeri Dağılımı.....	72
Grafik3.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı	73
Grafik3.13. Öğretmenlerin Derste Uyguladıkları Yöntem Sayısı Dağılımı.....	74
Grafik3.14. Öğretmenlerin Derste Uyguladıkları Yöntem Dağılımı	75

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri

GESP: Coğrafya Eğitimi Standartları Projesi

M.Ö. : Milattan Önce

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I:GİRİŞ

Bu çalışmada, ortaöğretim coğrafya dersi müfredatında yer alan atıklar konusu ve ortaöğretimde kullanılan öğretim yöntemleri ve araç-gereçlerin açıklandığı problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Günümüzün küreselleşen dünyasında eğitim sadece belirli bir yaşam dönemini değil yaşamımızın tümünü kapsayan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda eğitim-öğretimin önemli işlevlerinden biri olan bilginin aktarımında veya öğrenmenin gerçekleşmesinde belli bir yol izlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, ortaöğretimde öğretimin nasıl yapılması ve neleri hedeflemesi gerektiği üzerinde iki önemli husus ortaya çıkmaktadır: Öğretmeyi öğrenme (Learning to teach, Ramsden, 1992) ve öğrenmeyi öğretme (Teach to Learning). Öğretmeyi öğrenme konusu doğrudan öğretmenleri ilgilendiren ve sonuçlarından öğrencilerinin etkilendiği bir konudur. İkinci temel konu olan öğrenmeyi öğretme ise; öğretmenlerin bu yönde yeterlilik kazandıktan sonra izlemesi gereken bir yöntemi ifade etmektedir.

Öğrenmeyi öğretme, 21 yüzyılda tartışılan ve birçok ülke tarafından (Avrupa Birliği Ülkeleri, A.B.D. gibi) yeni eğitim politikaları olan yaşam boyu öğrenmeye (life-long learning) götüren bir araçtır. Bu nedenle, kişinin eğitim sürecinde bu yeteneği kazanması, hayatının geri kalan kısmında mesleki ve yaşamsal gelişiminin devam etmesi açısından gereklidir. Öğretim sürecinde, öğreticinin merkezde olduğu geleneksel tek yönlü iletişiminin değişmesi gereklidir. Çünkü iki yönlü iletişimin öğrenenlere öğretim ve öğrenme sürecinde aktif rol oynama imkânı verecektir (Alkeaid, 2004: 1).

Bu kapsamda uygulamanın öne çıktığı bir ders konusu olan coğrafya dersinde de benzer sorunların bulunduğu ortadadır. Bu kapsamda Koçman'a (1999) göre, coğrafya eğitimindeki sorunları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- a) Yetişmiş öğretmen eksikliği
- b) Okullarda araç-gereç eksikliği
- c)Öğrenci sayısı

d)Farklı ve başarısız öğretim yöntemlerinin uygulanması

e)Öğretimde uygulama sürecinin eksikliği

f)Ders programları ve dağılımları sorunu

Kayan (2000)'nın Türkiye üniversitelerinde Coğrafya Eğitiminde tespit ettiği sorunları ise şöyle sıralayabiliriz.

a) Öğretmen sorunu

b) Program ve öğretim sorunu

c)Uygulamalı eğitim sorunu

Koçman (1999) ve Kayan'ın (2000) odaklandığı konulara bakıldığında 3 önemli ortak nokta ortaya çıkmaktadır. Bunlar; yetişmiş öğretmen eksikliği, araç-gereç eksikliği ve öğretim yöntemleri ilgili konulardır. Ortaya konulan sorunlardan hareketle bu çalışmanın ana konusu da bu sorunların belirlenen örneklem kümesi üzerinden incelenmesi ve ortaya çıkan mevcut duruma yönelik çözüm önerileri getirilebilmesidir.

Bu durumda çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir: Ortaöğretim coğrafya dersi müfredatında yer alan atıklar konusu ve öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve araç-gereçler öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre hangileridir?

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim coğrafya dersinde yer alan atıklar konusunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve öğretim materyallerini ortaya koyarak, yöntem ve yardımcı materyal seçimini etkileyen faktörleri değerlendirmektir.

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında çevresel coğrafya konularının içinde yer alan “atıklar” konusunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin uygulanmasında destek niteliği taşıyan araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yeterli miktarlarda kullanılıp kullanılmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmayla öğretmenlerin “atıklar” konusunun öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerini ve tercih ettikleri araç gereçleri ortaya koyarak öğretmenlerin öğretim yöntemi ve araç gereç seçiminde yaşadıkları sorunları da ortaya

koymayı amaçlamaktadır. Değerlendirmede ayrıca atıklar konusu kapsamında öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılıklar da incelenecektir.

Araştırmada, liselerde coğrafya öğretim programı kapsamındaki atık konularının öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin ve kullanılan araç gereçlerin öğrencilerin atıklar konusunda bilgi ve tutum düzeylerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği, kullanılan öğretim yöntemlerinin atıklar konusundan öğretime uygunluğu incelenecektir.

Bu çalışma kapsamında, ortaöğretimde coğrafya eğitimi kapsamındaki atıklar konusu öğretimi alanında bir bilgi boşluğu giderilmeye ve araştırma sonucunda belirlenen problemlere çözüm önerileri sunulmaya çalışılacaktır.

1.2.1. Araştırmanın Alternatif Hipotezleri

Araştırma problemine uygun olarak nicel araştırma bölümünün alternatif hipotezleri aşağıdaki gibidir.

H₁: Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

H₂: Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?

H₃: Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?

H₄: Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

H₅: Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

H₆: Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

H₇: Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

H8:Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?

H9:Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Günümüzde coğrafya dersinin salt ezbere dayalı bilgilerden meydana gelen bir bilim dalı olarak anlaşılmasının önüne geçilebilmesi için coğrafya dersine yönelik öğretim yöntemlerinin sorgulanması ve konuların harita, kesit, şekil, grafik fotoğraf, resim gibi farklı araç-gereçler yardımıyla öğretilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Bu amaçla coğrafya derslerinde anlatılan konuların öğrencilere daha etkili yöntemlerle aktarılması ve derslerde akılda daha etkili bir şekilde yer edinecek araç-gereçler yardımıyla derslerin işlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında çevresel coğrafya konularının içinde yer alan “atıklar” konusunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerini ve bu yöntemlerin uygulanmasında destek niteliği taşıyan araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yeterli miktarlarda kullanılıp kullanılmadığını analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın konusu ile ilgili “on-line” veri tabanı aracılığı ile ulaşılan uluslararası literatürde genel olarak, ülkelerdeki orta ve yükseköğretim düzeyindeki coğrafya ve çevre eğitimi sistemleri, jeopolitik gelişmelerle bağlantılandırılan eğitimsel beklentiler, çevre eğitimi kapsamında değerlendirilen atıkların değerlendirilmesi eğitimi, çevre koruma odaklı eğitim programlarının öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri, yeşil okullar ve üstlendikleri misyon ve alana ilişkin öğretim yöntem ve materyalleri gibi araştırma konularına yer verilmiştir. Bu çalışmalarda, bilgi ve tutumlara yönelik gelişimin belirlenmesi amacıyla daha çok deneysel yöntemler ve görüş belirlemek amacıyla tarama yöntemi kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Ulusal literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, çalışılan konu ile doğrudan bağlantılı olan, ortaöğretim düzeyinde, coğrafya dersi kapsamındaki atıklar konusunun

öğretiminde uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Eğitim fakülteleri bünyesinde ulusal ölçekte yayınlanan dergilerde yer alan, atıklar ve/veya çevre konularının öğretimine yönelik araştırmaların, çoğunlukla, kapsam olarak ilk ve ortaöğretim düzeyinde çevre bilincinin geliştirilmesine odaklandığı görülmüştür. Yükseköğretim düzeyinde ise çoğunlukla biyoloji ve kimya eğitimi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu çerçevede, ortaöğretim coğrafya müfredatı kapsamındaki atıklar konusunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin bilgi ve tutum düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi ihtiyacı gözlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada, coğrafya dersi kapsamındaki atık konularının öğretim yöntemleri ile araç-gereçlerin kullanımı ve yeterliliği konusunun da coğrafya öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, ortaöğretimde, coğrafya dersi müfredatında yer alan atık konularının öğretiminde, kullanılan öğretim yöntemlerinin analiz edilmesi ve araç-gereçlerin yeterli miktarda kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesine yönelik bir araştırmadır.

Her geçen gün bir adım daha ilerleyen atıklar konusuna yönelik eğitimi geliştirmek, gelecek nesilleri çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmek ve bu alandaki eğitimi yaşam boyu kullanılabilir hale getirmek amacıyla atılan adımlardan birini oluşturan ve yaygın etkisi gelecek nesillerin bilinçlenmesi ve eğitimi açısından yüksek potansiyele sahip olan bu çalışma, coğrafya eğitimi alanı kapsamında, ortaöğretim kurumlarımızda atıklar konularının öğretimini etkileyen faktörler arasında bulunan öğretim yöntemleri, öğretim programı ve araç-gereçlerin yeterliliğine ilişkin araştırma sonuçlarına yer vermesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bakımdan, araştırma, alana ilişkin ulusal literatürde önemli bir boşluğu dolduracak ve uluslararası literatüre de katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkacak bulgular, coğrafya eğitimi alanında atıklar konusu odaklı mikro ölçekteki araştırmalara ışık tutarak model oluşturacaktır. Bununla birlikte, ortaöğretim coğrafya müfredatında belirtilen öğretim hedeflerine ulaşılabilmesi için, liselerdeki öğretim ortamlarının materyal açısından donanımının, fiziksel düzeninin ne derece yeterli olduğunun ortaya konulması açısından da araştırmanın önemli bir işlevi bulunmaktadır. Aynı zamanda, coğrafya öğretmenlerinin öğretim

yöntemlerini uygulamaya yönelik mesleki bilgi ve deneyimlerini ne derece yeterli buldukları, atıklar konusunun öğretiminde hangi öğretim yöntemlerinin uygulanmasını uygun buldukları da bu araştırma ile belirlenmiştir.

Bu açılardan araştırmada elde edilen bulguların; MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasının değerlendirilmesi, Çevre ve Toplum öğrenme alanındaki Atıklar konusunda hedeflenen kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi ve bu konuda yaşanan sorunların tespit edilerek çözümler üretilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çevre bilinci ve atıklar sorununun lise öğrencileri ve coğrafya öğretmenleri düzeyinde farkındalığının tespiti ve eksik yönlerin tespit edilerek tamamlanması amacıyla özellikle Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, Orman ve Su İşleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı birimlerinin yapacağı çalışmalarda yararlı olacaktır. Bununla beraber konu hakkında çalışan araştırmacıların da istifade edeceği bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında:

- Elde edilen sonuçlar 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Uygulanan anket Ankara ilinde faaliyet gösteren okullar ile sınırlıdır.
- Anket uygulanacak öğretmenler ve öğrenciler objektif bir örneklem oluşturulması açısından genel lise ve meslek liseleri ile sınırlıdır.
- Uygulanan anket çalışması yalnızca Coğrafya branşı kapsamında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

Araştırma kapsamında:

- Seçilen örneklem kümesinin genel olarak ana kütleyi temsil ettiği varsayılmaktadır.

- Anket ve ölçek sorularını cevaplandıran öğretmen ve öğrencilerin, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, gerekli duyarlılığı göstererek içten, objektif ve dikkatli cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Veri toplama araç ve yöntemlerinin araştırmanın amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerlilik ve güvenilirliği taşıdığı varsayılmıştır.
- Kullanılan araç teknik ve yöntemlerin araştırmanın kapsamına ve amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
- Veri toplamak maksadıyla kullanılan araçların geçerlilik ve güvenilirlikleri konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarının anlamlı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Atıklar: Doğada çeşitli faaliyetler sonucu çevreye bırakılan atıklar ve zararlı maddelerin genel adı (katı, sıvı ve gaz)

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Varış, 1988).

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Açıkgöz, 2005).

Öğretim Yöntemi: Öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini ve kullanılmalarını ve bunların organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Fidan, 1996).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004).

Coğrafya: Yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları tanımlayan, bu olayların insan ve çevre ile ilişkisini kuran ve bu olayların dünya üzerindeki dağılışını sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyen bilim dalıdır (Doğanay, 1993).

Ortaöğretim: Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

BÖLÜM II:ALAN YAZIN

2.1. Doğa Bilimleri ve Coğrafya Öğretimi

Doğa ve doğa olayları ile ilgilenen bilimler bilimsel sınıflandırma olarak “Doğa Bilimleri” olarak adlandırılmıştır. Doğa bilimlerinin temel konusu doğal gerçekliktir. İnsan düşüncesinden bağımsız olarak var olan her şey doğal gerçeklik olarak düşünülebilir. Fizik başta olmak üzere, maddeyi inceleyen kimya, canlıyı inceleyen biyoloji, gök cisimlerini inceleyen astronomi ve yerbilim doğa bilimlerinin alt dalları olan bilim alanlarıdır. Bilimde, doğa bilimleri rasyonalist çalışma ya da yasaların doğal kurallarından oluşmaktadır.

Doğa bilimlerinin olgusal bir yapısı vardır. Doğada var olan olayları, olguları inceler. Olgular arasındaki sebep-sonuç ilişkisini inceleyerek doğayı işleten yasalara ulaşır. Olgusalılık, deney ve gözlem yolu ile elde edilen yasaların yine deney ve gözlem ile doğruluğunu ispat etmektir. Ayrıca doğa bilimlerinin determinist bir anlayışı olmalıdır. Doğa bilimleri tüme varım yöntemini kullanmaktadır. Tek tek olaylardan ve olgulardan hareket edilerek genel doğa yasalarına ulaşmayı amaç edinir.

Doğa bilimleri açıklayıcı bir özellik taşır (explorative). Amacı sadece anlamak değil, ayrıca açıklamaktır. Açıklama; bir olgu veya varlığı meydana getiren temel öğeleri, anlaşılır bir biçimde ortaya koymaktır. Doğa bilimleri anladığı her realiteyi tanım, yasa veya formül ile açıklamalıdır.

Doğa bilimlerinin alt alanlarından birisi de coğrafyadır. Doğada, insanın kendini keşfetmesi ve ardından doğanın bir parçası olarak var olduğu doğayı değiştirme isteği ile bilim doğdu. İnsanoğlu, doğadaki değişimi kontrol etmek ve o değişimlerden kaynaklanan olumsuzluklardan en az biçimde etkilenmek için yaptığı çevresel gözlemler ile doğanın gizini çözmeye başladı. Gözlem becerisi bilimin temelinde yatan ilk adımdır. İnsanın gözlem becerisi de coğrafya biliminin gelişmesinde etkili olmuştur.

İnsanoğlunun çevresindeki nesnelere ve olayları algılama süreci ile öğrenme sürecinin çakıştığı söylenebilir. Çevresel nesne ve olayların algılanması aynı zamanda coğrafi bilgilerin de oluştuğu dönemdir. Buradan hareketle eğitimin temelinde coğrafya eğitiminin de bulunması gerekliliği kendini göstermektedir (Aksoy, 2004). Coğrafya eğitimi sürecinde öğrenciye kazandırılan coğrafi beceriler hem fiziki hem de beşeri

şartlarla insan arasındaki etkileşimin kavranmasında etkin rol oynar. Coğrafi becerileri kazanmış bir öğrenci yaşamın içindeki konumunda da başarılı olur. Çünkü coğrafi sorgulama yeteneği olan yaşam içindeki birçok problemin çözümünü üretebilir. Bilim gözlem yapma ile başlar (Temizyürek, 2003). Coğrafyanın özünde de mekân ve o mekânın bireyler tarafından algılanmasıyla, etkileşim süreci vardır. Gözlem ile başlayan bilimde birey önce etrafındaki mekânı ve o mekânın kendisi üzerindeki etkilerini ortaya koymakla işe koyulur.

Çağdaş toplumlarda bilimin, felsefenin, sosyolojinin, psikolojinin, sanatın ve insan doğasının gelişmesi ancak ve ancak bir zemin-bir alan üzerinde gerçekleşecektir. Coğrafyayı da sayılan tüm bu disiplinlerin temellerinden biri olarak düşünmek çok da abartı olmasa gerek. Çünkü gerçek, üzerinde durduğumuz zemindir (Demirbaş; 2007).

Küçük ölçekte kendi etrafındaki zemin üzerinde birey yaşam koşullarını gözlemleyerek, dünya ölçeğinde yaşam ve coğrafya ile ilgili sonuçlara ulaşır. Coğrafya kazanımlarının temelinde; bireyin yalnız kendi etrafındaki mekâna duyarlı olması değil, tüm dünya üzerindeki doğal, siyasi ve toplumsal etkileşimlerde bilinçli olma ve çözüm üretme duyarlılığına erişmiş olması beklenir. Yani iyi bir coğrafya eğitimi, mekânı tasvir edebilmenin ötesinde; mekânın yaşam koşullarına uyum sağlamış, mekâna zarar vermeden, onu kendi yararına kullanabilen ve mekân ile kendi arasındaki etkileşimi çözümlemiş bir dünya insanı oluşturur.

İnsanlar yeryüzünde bulunan farklı yerleri, farklı insanları, kendisiyle yaşadığı yer arasındaki, mekânsal ilişkiyi algılama ve anlama ihtiyacı duyar. Dolayısıyla insanın coğrafya öğrenimine ihtiyacı yaratılışından gelir (Şahin, 2001).

Arazide başlayan coğrafya serüveni eğitim sürecinde sınıf ortamına, öğrenciyi pasifize eden yöntem ve tekniklerle hapsolmuştur. Üstelik coğrafya dersi dendiğinde de akla ilk gelen enler ve bilgi yarışması soruları olmuştur. Öğretmen ve öğrenciler coğrafya dersini, ülkelerin, nehirlerin, şehir ve dağ isimlerinin öğrenilmesi olarak algılamaktadırlar. Bu tür bir yaklaşım öğrencilerin hem coğrafyadan zevk almalarını hem de öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir Sınıf ortamında giderek öğretmen merkezli yaklaşımlar ile doğasından ayrılan coğrafya, öğrenciye coğrafi sorgulama becerisi yerine elde edilmiş monoton bilgileri birebir vermekle uzun bir süre yetinmiştir.

Bu süreçte eleştirel bakış açısı kazanmamış verileri aynen alan bir öğrenci profili ortaya çıkmıştır.

Coğrafya sözcük anlamı olarak eski Yunanca’ da yerin tasviri (geo=yer ve graphe=tasvir) anlamına gelmektedir. Coğrafya, yeryüzü olayları arasındaki ilişkileri bu olayların dağılımlarını ve bu dağılımın nedenlerini inceleyen bir bilim şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca yeryüzü, atmosfer, litosfer ve hidrosferin dokunak alanı ve diğer bütün canlı varlıklarla birlikte insanların yaşama yeridir. Bunun anlamı şudur ki yeryüzü dünyanın en hareketli kısmı, en çeşitli ve en karışık olayların bir karşılaşma ve buluşma alanıdır. Coğrafya bilim adamlarının hemen hepsi coğrafya için aynı tanımlı yapmaktadır. Atalay, “Günümüzdeki anlamıyla coğrafya, yeryüzünün şekillenmesini ve şekillenmede etkili olan amilleri yeryüzünde canlı hayatı oluşturan insan, bitki, hayvan ile doğal ortam arasındaki dağılışı inceleyen bir bilim dalıdır” tanımını yapmaktadır. Erol, “Coğrafya, insanın çevresi içindeki etkinliklerini inceleyen bilimdir” şeklinde tanımlamaktadır.

Yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından coğrafyanın öğretimi üzerine yapılan çalışmaların birçoğu “coğrafyayı teorik bilgiler yığını olmaktan kurtarmalıyız” sonucuna varmaktadır. Yapılan bunca çalışmalara rağmen coğrafya denilince birçok insanın aklına maalesef yeryüzünün tasviri gibi basit betimlemeler gelmektedir. Birçok insan da coğrafya denilince konu olarak hâlâ yönleri, Kızılırmak’ın uzunluğunu, Ağrı Dağı’nın yükseltisini, Türkiye’deki yıllık yağış miktarını, kömür rezervimizin kaç milyon ton olduğunu, yıllık ne kadar buğday ürettiğimizi vs. gibi teorik bilgileri algılamaktadır (Önal ve Güngördü, 2008: 63). Coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemlerinin bir sonucu olan bu durum sonucunda coğrafya dersleri öğrenciler tarafından sıkıcı bir durum oluşturmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında coğrafya derslerinde öğrencilere temel kavramların öğretilmesi, gözlem, inceleme ve araştırma yeteneklerinin kazandırılması, yakın çevresi ve ülkesi hakkında bilgi sahibi olunması, coğrafya eğitiminin temel hedefleri arasındadır (Şahin, 2003). İyi bir coğrafya bilgisine sahip olan birey, aynı zamanda doğal ya da beşeri bir afette nasıl etkili çözüm üretebileceğinin de farkındadır. Öğrenci, birebir verili olan bilginin yanında coğrafya eğitimi ile sorgulama becerisini kazanarak karşılaşılan bir problemi çözme süreçlerini elde eder. Coğrafya, insan, mekân ve zaman

elemanlarını birbiri ile ilişkilendiren, bu elemanlar ile ilgili tanımlama ve açıklamalar yapan, aralarındaki gelişmeleri, sebep-sonuç ilişkilerini de kurarak değerlendirmelerin yapılmasına imkân veren, çözüm önerileri sunma imkânına sahip uygulamalı bir bilimdir (Turoğlu, 2002). Dolayısı ile yalnız sınıf içinde düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel yöntemler kullanılarak coğrafya eğitiminin temellerinden biri göz ardı edilmiş olur. Sosyal bilimlerde sınıflandırılmasına karşın coğrafya, sosyal bilimlerle fen bilimleri arasında köprü niteliğindedir.

Coğrafyanın amacı değişik coğrafi görünüşlerin analizi, insanların mekânı olan yeryüzünün tanınması ve dolayısıyla daha iyi yararlanmalara katkıda bulunmasıdır (Güngördü, 2006). Tam ve sağlıklı bir coğrafya eğitimi, dünyadaki diğer insanlarla olan bağlantımızı, çevreyle olan ilişkimizi, kendimizi anlamamıza yardımcı olan, beceri, bilgi, kavram ve temelleri daha iyi algılamamızı sağlar (Tomal; 2004). Böyle bir coğrafya eğitimi, çevresine duyarlı bireyler yetiştirmenin temelini de oluşturur.

Çevre ve insan arasındaki ilişkileri açıklayan coğrafya, coğrafi düşünce yapısına uygun biçimde okullarda verildiği takdirde; bağımsız, çoklu ve yaratıcı düşünebilen, ileriye görme yeteneğini kazanmış, edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanabilen bireyler ortaya çıkarır (Akbulut, 2004). Coğrafya çalışmalarının iki ana konusu dünyadaki yer ve o yerde yaşayan insanlar ile yer arasındaki etkileşimdir. Bu alanlar coğrafyanın iki ana disiplinini oluşturur: fiziki coğrafya ve beşeri coğrafya (Welton & Mallan, 1999).

2.2. Türkiye'deki Coğrafya Dersinin Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Türkiye'de Coğrafya eğitiminin tarihi süreci Cumhuriyet öncesi (Osmanlı) dönem, ve Cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere ikiye ayrılabilir. Nitekim Özey coğrafya ile ilgili ilk gelişmeleri şu şekilde ifade etmektedir:

Osmanlı döneminde coğrafya ilmi ve bunun eğitim ve öğretimi ile ilgili gelişmeler, esas itibarıyla, 17.yüzyıl başından itibaren başlamıştır (Özey 1996). Yine Özey, coğrafyanın Osmanlı'dan günümüze geçiş sürecindeki seyrini şu şekilde ifade eder:

Coğrafi Seyahatlerden Modern Coğrafyaya doğru geçişte, Osmanlı döneminde de belirgin gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde, Coğrafya ilmi ile ilgili dikkate değer gelişmelerin olduğu bilinmektedir.

Osmanlı döneminden yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetine doğru geçişte, kısmen duraklayan Coğrafya ilmi, kısa sürede gelişme göstererek, eksisiyle artısıyla, bugünkü seviyesine ulaşmıştır (Özey, 1996).

Osmanlı devletinde o günün şartlarla paralel olarak daha çok matematik coğrafya ile ilgili araştırmalar yoğunluk kazanmıştır. Osmanlının ilk dönemlerinde Coğrafya üzerinde Arap ve Fars eserlerinin daha yoğun şekilde üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bursalı Kadı Zade-i Rumi (1432), Ali Kuşçu (1474) ve Mahrum Mirim Çelebi'nin (1525) çalışmaları bu yönde olmuştur. İlk Türkçe Coğrafi eser olarak bilinen Aca'b-ül Mahlukat, aslında bir kozmografya kitabıdır. Osmanlı döneminde Coğrafya ile ilgili çalışmaların en önemli özelliği, bu çalışmaların Batının modern Coğrafyası ile İslam Dünyası Coğrafyası arasında bağlantı kurması ve bir nevi bir köprü vazifesi görmesi, hatta bu eserlerin batıya aktarılması görevini üstlenmesidir. Bu dönemdeki önemli çalışmalardan da anlaşılmaktadır ki 14. yüzyıla kadar dünyada daha çok, Arapça ve Farsça yazılan Coğrafya eserleri, batıda ancak 1700'lü yılların sonlarına doğru yazılmaya başlanmıştır. (Özey, 1996).

Tarihî süreç açısından bakıldığında coğrafya, uzun yıllar boyunca batıda olduğu gibi Osmanlı'nın ilk dönemlerinde de yeryüzünün tasviri olarak algılanmıştır. Günün ihtiyaçlarına göre daha çok yer ve zaman tayinlerinde faydalanan coğrafi bilgi, fetihlerin yoğunluk kazanmasıyla birlikte fethedilecek yerlerin genel coğrafi özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır (Özey, 1996).

Coğrafya ile ilgili ilk eserlerin bu hedeflere yönelik olarak hazırlandığı dikkati çekmektedir. Osmanlı devletinin sınırlarının genişlemesine paralel olarak coğrafya, Osmanlı ülkeleri ve dünya coğrafyası hakkındaki bilgileri içerecek şekilde gelişimini sürdürmüştür. Osmanlı devrinde 18. yüzyılda duraklamanın etkisiyle, daha çok Avrupa'dan tercüme eserlerin yaygın olduğu görülmekle birlikte 19. yüzyıl başlarından Cumhuriyete kadar olan dönemde tercüme eserlerin yanında telif eserler de yerini almış ve öğretime yönelik ders kitapları yayımlanmaya başlamıştır. Fakat bu kitapların yer şekilleri, ülke ve başkentlerin isminin verildiği kaynaklar olarak araştırmaya dayalı bilgilerden yoksun kaldıkları görülmektedir. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında coğrafi eserlerin hazırlanmasının yanında eğitime yönelik bilimsel yayımlar da yapılmaya başlanmış, bunlar arasında coğrafya sözlükleri, askeri haritalar ve atlaslara

özel bir önem verilmiştir. Bu dönemde coğrafyanın dünyada problem çözmeye yönelik bir bilim olarak öneminin her geçen gün arttığı, ezberleme ve tasnif temelinde bir coğrafya eğitiminin artık geçerli olmadığı şeklindeki eleştirileri içeren çalışmalar da dikkat çekmektedir (Özey, 1996). Coğrafyanın çağdaş anlamda ele alınması cumhuriyetle birlikte gerçekleşmiştir. Bu dönemde savaştan yeni çıkmış olmanın yol açtığı maddi imkânsızlıklar ve yetişmiş eleman sayısının az olması gibi problemler coğrafyanın gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu problemler yurtdışından uzman coğrafyacıların getirilerek yeni açılan coğrafya bölümlerinde kurucu öğretim üyesi olarak istihdam edilmesi ve yurtdışına gönderilen genç coğrafyacıların dönerek bu bölümlerde görev almaları ile aşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar kısa sürede olumlu sonuçlar vermiş ve bu sistem içerisinde yetişen genç Türk coğrafyacıları, günümüz modern Türk coğrafyasının temellerini atmıştır. Ancak bu gelişmeler bir süre sonra yerini bir duraklama ve içe kapanışa bırakmış, yapılan çalışmalar öncekilerin gölgesinde kalmıştır.

Ortaokullarda ise (bugünkü ilköğretimin 6., 7. ve 8. sınıfları), 1924 yılından başlayarak 1967 yılına dek değişik tarihlerdeki program düzenlemelerinde Tarih ve Coğrafya dersleri aynı adla fakat zaman zaman değişen haftalık sürelerle (ikişer, üçer ya da birer saat olarak) yer almıştır (Sözer, 1998: 9).

Genel eğitim sistemi ve coğrafya eğitimi Osmanlı döneminden itibaren günümüze kadar amaçlar, öğretim programları, ilk ve ortaöğretimde coğrafyanın ağırlığı gibi açılardan sürekli bir değişime uğramıştır. 19. yüzyılın sonlarında genel olarak “cehaletin giderilmesi” olarak belirlenen eğitimin amaçları cumhuriyetin ilanı ile birlikte “iyi vatandaşlar yetiştirmek” şeklinde değiştirilmiştir. 1983 yılına gelindiğinde ise coğrafya eğitiminin temel amaçları 13 madde ile belirlenmiş fakat bu amaçlar birçok coğrafyacı tarafından öğrencileri ezberciliğe ittiği, coğrafi yeteneklerin gelişmesine yönelik olmadığı ve çağın ihtiyaçlarını karşılamadığı gibi gerekçelerle yoğun eleştirilere uğramıştır (Doğanay, 1993, s. 199-208).

2005–2006 eğitim ve öğretim döneminde Lise 1. sınıflardan itibaren kademeli olarak uygulamaya sokulan yeni programla birlikte coğrafya öğretiminin amaçları modern programlar esas alınarak tekrar belirlenmiştir. Bu amaçlar, bir önceki programla kıyaslandığında sorgulama ve problem çözme gibi yeteneklerin geliştirilmesi,

sürdürülebilir kalkınma, Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik önemi, uluslararası organizasyonların faaliyetleri, coğrafyanın günlük hayatta kullanımı, teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması ve çevre bilincinin verilmesi gibi güncel konulara yaptığı vurgu ile dikkati çekmektedir.

Coğrafya öğretim programlarına bakacak olursak, bazı önemli değişikliklere rağmen 1941 yılında toplanan Birinci Coğrafya Kongresi program komiteleri tarafından hazırlanan taslak programa bağlı kalındığı ve bu programın 1970'li yıllara kadar ufak değişikliklere uğrayarak varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Ancak 1970–1980 arası dönem coğrafya eğitim ve öğretimi açısından yitik yıllar olarak tarihteki yerini almıştır. Bu dönemde lise öğretimi adeta fen bilimlerinden ibaret olarak anlaşılmaya başlanmış ve bunun sonucu olarak coğrafyanın okul programlarındaki ağırlığı azaltılmıştır. 1983 yılında yapılan köklü bir program değişikliği sonucunda coğrafya yeniden eski önem derecesine kavuşmuş ve müfredatta ayrı bir ders olarak yerini alarak tüm sınıflara dağıtılmıştır (Doğanay, 1993, s. 200).

1992 senesinde yürürlüğe giren “Ders Geçme ve Kredi Sistemi” ile müfredatlar anlamlı bir değişikliğe uğramış, coğrafya dersinin konuları ve ders saatlerinde değişikliğe gidilmiştir. Bu sistemde coğrafya dersleri zorunlu ve seçmeli olarak iki kısımda değerlendirilmiştir. Kredili sistem, 1997–1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim yasasıyla tekrar değişikliğe uğramış ve böylece 2005–2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren kademeli olarak kaldırılmaya başlanan ancak bugün yeni programla birlikte kısmen uygulamada olan programın temelleri atılmıştır. Coğrafya dersleri, 2005–2006 öğretim yılından itibaren ortaöğretim yabancı dil hazırlık döneminin kaldırılması ve ortaöğretimin 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte 4 yıla yayılmış, 9. ve 10. sınıflarda tüm ortaöğretim okullarında mecburi olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler olumlu olarak değerlendirilmekle birlikte coğrafyanın özellikle ilköğretim müfredatındaki ağırlığı ile ilgili olarak aynı şeyleri söylemek mümkün değildir.

Yakın dönemde coğrafya eğitimi ile alakalı olarak ortaya konan en önemli yenilik coğrafya öğretim programlarının kökten değiştirilmesidir. Türkiye’de coğrafya eğitimini uluslararası standartlara taşımak için yapılan bu değişiklik coğrafya eğitiminin amaçları ve hedefleri, öğretim yöntemleri, teknoloji kullanımı (İnternet, CBS, uzaktan

algılama vb.) gibi birçok alanda değişiklikler getirmekle birlikte; içerik, öngördüğü ders saatleri, programın uygulanması için gerekli fiziki ortam, teknolojik altyapı, öğretmenlerin adaptasyon ve eğitimi, derse yardımcı araç gereçler ve finansman açısından çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Şahin, 2006, s. 279-304).

Ülke genelinde öğretmenliğe olan talebin artması ve her yıl daha çok sayıda lise mezununun ÖSS sınavına girmesi gibi sebeplerden ötürü coğrafya bölümlerinin taban puanları yükselmekte ve bölümlere daha nitelikli öğretmen adayları kabul edilmektedir. Bununla birlikte coğrafya bölümlerinin sözel puanla öğrenci alması sözel açıdan kuvvetli fakat sayısal yönü zayıf adayların coğrafya öğretmeni olmasına sebep olmakta ve bu durum matematik coğrafya konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde bazı problemlere yol açmaktadır. Ancak ilgili kurumlar seviyesinde yapılan araştırmalarla 2008 ÖSS ile birlikte coğrafya bölümlerinin eşit ağırlık puanına göre öğrenci almasına karar verilmiş ve bu durum sayısal yönü daha kuvvetli coğrafya öğretmenlerinin yetişmesinin önünü açmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının mesleki açıdan yaşadıkları problemler ise personel kanununda “coğrafyacı” tanımlamasının yer almaması sebebiyle devam etmektedir. Türkiye’de coğrafya eğitiminde müfredat ve ÖSS puan türü değişikliğinin yanında, öğretmen eğitimi ile ilgili de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı gereğince 1998 yılında uygulamaya konan “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Reformu” ve eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının tekrardan düzenlenmesi çalışmaları bazı negatif yönlerine rağmen alanla ilgili özel öğretim yöntemlerine daha fazla yer vermesi, derslerde teknoloji kullanımını üst düzeye çıkarmayı hedeflemesi, ilk ve ortaöğretim müfredat programlarını temel alması, okul deneyimini geliştirmeye yönelik olması, uygulamaya yönelik olan kredilerin artırılması ve bazı eksiklikler olsa da üniversite okul işbirliğine vurgu yapması gibi açılardan genelde eğitim fakülteleri özelde sosyal alanlar eğitimi coğrafya öğretmenliği bilim dalları açısından pozitif sonuçlar doğurmuştur. Bugün geldiğimiz noktada ise son 5 yıldır yetişen coğrafya öğretmenlerinin bir önceki döneme göre özel öğretim yöntemleri ve teknolojik gelişmelere daha aşına, okul deneyimleri daha da artmış olarak mezun olmalarının yanında, eğitim fakültelerinde yapılan coğrafya eğitimi ile ilgili yayınların sayısı ve kalitesindeki artışlar bu konuda yaşanan diğer bir olumlu gelişme olarak görülmektedir.

2.3. Dünyadaki Coğrafya Dersinin Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Coğrafi alandaki çalışmaların gerçek bilimsel metodolojiden yoksun olsa bile ilk ortaya çıkışından günümüze kadar gökyüzü ve yıldızların (Eski Mısırlılar), bitki ile relief ve iklim arasındaki ilişkileri Theoghrastur (M.Ö. 370); akarsu yataklarının aşındırmasının Pelybius (M.Ö. 210-129); denizi Posidoniur (M.Ö. 135-50) incelemiştir. Daha başkaları da hava koşullarını, deltaları, gel-git olaylarını, taşkınları incelemiştir. Aristoteles'in ise M.Ö.384-322) ilk kesin klimatik sınıflandırmayı yaptığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra başta Eratosthenes (M.Ö. 276-194) olmak üzere matematik coğrafyacıların çalışmaları ile dünyanın küreselliği ortaya konmuştur. Ayrıca çevresi ve çeşitli noktalar arasındaki uzaklıklar ölçülmüştür. Hypparchur ise (M.Ö.160-125) Ay, Güneş ve yıldızlar üzerinde yaptığı gözlemler ile dünyayı meridyonal iklim zonlarına ayırmıştır. Bu zonlara göre insanın yaşam ortamı konusunda da öneriler yapmıştır.

Coğrafya öğretiminin çağdaş orta dereceli okul müfredatı programında anlamlı bir yeri vardır. II. Dünya savaşı ve hava ulaştırmasının hızlı gelişmesi bu dersin önemini açıkça belirtmektedir. Bir ülkenin dış siyasetinin bütün dünyadaki etkisi de öğrencinin coğrafyaya ait kavramları anlamasını gerektirir. Çünkü bu konular uluslar arası işlerle alakalıdır. Coğrafya yeni olduğu kadar eski bir ilimdir. Medeniyet coğrafidir. Dünya olayları kürenin belirli bölgelerinde meydana gelmektedir. Coğrafya hem doğal hem sosyal sebeplere ve aralarındaki ilişkiye dayandığı için hem tabii hem sosyal bir bilim olarak incelenebilir. Modern coğrafya bize aynı zamanda içinde bulunduğumuz dünyayı tanıtır. Gerçek keşif ve araştırmalara fırsat verir. Dünyanın çeşitli yerlerindeki insan faaliyetlerini inceleyerek iklim, hava, doğal kaynaklar, ulaşım kolaylıkları ve o yerin genel özelliklerini dikkate almak gerekir.

Coğrafya günümüzde insanların birbirlerine olan bağlarını belirten bir ilim olarak görülmeye başlanmıştır. Milletler kendi topluluklarını ve kaynaklarını kontrol edebilirler, fakat diğer devletlere de tabidirler ve ülke sevgisi uluslararası bir anlayışa göre ayarlanmış olmalıdır. Sınırları gayet dar olan devletlerde bile doğal kaynaklar milletin ilerlemesini sağlayan esaslardır. Hiçbir millet kendi kendine yeterli değildir. İnsan tarafından kullanılabilen her türlü kaynak planları barış içinde bir dünya imkânı sağlamaktadır.

1864 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Maine eyaletinde görev yapan bir coğrafya öğretmeni o yıllarda ülke okullarındaki coğrafya eğitimi ile ilgili durumu anlatmak için şu ifadeleri kullanmıştı: “Muhtemelen bizim okullarımızda coğrafya kadar az önemsenen ve okutulan bir bilim dalı yoktur. İnsanlar sık sık birbiri ile alakalı olmayan gerçekleri, önemli olmayan tanımları ve kasaba, burun, körfez, akarsu gibi uzun ad listelerini, bu önemli bilimin altında yatan kanun ve prensiplerin kavranmasına dair hiçbir kazanç elde etmeden ezberlemektedirler” (Demirci, 2013: 3).

Temel eğitim almış her yaşta bütün bireyler, az veya çok, hafızalarında coğrafya bilgileri taşırlar. Bu coğrafi bilgiler, küresel nitelik ve nicelikler de kazanmıştır. Bunda esas rolü, her devletin milli eğitim müfredatlarında coğrafya müfredat programlarına yer vermiş olması oynar. Hatta 18. Yüzyıl sonları, yani sanayi devrimi sonrasında Batı ülkeleri ve 20. yüzyıl başlarında Japonya, Çin, Avustralya ve Güney Kore gibi Uzak Doğu ülkeleri, çağdaş eğitim sistemleri oluştururlarken, milletlerinin tarihi, coğrafyası, dili ve edebiyatı ile ilgili müfredat programlarını, fen derslerini de asla ihmal etmemek kaydıyla, milli eğitim sistemlerinin odak noktası yapmışlardır. Bugün de sistem güçlendirilmiş olarak aynen korunmaktadır. Çünkü onlar çok iyi bilmektedirler ki, milli tesianütün kaynağı, bu müfredat konularında saklıdır. Bütün ülkelerin, temel eğitim ve orta öğretim müfredat programlarında coğrafya eğitiminin yer alması, giderek bu ilmi, küresel popüler bir ilim durumuna getirmiştir.

Coğrafya bilmek, dünyayı görmek demektir. Coğrafyanın siyasal bir gücü vardır. Devlet adamlarına rehberlik etmesinin yanında, mili kültürlerin de kaynağı durumundadır. Bunu çok iyi bilen her gelişmiş ülkenin eğitim programcıları, müfredat programlarında coğrafya eğitim programlarına da özel bir yer ve önem vermişlerdir. Ama temel ilkeleri; önce ülkemiz, daha sonra diğer ülkeler şeklinde düşünülmüştür. Adına vatan dediğimiz bir coğrafi ünite olmaksızın, devlet kurulamaz. Vatan sevgisi, bir bütün olarak ülke coğrafyası ve bireysel olarak da, onun öznel ve nesnel kaynaklarında saklıdır (Doğanay, 1997, s.1).

Coğrafya eğitiminin tarihî süreç içerisinde göstermiş olduğu gelişim, coğrafyanın tanımı ve coğrafyaya olan bakış açısında meydana gelen değişimle paralellik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında coğrafyanın okul programlarında ayrı bir alan olarak ortaya çıkması oldukça yavaş olmuştur. Bunda coğrafyanın büyük ölçüde dini ve ahlaki bir

yaklaşım tarzının etkisi altında olmasının etkisi büyüktür. Bu durumu Hodgins'in 1865 yılında kaleme almış olduğu "Genel Coğrafyada Kolay Dersler" adlı kitaptaki soru ve cevap kısımlarından çıkarmak mümkündür:

Soru: Bütün milletler uygarlaştı mı?

Cevap: Hayır, bazıları uygarlaştı, bazıları uygarlaşamadı.

Soru: Bütün milletler nasıl uygarlaşır?

Cevap: Din ve kutsal kitabı temel alan eğitimle. Bu dönemden sonra coğrafya ve doğal olarak coğrafya eğitimi yavaş yavaş dinin etkisinden çıkarak farklı bakış açıları ve metotlar kazanmıştır. Öğretme temelli tasvirlerden oluşan bir yapıya sahip olduğu anlaşılan bu dönem, etiketleme dönemi olarak adlandırılabilir.

Etiketleme yöntemi 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarından itibaren çağın ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiş ve coğrafya eğitimi, yeni metot ve arayışlar çerçevesinde harita yorumlama, çizim ve kroki yapma, arazi çalışmaları düzenleme gibi yeniliklerle daha sorgulayıcı bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu çabaları 1920'li yılların ABD'sinde, 1930'lu yılların Ontario Okul Yasası'nda ve 1926 yılından itibaren İngiltere okul müfredatına giren coğrafya programında görmek mümkündür (Hardwick & Holtgrieve-1996, s.4, Fairgrieve-1926, s.18). Bu müfredatlara göre öğrenciler kıta ve okyanusların yerini bulma, yön tayini ve haritaların temel öğelerinden olan paralel, meridyen, ekvator, dönenceler gibi unsurların yerini gösterme gibi yeteneklere sahip olmaları gerekiyordu.

Tüm dünyada 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında coğrafya eğitiminde görülen ezberci sistem ve etiketleme yöntemi, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla değişmeye başlamış ve yerini öğrenci merkezli eğitim, problem çözmeye dayalı öğretim ve bilimsel araştırmalara bırakmıştır.

Bu değişim ve gelişimin gerçekleştirilmesinde, 1922 yılında Brüksel'de kurulan Uluslararası Coğrafya Birliği'nin 1952 yılında faaliyete geçen Coğrafya Eğitimi Komisyonu, 1904 yılında kurulan Amerikan Coğrafyacılar Birliği'nin 1979 yılında faaliyetine başlayan Coğrafya Eğitimi Uzmanlık Grubu ve UNESCO'nun eğitim komisyonlarının önemli katkıları olmuştur.

Bu süreçte meydana gelen gelişmeler çok hızlı gerçekleşmiş, bunun sonucunda ülkeler birbirlerini etkilemiş ve birbirlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. 1980'li yılların ikinci yarısı ve 1990'lı yılların başlarında yaşanan gelişmeler ışığında coğrafyanın tarifi yeniden yapılmış, coğrafyanın amaçları ve önemi yeniden belirlenmiştir. Coğrafya eğitiminin yapısını önemli ölçüde değiştiren bu çalışmalar sonucunda öğrenci merkezli eğitim, yaparak ve uygulayarak öğrenme, araştırma temelli öğretim, problem çözme temelli öğretim, standart temelli öğretim programları, coğrafya eğitiminde CBS, coğrafi yeteneklerin geliştirilmesi, coğrafyanın temaları, coğrafyanın etkinlikler yoluyla öğretimi, coğrafya derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve öğretmen eğitiminde kişisel gelişim gibi birçok yaklaşım ortaya atılmıştır.

Bu yaklaşımlar birçok ülke tarafından kendi milli eğitim sistemlerine adapte edilmek suretiyle ülkelerin genelde genel eğitim sistemleri ve özeldde coğrafya eğitim ve öğretimi üzerinde dikkate değer değişiklikler meydana getirmiştir. Coğrafya eğitimi üzerinde meydana gelen değişiklikler üç temel konu üzerinde yoğunlaşmış ve aynı anda uygulamaya konmuştur. Bu üç temel konu: Öğretim müfredatları, öğretmen eğitimi ve teknoloji kullanımıdır.

Dünyada 20. yüzyılın ikinci yarısı ve 21. yüzyılın başlarında yaşanan siyasi ve ekonomik gelişmeler, enerji kaynaklarının azalması ve hâkimiyet mücadeleleri gibi faktörler coğrafyanın önemini daha da arttırmıştır. Özellikle gelişimlerini tamamlamış olan ülkeler klasik coğrafya eğitim ve öğretimini bırakarak öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmaya, soru sormaya, bilgiyi kullanmaya, problem çözmeye, ülkesinin diğer ülkeler arasındaki konumunu, avantaj ve dezavantajlarını okumaya dayanan, onların coğrafi yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, standart temelli ve etkinliklere dayalı programlar uygulamaya başlamışlardır.

İlk kez ABD'de coğrafya ile ilgili birçok kurum ve kuruluş tarafından gerçekleştirilen Coğrafya Eğitimi Standartları Projesi (GESP), ABD'nin yanında İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelere de adapte edilmiştir. Bu sisteme göre ilk ve ortaöğretimin her sınıfı için ulusal standartlar belirlenerek müfredat uygulayıcılarının bu standartları yakalaması hedeflenmiştir. Coğrafya eğitimi standartları coğrafyanın altı temel unsuru olan mekânsal açıdan dünya, yer ve bölgeler, fiziki sistemler, beşeri sistemler, çevre ve toplum ve coğrafyanın kullanımına göre şekillenmektedir. Standart

temelli öğretim programlarının uygulamaya konmasıyla birlikte, bu programları uygulayacak olan öğretmen kalitesi gündeme gelmiş ve öğretmen eğitimi projeleri uygulamaya sokulmaya başlamıştır. Bu çalışmalara göre öncelikle öğretmenlerin maddi koşullarında gerekli iyileştirmeler yapılmış ardından öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşların organizasyonu önemli ölçüde değiştirilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel gelişim imkânlarının artırılması ve okul dışı aktivitelere katılmaları eğitimden sorumlu kurumlar tarafından desteklenmiş ve özellikle akademik kariyer imkânları geliştirilerek kariyere göre ücret sistemi uygulamaya sokulmuştur (Young & Levin, 2002, s. 197).

Gelişmiş ülkelerin eğitimden sorumlu bakanlık ve bölümleri, öğrencilerini bilgi toplumunun hedeflerine ulaştırmak amacıyla eğitim sistemlerinde teknoloji kullanımına olabildiğince çok yer verme yoluna gitmişler ve bu amaçla birçok projeyi hayata geçirmişlerdir. Bunların başında tüm okullarda bilgisayar ve internet kullanımını üst düzeye çıkarmaya yönelik projeler gelmektedir. Bu projelerin temel hedefi CDROM, videokaset, bilgisayar laboratuvarı, görüntülü internet bağlantısı, bilgisayarlı telekonferans sistemi, kaset ve CD çalar gibi araç-gereçleri okullarda kullanılan sıradan teknoloji ürünleri haline getirmektir. Okullarda teknoloji kullanımını yaygınlaştırmanın yanında müfredatlara teknoloji kullanımı ile ilgili dersler de konmakta ve teknolojinin hangi seviyede, nasıl kullanılacağına eğitimi değişik sınıflarda verilmektedir.

2.4. 2005 Coğrafya Ders Programı

2.4.1. Coğrafya Dersinin Uygulanması

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2011 yılında yayınladığı Ortaöğretim Coğrafya Eğitim Programında uygulayıcıların Coğrafya eğitiminde dikkat etmeleri gereken hususları şöyle özetlemişlerdir;

- a) Öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafi bir donanıma sahip olmalarını amaçlayan Coğrafya Dersi Öğretim Programı “coğrafya” dersi adı altında, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar her yıl okutulmak üzere tasarlanmıştır. Program, 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. Ayrıca ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerinde verilen konular dikkate alınarak öğrencilerin birikimlerinden yararlanılmalıdır.

b) Program coğrafyanın alanı gereği konulara bütünsel bir bakış açısı ile hazırlanmıştır. 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. Örneğin, fizikçilerin gazlar ile ilgili konularının coğrafyada pek çok olayın anahtarı olduğu, tarihçilerin olayların sebep ve sonuçlarını bulmada mekâna ait özellikleri de kullandıkları gibi.

c) Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda, belirlenmiş kazanımlara yönelik konu sıralaması yapılmamıştır. Kazanımlar ardışık olarak ele alınmıştır. Programda kazanımların öngördüğü bir içerik sınırlaması söz konusudur. Öğretmen kazanımları gerçekleştirmesi koşuluyla; çevre özelliklerini, öğrenci grubunun ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazır-bulunuşluk düzeylerini ve dolayısıyla da birikimlerini dikkate alarak Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, uygun çıkış noktaları, uyarıcı ve pekiştirici unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir. Çevresel etkiler ve öğrenci grubunun sözü edilen özelliklerine uygun şekilde, güncellik ilkesi gözetilmek kaydıyla konuların işleniş süreleri planlanabilir.

d) 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, söz konusu öğrenme alanı için ayrıca kazanımlar yazılmamış ve diğer öğrenme alanlarının

kazanımları ile birlikte verilmiştir. Öğretmen kazanımların öngördüğü becerileri de içerik oluştururken dikkate alarak plan ve uygulamalar geliştirmelidir.

e) Öğretmen, coğrafyanın hayatın içindeki yerini ve 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 çözümede 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 konular işlenmelidir.

f) Coğrafya Dersi 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. İletişim ve ulaşım imkânlarının engel tanımadığı günümüzde öğrenciler, dünyanın her köşesindeki olaylardan haberdar olabilmektedir. Bu nedenle kazanımlar sınıflar arasında seviyelendirilirken içerdikleri konular özelliklerine göre yerel, ulusal ve dünya ölçeğinde ele alınabilmektedir. Bu nedenle yakından uzağa ilkesi zaman zaman gözetilmemiştir. Öğretmen bu durumu göz ardı etmeden dünya ölçeğinde de örnekler vermeli, benzer ve farklı yerler ve kültürler ile ilgili örnekleri çeşitliliği vurgular şekilde kullanmalıdır.

g) “Doğal ve Beşeri Sistemler” öğrenme alanını oluşturan kazanımlar işlenirken içerik, örnek ve uygulamalar dünya ölçeğinde verilmelidir.

h) Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanı sıra, coğrafya dersine ait; harita kullanma, gözlem, arazi çalışması, coğrafi sorgulama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma becerisi yer almaktadır. Öğretmen dersi planlarken hazırladığı öğretimsel işlerin tümünde, yukarıda belirtilen becerileri ilgili kazanımlarla birlikte organize ederek uygulamalar

gerçekleştirmelidir. Öğretmen, sınıf içi etkinlikler ile geliştirdiği becerileri pekiştirmek için ödev veya projeler verebilir.

i) Coğrafya Dersi Öğretim Programı dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik ve sorumluluk değerlerini kazandırmayı amaçlamıştır.

j) Program tablosunda yer alan açıklamalar bölümünde kazanımla ilişkili beceriler belirtilmiştir. Becerilerin kazandırılması için konunun içeriğine göre bu basamaklardan birini veya birkaçını seçebilir ve etkinliklerinizde kullanabilirsiniz. Örneğin, harita becerileri için bir etkinliğinizde sadece harita okuma boyutunu ele alırken başka bir etkinliğinizde harita üzerine bilgi aktarmalarını isteyebilirsiniz. Arazi çalışması yaparken kanıt kullanma becerisi ile gözlem becerisini de geliştirebilirsiniz.

k) Programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklama, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmelidir. Değerlere kazanımlar içinde zaman zaman yer verilmiştir. Öğretmen tıpkı becerilerde olduğu gibi uygun gördüğünde etkinlikler için de değerleri vurgulayan bölümler oluşturarak programda belirtilen değerleri pekiştirmelidir.

l) Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin genel amacı, kazanımlar, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.

m) Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olma rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşünmeye ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir.

n) Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak, öğrencilerin millî duyarlılığı geliştirilmelidir. Öğretmen, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'nda bir zafer, Türk inkılabı ile ilgili herhangi bir ya da

Ankara'nın başkent olması gibi olayların yıl dönümlerinde Atatürk'ün kişilik özelliklerini, inkılaplarını, ilkelerini ve düşüncelerini anlatmalıdır. Öğretmen, Atatürk'ün “Türk, öğün, çalış, güven”, “Ne mutlu Türk'üm diyene!” ve “Yurtta sulh, cihanda sulh” gibi sözlerinden hareketle, Türklerin tarihte oynadıkları rolü; askerlik, idare, hukuk, bilim, fen ve sanat alanında insanlığa hizmetlerini göstermelidir. Öğrencilerin, Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere sevgi, saygı ve takdir duygularını geliştirmelidir.

o) Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Coğrafya dersi için vazgeçilmez olan arazi çalışmaları hem arazi çalışma becerisinin gelişmesi hem de pek çok coğrafi olayın yerinde görülüp daha iyi algılanması için çok önemlidir. Program tablosundaki açıklamalar kısmında bazı kazanımlar için arazi çalışmasına yönlendirilmesi de bu nedendir. Arazi çalışmaları yapılırken okul dışındaki uzak yerlere gidilebileceği gibi imkânlar içinde okul bahçesinde de bu çalışmalar gerçekleştirilebilir. Arazi çalışmaları sadece doğayla ilgili olmamalıdır, kazanımlarla ilişkili olarak bir ticaret merkezi, gecekondulu mahallesi veya toplu konut alanı bu amaçla gezilebilir. Öğretmen arazi çalışmalarını maddi ve manevi külfetlerini gözünde büyütmemeli, yukarıdaki açıklamalar ışığında okulun bulunduğu çevredeki imkânları da kullanarak mutlaka yılda birkaç kez öğrencileri ile böyle bir çalışma yapmalıdır. Bu geziler, sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmalı, sonuç raporları istenmelidir.

p) Bu geziler aracılığı ile öğrencilerin doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanırken değer eğitimi de verilebilir.

q) Coğrafya Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Öğretmen bu ilişkilendirmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerini planlarken göz ardı etmemeli, yeri geldikçe işaret edilen ilişkilendirme ile ilgili olarak geçmiş konulara atıfta bulunmalıdır. Böylece öğrencilerin yeni öğrendiklerini anlamlandırmaları ve yapılandırmaları kolaylaşacaktır.

r) Öğretmen, öğrencileri millî, ahlaki, insanî, manevî, kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye

Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici olmalıdır. Ayrıca derse ilişkin konuları sevdirecek roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya da teşvik etmelidir.

s) Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM'lar ve benzeşim (simülasyon) programlarını, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (İnternet gibi) imkânları ölçüsünde coğrafya dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır. Öğretmen, öğrenciler ile birlikte ders materyalleri geliştirilebilir, bu sayede yaparak 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.

t) Coğrafya Dersi Öğretim Programı günümüz bilgi-iletişim teknolojilerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılmasını destekler. Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin (CBS) uygulanması bazı kazanımlarda önerilmiştir. Okullardaki teknik donanım ve fiziki imkânlara bağlı olarak öğretmen CBS uygulamaları geliştirebilir veya mevcut örnekleri inceleyebilir.

u) Öğretmen, kazanımın yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Öğretmen, değerlendirmenin, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğun 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 (port folyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testler vb.dir. Bazı öğrenciler grup tartışmalarında sessizdir fakat çok iyi kompozisyon yazar ya da resim yapar. Bazıları çok iyi sözlü sunum yapar fakat yazıya dökemez. Görüldüğü gibi çok değişik ölçme araçlarının kullanılması öğrencilere öğrendiğini gösterme şansı vermektedir. Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, Powerpoint sunusu ile etkinliklerini düzenleyip zenginleştirebilmeli, maket

gibi ürünler yapabilmeli ve bunlar aileleri ve çevreleriyle paylaşmak için sergilenmelidir.

2.4.2. Coğrafya Ders Programının Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2011 yılında yayınladığı Ortaöğretim Coğrafya Eğitim Programında Coğrafya Dersi Eğitim Programının Genel Amaçları şu şekilde özetlenmiştir;

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

- a) Coğrafya biliminin temel kavram, kuram ve metodolojisini kullanarak araştırmalar yapar ve sonucunu raporlaştırır.
- b) İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
- c) Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
- d) Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavrar.
- e) Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilinci geliştirir.
- f) Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
- g) Doğa ve insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrar.
- h) Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
- i) Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliliğini irdeler.
- j) Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
- k) Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
- l) Bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
- m) Coğrafi birikim ve sentez ülkesi olan Türkiye’nin bölgesel ve küresel ilişkiler açısından konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyelin bilincine varır.
- n) Coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser.

2.4.3. 2005 Ortaöğretim Coğrafya Ders Programının İçeriği

Coğrafya, Türkiye’de lise müfredatının ana derslerinden birisidir. Coğrafya dersi uzun yıllar son derece sade, ayrıntıdan yoksun bir müfredata mahkûm edilmiştir. Akademisyen coğrafyacılar tarafından üretilen yayınlarda, Milli Eğitim Bakanlığımızın uygar dünyanın coğrafya müfredatları ile kıyaslandığında pek çok eksiklere sahip olduğu vurgulanmıştır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ilk kez 9.sınıflarda uygulanacak olan yeni coğrafya müfredatı ile ciddi bir değişim gerçekleştirildi. Şimdi, uygulamaya konan bu program ana hatlar ile tanımaya çalışalım.

Coğrafya dersi öğretim programında sırasıyla şu konulara yer verilmiştir: Türk milli eğitiminin genel amaçları, programın uygulanması ile ilgili açıklamalar, programın genel amaçları, coğrafya dersi öğretim programı hakkında, programın vizyonu ve ilkeleri, program yaklaşımı, programın temel öğeleri (beceriler, kavramlar, değerler ve tutumlar), öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme, MEB (9. 10. 11. ve 12. sınıfların her biri için doğal sistemler, beşeri sistemler, mekânsal bir sentez: Türkiye, küresel ortam: bölgeler ve ülkeler, çevre ve toplum), coğrafi beceriler ve uygulamalar, sözlük ve kaynakça (MEB, 2005).

Yeni coğrafya müfredatının özü, program yaklaşımı başlığı altında verilen metinle şu şekilde özetlenmiştir: Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda konular, öğrencilerde coğrafi bilinç oluşturacak nitelikte bütün olarak ve sarmal bir şekilde ele alınmış, program öğrenme alanları, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiş, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşantıları dikkate alınmıştır. Program sadece sınıf içi değil, sınıf dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle coğrafya öğretiminde yeni bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışla Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşımlar, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir (MEB, 2005).

Bu çalışmada, liseyi bitiren öğrencilerin yeterli düzeyde coğrafi bilgiye, coğrafi bilince sahip olmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan MEB’na yönelik tenkitlerde bulunulacaktır. Şimdi sırasıyla MEB’nın açıklamalarına, amaçlarına, öğrenme

alanlarına, ölçme-değerlendirme ve tablolarına ilişkin eleştiriler ve önerilere değinilecektir. Geliştirilen MEB’inde müfredatın güncellenmesinin gerekçesi şu şekilde ifade edilmiştir: Günümüz dünyasını anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunmak ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir. Özellikle coğrafya gibi bilginin sık sık güncellenmesi gereken bir alanda program geliştirme daha da önem taşımaktadır (MEB, 2005).

Coğrafya eğitim programları disipline bağlı belli bilgi kategorisinde program geliştirme amacıyla yapılan araştırmalarla gerçekleştirilmektedir. Burada disiplinin içerdiği konular önemli bir yer işgal eder. Bu konuların öğrenciye verilmesi gerekenlerinin verilmiş sırasında önemi bulunmaktadır. Fakat asıl önem taşıyanı ise coğrafya programının eğitimin amaçları doğrultusunda geliştirilmesidir. Çünkü program geliştirmede amaç, eğitim uygulamalarının geliştirilmesidir. Bu coğrafya konularının geliştirilmemesi ya da coğrafya alanındaki yeniliklerin araştırılıp programa dâhil edilmemesi amacını taşımamaktadır. Fakat eğitim anlayışı içerisinde disiplinler -ki coğrafya da bunlardan birisidir- eğitimin malzemesidir. Bu zamana kadar uygulanan biçimiyle coğrafya alanında bilgi sahibi olmak ve bu konuda üretim yapmak tercih edilmiştir. Fakat coğrafyanın öğrenci davranışları üzerinde etkileri tartışılmamıştır. Oysa birinci derecede önemli olan coğrafya bilgilerinin öğrenci davranışları üzerinde değişiklik meydana getirmesidir. Meydana gelecek olan bu davranış değişiklikleri de Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Milli Eğitimin Genel Amaçlarında belirlenmiştir. Bu durumda coğrafya disiplinin oluşturan konular verilirken bu genel amaçlar göz önünde bulundurulacaktır.

Eğitim programlarının hazırlanmasında esas alınacak program modeli ve program hazırlanırken göz önünde bulundurulacak esaslar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 26.5.1983 tarih ve 86 sayılı TTK. kararı ile belirlenmiştir.

21. yüz yıl, dünyadaki büyük değişimlerin cereyan ettiği bir yüzyıldır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte, adale gücü, zihin gücü ile yer değiştirmiştir. Bugün başarılı olmanın belirleyicisi bilgiyi depolamak değil, onu kullanma ve ondan yeni bilgi üretme kapasitesine sahip olmaktır. Bilginin işlenebilmesi,

bilgiyi, zenginlik yaratmada en etkin ve tükenmez bir kaynak olarak ortaya çıkartmıştır. Bunun bir sonucu olarak hız, katılımcılık, esneklik, yaratıcılık, iletişim, değişim, yeni yüzyılın yükselen kavramları olarak değer kazanmıştır. Bu kavramların her biri insanın daha çok yetki, daha fazla sorumluluk ve daha üstün akıl gücü kullanmasını işaret etmektedir. Geniş düşünce ufkuна sahip, bireysel yeteneklerini geliştirebilen, inisiyatif kullanabilen, çok yönlü değişme hızına uyum sağlayabilen insan yeni dönemin hedeflediği insan modelini oluşturmaktadır. Yeni dönemin gerekli kıldığı insan modeli yeni bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle klasik eğitim anlayışı, yerini öğrenmenin ön planda olduğu aktif eğitim anlayışına bırakmıştır. Eğitimin tanımından da çıkartılabileceği gibi eğitimde asıl olan davranış değişikliği sağlamaktır. Eğer, amaçlanan davranışlar için verilen eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliği sağlanamamışsa eğitimin kalitesinden öte eğitimden bahsetmek olanaksızdır. Toplumda meydana gelen değişimler yerküre üzerindeki etkileşimin giderek gelişmesi ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanda gelişmelerin süreklilik göstermesi öğretim programlarının da sürekli geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Program geliştirme önemli bir süreçtir ve çağdaş eğitim öğretim yaklaşımının en temel özelliğidir, program geliştirme süreci program öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Günümüzde eğitimin geliştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda temel hedef, eğitimi etkileyen bütün unsurları birlikte düşünmek ve hedeflenen amaçlara en rasyonel bir şekilde ulaşmaktır. Hiç şüphesiz eğitimi pek çok unsur etkilemektedir. Ancak bu unsurlardan; okul, öğretmen, öğrenci önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesindeki çalışmalar çoğunlukla bu ana unsurlar merkezinde yoğunlaştırılmalıdır(Erdoğan,2008, s.1).

2005 yılında hazırlanan MEB daha önce hazırlanan programlardan farklı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Türkiye'nin son yıllarda ekonomik ve sosyal alanda göstermiş olduğu gelişmeler eğitim-öğretim programların da köklü değişikliklere gidilmesine olanak sağlamıştır. Bu doğrultuda ilköğretim ve ortaöğretimde yer alan bazı derslerin öğretim programlarında değişiklikler yapılmış ve çağdaş anlamda programlar elde etmek amaçlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan ve çoklu zeka kuramı doğrultusunda yöntemlerin kullanılmasını amaçlayan, modern araç-gereçlerin kullanıldığı, bilgi çağının ortaya çıkardığı yenilikleri dikkate alan programlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

İlgili literatürde bir öğretim programının en kapsamlı açıklaması “amaçlanan program” ve “yaşanan program” diye adlandırılan iki temel terimin açıklanmasıyla sunulmuştur. “Amaçlanan program”, programı hazırlayanların belgelerinde yer alan açıklamalarını içermektedir. “Yaşanan program” ise öğrenciler, öğretmenler, materyaller ve sınıf içindeki günlük yaşamdan etkilenerek biçimlenen programdır (Öztürk, 2003, s.17).

Program bu yönüyle yaşayan program yaklaşımıyla öğrenciyi sınıf içinde ve dışında coğrafya öğretimi için aktif tutmayı ve sürekli olarak değişime ve gelişmeye duyarlı olmaya yöneltmektedir. Program daha önce uygulananlardan farklı olarak öğrenciyi merkeze almış ve dersin içeriğinde, öğrenme öğretme süreçlerinde önemli gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. “Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nın çatısını coğrafi kavramlar, beceriler, tutum ve değerler ile bunlara ait kazanımları sağlayacak şekilde organize edilen Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar, Doğal Sistemler, Beşerî Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum öğrenme alanları oluşturur.” (MEB, 2005, s.35).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda diğer programlarda da verilen ortak becerilerin yanında coğrafyaya ait temel coğrafi becerilerin kazandırılması da esas amaçlardan biridir. Coğrafi beceriler; öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilecekleri niteliktedir. Bu beceriler harita, gözlem, arazi çalışma, coğrafi sorgulama, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanmadır. Coğrafya konularının hemen hemen hepsinde farklı düzeylerde kullanılabilen bu beceriler, öğrenme alanlarında kazanımların içeriğinin gerektirdiği şekilde, kazanımlara entegre edilerek verilmiştir (MEB, 2005, s.37).

Coğrafya dersinin bu şekilde öğretilmesi öğrencinin aktif olarak derse katılmasını amaçlamıştır. Her kazanımda öğrenci bu becerileri kullanarak ve kendisi için gerekli olan bu bilgileri elde ederek öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır. Coğrafya öğretiminin genel amaçları içinde de vurgulandığı gibi öğrencilerin toplumsal gelişimi ve vatandaşlık sorumlulukları Coğrafya Dersi Öğretim Programında desteklenmiş, programın tüm öğeleri ile birlikte değer öğretimi de pekiştirilmiştir. Bu anlamda coğrafi bilinç olarak doğa ve insana ait tutumlar da programın geliştireceği kazanımlardır (MEB, 2005, s.33).

Değerler ve tutumlar milli eğitimin gerçekleşmesi için çok önemlidir. Bu güne kadar yapılan öğretim programlarında amaçlar boyutunda sürekli vurgulanmasına rağmen öğrencilere tam olarak kazandırılmamıştır. Ancak bu program değer ve tutumları içeriğin içerisine etkin bir şekilde almış, doğa ve topluma yönelik değerleri öne çıkararak önemli bir eksikliği gidermiştir.

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 oluşur (MEB, 2005, s.34).

Öğrenme alanları coğrafya öğretimine bütünsel yaklaşımın gerçekleşmesini sağlamıştır. Daha önceki programlardan farklı olarak içeriğin öğretiminde bütünsel yaklaşım benimsenmiş ve coğrafya öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Öğretim programlarında karşılaşılan konu karmaşası giderilmiştir. Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini kullanma imkanı ortaya çıkarılmıştır.

Programda öğrencilerin yakın çevreleri veya uzaktaki yerleri derinlemesine bilmeleri ve anlamaları; benzer şekilde önemli mekânsal dokuları, süreçleri ve karşılıklı ilişkileri bilmeleri ve anlamaları; harita çalışmaları, arazi çalışmaları ve kaynak kullanımına yönelik güven ve yetenekleri kazanmalarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2005, s.34). Öğretim programında her yönüyle köklü değişim yapılmıştır. Program, özellikle öğrenciyi merkeze almakla birlikte dersin işlenişi sırasında öğretmene çok önemli roller vermiştir. Öğretmenlerin coğrafya öğretiminde öğrenciye bilgiyi doğrudan doğruya aktarmak yerine bilginin önemini kavratarak kazanımların gerçekleşmesi için öğretimi düzenleyen, yönlendiren liderler olarak ön plana çıkmasını amaçlamıştır. Bu amaçla çok yönlü öğretim süreçlerini kullanılması hedeflenmiş ve kazanımların ne olduğu net bir şekilde ortaya konmuş, gerekli açıklamalar program metinlerinde yapılmış bundan önceki programlardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme bölümüne geniş bir yer ayrılmıştır. Program çağdaş öğretimdeki yapılandırıcılık anlayışını benimsediği için yapılandırıcı bir temelde düzenlenmiştir.

2.4.4. Ortaöğretim Coğrafya Ders Programının Öğretiminde Öğretme-Öğrenme Süreçleri – Teknikler

Yöntem, gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için kullanılan zihinsel ve işlevsel süreçlerdir (Sönmez 1998, s. 1). Demircioğlu'na göre (2002) öğrencilerde istenen davranış değişikliğinin meydana getirilebilmesi için, belirlenen amaç ve hedeflere uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması bir gerekliliktir (İlgar 2006, s.280). Öyle ki sınıf yönetiminde uygulanan hiçbir teknik her zaman geçerli ya da başarılı sonuçlar sağlamaz. Ancak, öğretmenlerin yeni tekniklere, uygulamalara, açık olabilmekle birlikte, elde olanları da uyarlamak, uygun zamanda uygun teknikle yaklaşmak, öğrencilere ulaşabilmenin yollarını aramak ve açık bir sınıf ortamı yaratmak gibi sorumlulukları vardır (Tuyan ve Beceren 2004, s.38). Coğrafya öğretiminde de kalıcı öğrenmeyi öğretmen, doğru ve yerinde kullanılan; yöntem, teknik ve araç-gereç tercihiyle sağlayacaktır (Coşkun 2004b, s. 99). Öğretmenin yönetime olan yatkınlığı, bilgi, beceri, deneyim ve alışkanlığına bağlı olarak değişim göstermektedir. Diğer yandan öğretmenin yöntem konusunda seçici olabilmesi, çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanılabilmesi ile olanaklıdır (Güngördü, 1999). Sınıf gerçeğini anlamlandırmada deneyim ve uzmanlıkla ilgili olarak öğretmenler arasında yöntem farklılıklarının olduğu, uzmanlaşmış öğretmenlerin sınıfın içerisinde önemli olanla önemli olmayana ayırt etmede daha yetenekli oldukları görülmektedir (Berliner 1997, s.73).

Coğrafyanın orta öğretim kurumlarında öğrencilere eğitim programlarında, öğretim programlarında belirtilen amaçlar ve program içeriğinin öğretilmesi sırasında dikkate alınacak iki önemli kriter bulunmaktadır: Bunların ilki öğrencinin istemleri ve öğrencinin düşündüğü, algıladığı güncelliktir. Bu, özellikle konuların öğretilmesi sırasındaki örneklendirmelerde dikkat edilmesi gereken bir unsurdur.

İkinci kriter ise, coğrafyanın olaylara bilimsel yaklaşımıdır. Bu da ancak öğretmenin coğrafya bilimindeki gelişmeleri iyi bir şekilde izlemesi kendisine sunulan hizmet-içi kursları değerlendirmesi ile mümkündür. Kriterlerin öğrenci ve öğretmen ile ilgili olmasının nedeni bu iki unsurun öğretimin temel taşlarını oluşturmasıdır. Orta öğretim coğrafya öğretim programlarında coğrafyanın amaçları tam olarak belirtilmemiştir. 1973 yılı programı dışında ise, ayrıntılı olarak amaçlar vurgulanmamıştır. Bunun yanı sıra coğrafyanın öğretimi sırasında kullanılacak araç-gereçler ise 1971 Geçici Programı

ile 1973 MEB’inde yerini almıştır. Fakat coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesinde öğretmenin kullanacağı öğretim tekniklerine ise hiç değinilmemiştir. Özellikle öğretim tekniklerinin konularla örneklendirilerek belirtilmesi gerekirdi. Hatta çağdaş normları temsil ettiği iddiasında bulunan ders geçme ve kredili sistemin bünyesinde yer alan coğrafya öğretim programlarında da bu önemli unsur yer almamıştır.

Orta öğretim coğrafya öğretim programlarında, coğrafya öğretim tekniklerinin yer almamasına rağmen bazı coğrafya bilim adamları tarafından bu konuda bazı öneriler yapılmıştır.

Atalay, coğrafya öğretimi için şu teknikleri önermektedir:

- a) Direkt yöntem
- b) Endirekt yöntem

Bunlardan, direkt yöntemin alan araştırmaları, endirekt yöntemin ise sınıf içi öğretim olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan coğrafyanın öğretiminde;

- a) Düz anlatım yöntemi,
- b) Soru cevap yöntemi
- c) Tartışma yöntemi
- d) Gösteri yöntemi,
- e) Ders gezileri yöntemi, gibi yöntemlerden söz edilmektedir.

Burada şunu vurgulamak gerekir ki, yöntem ve teknik bazı yazarlar tarafından farklı tanımlanmaktadır. Örneğin, Clark ve Starr’a göre yöntem öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla teknikleri içeriği, araç-gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretme yoludur. Yani, yöntem en genel anlamda bir şey yapma yoludur. Öğretme yöntemini seçerken, hedefe, öğrencinin özelliklerine, öğretmenin gücü ve yeteneklerine, öğretme ortamının fiziksel koşullarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Teknik ise, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini yapılandırmada izlenene özel bir yoldur. Aynı hedefi gerçekleştirmek üzere birçok tekniğin bütünlük oluşturacak şekilde sunulması yöntemi oluşturur. Örneğin, soru-cevap bir tekniktir. Soru-cevap, anlatım, küçük grup tartışma tekniklerinin ve çeşitli araç-gereçlerin

kullanılması ise yöntemi oluşturur. Oğuzkan, yöntemi bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol ya da yeni gerçekleri bulmak, bilinen gerçekleri yorumlamak ve açıklamak için uyulan mantıklı düşünme yolu olarak tanımlamaktadır. Coğrafya öğretim teknikleri Doğanay tarafından da ilk önce öğretim ilkeleri ve coğrafya diye adlandırdığı bölümden sonra coğrafya öğretiminin metotları başlığı altında sıralanmaktadır. Coğrafya öğretim tekniklerinin belirlenmesi için coğrafyanın öğretiminde uyulması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- a) Öğrenciye görelilik ilkesi
- b) Yakından uzağa ilkesi-uzaktan yakına ilkesi
- c) Bilinenden bilinmeyene ilkesi
- d) Somuttan soyuta ilkesi-soyuttan somuta ilkesi
- e) Açıklık ilkesi
- f) Aktivite ilkesi
- g) Bütünlük ilkesi
- h) Güncellik ilkesi

Coğrafyanın öğretimi esnasında öğretmenin kullanacağı teknikler, ebettteki diğer bilimlerin öğretilmesinde de kullanılırlar. Fakat bizim burada yapmak istediğimiz coğrafyanın öğretimi sırasında kullanılan bu genel öğretim tekniklerinin coğrafya konularıyla sunulmasıdır. Coğrafya öğretimi esnasında günümüzde yeni öğretim tekniklerinin en fazla kullanılanı anlatım (takrir) tekniğidir. Diğer teknikler de olanaklar ve öğretmenin eğilimi doğrultusunda kullanılmaktadır. Buna göre coğrafya öğretimi esnasında kullanılan öğretim teknikleri şu şekilde incelenebilir:

2.4.4.1. Takrir (Düz Anlatım) Tekniği

Bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan tekniktir. Uzun bir tarihi geçmişe sahip olan bu öğretme tekniği iki bin yıl kadar bir süre varlığını başarıyla sürdürmüştür. Uzun ve başarılı geçmişi olan bu tekniğin eğitim ortamından silinip atılması uygun bir yaklaşım değildir. Aslında tekniğin kendisinden çok, yanlış ve uzun

sürelili kullanımı eleştirilerin ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Takrir tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için öğrencinin öğrenme hızı tekniğin uygulanışı sırasında dikkate alınmalıdır. Anlatım tekniğinin her bilimde kullanımının olmasına karşın diğer bilimlerde de olduğu gibi bazı farklılıkları bulunmaktadır.

Coğrafyanın anlatım tekniği ile öğretilmesi sırasında mutlaka coğrafi terimlerin kullanılması ve anlatımın araç-gereç ile desteklenmesi gerekmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki anlatım, tüm tekniklerin içerisinde yerini koruyan bir tekniktir. Anlatım tekniği ile, öğrencilerin tümünün aynı anda bilgilenmeleri ve konunun içeriği üzerinde sistemli bir görüş kazanmaları sağlanır. Yalnızca öğretmen konuşacağı için zaman yetersizliği sorunu önemli ölçüde - ortadan kalkar, uygulanması konunun bilinmesi kolay ve ekonomik olur. Bununla birlikte, anlatım sıkıcı olabilir ve öğrencinin anlatım üzerine tepkilerini ölçmek zordur. Öğrencinin öğretmenle kuracağı iletişimi azaltır ve geri dönüşü engeller. Ayrıca öğrencinin hayal gücü anlatılan ayrıntıları yakalamasını engeller. Öğrencilerin pasif olması, öğretmenin öğrencileri tanımalarını zorlaştırır. Bunun yansıması duygusal tutumlar ve psikomotor öğrenme çok az gerçekleşir. Öğrenci aktif olmadığı için de yüksek seviyeli bilinçsel öğrenme olmaz. Anlatım tekniğinin coğrafya öğretiminde kullanılması için bazı ilkelerin oluşturulması şarttır.

2.4.4.2.Soru-Cevap Tekniği

Soru - cevap tekniği Eğitim Bilimciler tarafından ilkökul ve ortaokul düzeyinde uygulanacak bir teknik olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Doğanay ise, bu tekniği coğrafya öğretiminde sadece sınavlarda kullanılacak bir teknik olarak nitelemektedir. Soru-cevap tekniği öğretmenin önceden formüle ettiği öğrencilerin sözlü olarak yanıtlamalarına dayanan bir öğretim tekniğidir. Sorular öğrencilerin ezberledikleri bilgileri hatırlamalarını değil, düşünmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Soru cevap tekniğinin sınıf içi öğretimdeki yararları şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci bilmek istediği hususları öğrenirken, başkalarının belirli konularda neler bildiğini saptar.
- Öğrencinin düşünme yeteneğini geliştirir ve öğrenmeyi güdüler.
- Öğrenciye öğrendiklerini uygulama olanağı verir, belirli verileri örgütlemeye yardımcı olur ve verileri yorumlama olanağı sağlar.

- Önemli noktaların belirginleşmesini sağlar ve sebep-sonuç ilişkisini ortaya çıkarır.
- Öğrencinin ilgi duyduğu konuların keşfedilmesini sağlar ve takdir etme gücünü geliştirir.
- Konuların tekrarını sağlayarak, anlatım gücünü geliştirmek için pratik yapma olanağı hazırlar.
- Zihinsel gelişmeyi hızlandırır.
- Öğretmen-öğrenci iletişimini kurar.
- Öğretimin üstün ve eksik yönlerini saptamayı sağlar.
- Eğitimin verimliliğini değerlendirmeye olanak sağlar.

Soru-cevap tekniği anlatım tekniğine göre daha yavaş işler.ve öğrencilerin sorulara yanlış yanıtlar vermeleri zaman kaybını artırabilir. Ayrıca, öğretmenin belirli tip öğrenmeyi ölçmek için soru hazırlaması çok güçtür. Bunun yansira öğrencilerin sorulara verdikleri yanlış ya da yarım yanıtların öğrencinin kendine güvenini azaltabilir. Soru-cevap tekniğini kullanan bir öğretmenin soru hazırlama ve sorma tekniklerini bilmesi gerekir.

2.4.4.3. Problem Çözme Tekniği

Problem çözme insanın yaşam şeklidir. Çünkü insan dünya üzerinde yaşamaya başladığından beri çevresinde (doğal ya da kültürel) ortaya çıkan problemleri çözmek için çabalamıştır. Bu yüzden eğitim ve öğretimde problem çözme tekniğinin kullanılması eğitim-öğretimi yaşamın içinde tutmak anlamını da taşır. Oğuzkan; “Kişinin- yaşam boyunca içinde yaşadığı toplumun şartlarına uyma çabası da aslında bir sorun çözme etkinliğinden başka bir şey değildir.” demektedir.

Bu durumda öğretmen öğrencileri belirli sorunlara yönelterek onları bu sorunları çözmeye teşvik etmek için her imkânı kullanmalıdır. Bu aynı zamanda öğrencide çözüme yönelici bir akıl yürütmeyi geliştirecek ve sorunlar karşısında kendine güven duygusunu oluşturacaktır. Problem çözme tekniğinde zihnin analiz etme, genelleme ve sentez etme gibi en yüksek bilinçsel fonksiyonları kullanılmaktadır. Bilen, problem çözme tekniğini yaparak-uygulayarak öğretme teknikleri içerisinde saymakta ve şöyle tanımlamaktadır: Bir problem ya da durumun bilimsel yaklaşımla çözümünü sağlayan,

uygulayan kişinin sayısına göre ya bireysel ya da grup öğretim tekniği olarak tanımlanan bir tekniktir. Problem çözme tekniğinin bazı değişik yaklaşımları bulunmaktadır. Fakat problem çözme tekniği her konuda kullanılmaz. Özellikle öğretim programında hedeflenen zaman içerisinde konuların bitirilmesini engelleyecek zaman kaybına yol açmaması gerekir.

Her şeyden önce problem çözme tekniğinin kullanılması için okulun fiziki şartlarının uygun olması gerekmektedir. Ayrıca, programların da buna göre uygun hale getirilmesi gerekir.

2.4.4.4. Gösteri Tekniği

Gösteri, öğretmenin ve öğrencilerin gözleri önünde bir şeyin nasıl yapılacağını uygulamalı olarak gösterilmesi ya da bir temel ilkeyi açıklamak için yapılan işlemdir. Gösteri tekniğinin spor, fen, müzik ve diğer sanat alanlarında kullanıldığı belirtilse de gösteri tekniğini yalnızca bedensel alanda bir hareketin nasıl yapılacağı veya bir çalgının nasıl çalınacağı gösterilmesi anlamını taşımamalıdır. Bu anlamı ile gösteri tekniği yalnızca kartografik araç-gereç kullanımı (harita çizmek, kesit almak, diyagram oluşturmak) ve arazi yön bulma, eğim ölçme, egemen rüzgar yönü saptama gibi uygulamalarda kullanılabilir. Fakat coğrafya ve diğer derslerin büyük bölümünde de kullanılmakta olan görsel araç- gereçle gerçekleştirilen (slayt, opal, fotoğraf, grafik, diyagram vs.) öğretimde gösteri tekniği ile adlandırılmaktadır. Bu sözü edilen teknik, okul içerisinde oluşturulacak coğrafya öğretim sınıfında uygulanmalıdır.

Coğrafya öğretim sınıf modeli üzerinde araç-gereç kullanımı konusundan sonra değinilmiş ve örnek bir model sınıf önerilmiştir. Gösteri sırasında öğrenciler genellikle dinleyici ve izleyici durumundadırlar. Fakat öğrenmede % 75 etkili olan görme duyusunun burada öğrenci pasif olmasına rağmen öğrenciye çok şey verdiği bilinmektedir. Coğrafya öğretimi alanında gösteri (demonstrasyon) tekniği geliştirilebilir. Çünkü coğrafyanın bir kolu doğa bilimleri kapsamındadır. Bazı doğa olaylarının meydana gelişini gösteri şeklinde vermek mümkündür. Bunun yanı sıra doğa olaylarının fotoğraf, slayt, opal, film, saydam ile sınıfta gösterimi yapılabilir. Bu yüzden coğrafyada daha çok görsel aletlere dayalı gösteri tekniği yaygın olarak kullanılır. Gösteri tekniği uygulanmadan önce bazı hazırlıkların yerine getirilmesi gerekir. Hazırlık ne derece iyi olursa gösterinin aksaması ve zaman kaybı engellenmiş olur.

2.4.4.5. Gezi- gözlem Tekniği

Gezi-gözlem hayli masraflı ve zaman alıcı bir tekniktir. Bundan dolayı orta öğretim kurumlarında pek yerini alamamıştır. Ülkemiz okullarının mali portreleri de gezi-gözlem için kaynak oluşturulmasını engelleyici bir yapı arz etmektedir. Fakat yine de okulun bulunduğu alanda da olsa gezi-gözlem tekniğinden coğrafya öğretmenleri vazgeçememelidirler. Sanayi tesisleri, maden ocakları, müzeler, turizm alanları öğrencilere gezdirilerek almış oldukları temel bilgiler dâhilinde gözlemlerde bulunmaları sağlanmalıdır. Gezi-gözleme katılan öğrenci coğrafyanın ana temasını ve diğer bilimlerin pek çoğunda uğraş alanı olan doğal ortam-insan ilişkileri konusunda daha sağlıklı bilgilere sahip olur. Belki her gün gördüğü, fakat algılayamadığı ya da dikkatli inceleyemediği nedenini veya niçinini sormadığı bir olayı öğretmen eşliğinde gözlediği zaman bu konuda aydınlatılmış olacaktır. Gezi-gözlem coğrafyada genellikle bir arada kullanılan iki teknik olarak da değerlendirilmektedir. Bilen, bu iki tekniği ayrı ayrı ele almaktadır. Gezi-gözlem tekniği hem doğal hem de beşeri olayların öğrenilmesi için yapılabilir. Örneğin volkanik bir bölgeye düzenlenen gezi ve yapılan gözlemin yansıra, bir sanayi kuruluşu da gezilip, gözlenebilir.

2.4.4.6. Deney Tekniği

Deney tekniği coğrafyada pek kullanılan bir teknik değildir. Çünkü doğal ve sosyal olayların laboratuvar ortamına getirilmesi imkânsızdır. Ancak bazı doğa olaylarını laboratuvarında benzetim yoluyla deneyebiliriz. Örneğin yağışın oluşumu bir deneyle gösterilebilir. Bunun için bir ocak, kapaklı bir su kabı ve su gereklidir. Buharlaşan suyun su kabının üzerinde tuttuğumuz kapakta nasıl yoğunlaştığı öğrenciler tarafından denenecek görülür. Deney bir olayın laboratuvar ortamında yapay olarak oluşturularak, neden-sonuçlarının araştırılıp, saptanması esasına dayanır. Oysa coğrafyacının laboratuvarı olduğu iddia edilen doğal ortamda olayların şartları deney tekniğinde olduğu gibi insanlar tarafından özel olarak oluşturulmamaktadır. Bu yüzden doğal ortamdaki olayların gözlenmesi deney değil gezi-gözlem tekniği bünyesindedir. Yani deney tekniğinin coğrafyada doğada oluşturulduğunun söylenmesi bir abartma ve zorlamadır.

2.4.4.7. Okuma Tekniği

Okuma bir yöntem midir? Öğrenci ve dinleyicinin gerek konuyu gerekse konuyla ilgili okuma parçasını anlaması için okuması gerekir. Okuma da bir yöntemdir. Öğretmen

dersinde yeri geldikçe öğrencilerin konuyla ilgili olarak kitapları veya bir okuma parçasını okumalarını ister. O halde okuma aslında uygulanmakta olan bir etkinlik veya yöntemdir. Farklı şekilde uygulanan okuma metotları vardır. Yönlendirilmiş okuma dersi bunlardan bir tanesidir. "Yönlendirilmiş Okuma Dersi" Öğrenmeyi daha etkili kılabilmek için öğrencilerin okutularak yönlendirilmesi gerekmektedir. Buna yönlendirilmiş okuma dersi denir.

2.4.4.9. Örnek Olay Tekniği

Coğrafya öğretiminde örnek olay çalışmasının önemli bir yeri vardır. Bu yöntem coğrafyanın güncellik ilkesinden gelmektedir. Coğrafya öğretiminde güncellik ilkesi; bazı coğrafi olaylar vardır ki; bu konular: belirli bir yerde ve zamanda olduğu görülür. O olayı anlatırken, bu olayın görüldüğü yer ve zamanı konu ile ilişki kurulmalı ve açıklanmalıdır. Günlük yaşantımızda her gün beklenmedik şekilde karşılaşılabileceğimiz tabiat olayları, özellikle fiziki coğrafya konularının açıklanmasında çok büyük fırsat verir. Mesela; don, sis, yağmur, şimşek, heyelan, ay ve güneş tutulması, orman yangını, örnek olay çalışmalarına göre güncellik ilkesinin açıklanmasına fırsat veren tabiat olaylarının bazılarındandır. Coğrafyada güncellik ilkesi ve örnek olay yöntemini beşeri ve ekonomik coğrafya ile ülkeler coğrafyası konularında görebiliriz. Mesela; ülkeler arası savaş durumları, festival, fuar vb. toplantılar örnek olay yönteminin uygulanması için birer vesile olabilir.

Bazı tabiat olayları görüldüğünde öğrencinin dikkatini çekerek öğrenciyi bu olay üzerinde düşünmeye ve bu olayın sebebini öğrenmeye çalışmalıyız. Bu konuda öğretmene soru sorarak öğretmenin olayı açıklaması sağlanmalıdır.

2.4.4.10. Grup Tartışması Tekniği

Grup tartışması öğrencilerin bir konu veya problem hakkında düşüncelerini karşılaştırarak açıklaması şeklinde olur. Öğrencilerin önceden hazırlık yapmalarını sağlayarak konularını grup tartışması yöntemiyle işleme fırsatı bulur. Ancak grup tartışmaları sonunda bir düşüncenin doğruluğu ağırlık kazanmalıdır. Öğretmen veya öğretici grup tartışmasının sınıf içinde uygularken aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir.

- Konu seçimine özen gösterilmelidir. Konu her şeyden önce öğrencinin seviyesine, öğrencinin ilgisini çeken ve toplumu ilgilendiren, müfredat programlarına uygun özellikte olmalıdır.

- Öğretmen bu yöntemi uygularken hemen hemen sınıftaki bütün öğrencilerin tartışmaya katılmalarını sağlamalıdır.
- Tartışma grubunun oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Tartışma 50-60 kişilik büyük sınıflarda büyük zaman kaybına yol açar, sonuca ulaşmak zorlaşır. Bu nedenle 20-25 kişiden oluşan tartışma grupları idealdir.

Grup Tartışma Yönteminin Öğrenciye Kazandıracığı Beceriler, Kazançlar Grup tartışması yöntemi; öğrencilerin fikirlerini açıkça ortaya koymalarına fırsat verir. Bu yüzden öğrenciler tartışarak öğrenirler Öğrenciler soru sormada dinleme ve cevap verme alışkanlıklarını kazanırlar. Öğrencilerin bu durumda demokratik davranışlar kazanır. Arkadaşlarla ile olan münasebetlerini kuvvetlendirir. Öğrenci kendi düşüncesinden başka düşüncelerin de doğru olabileceğini kabul eder.

2.4.5. Coğrafya Dersinin Öğretiminde Değerlendirme

Eğitimde bireylere kazandırılacak davranışlar; gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olmalıdır (Tay, 2004, s.2). Ölçme; öğretimin amacına ulaşma derecesini gösteren bir faaliyettir. Bu faaliyet sınavlarla gerçekleşir. Değerlendirme; öğretim faaliyetinde, başarıya ulaşma durumunun ölçüsüdür. Öğrenci başarısının ölçüsü olan değerlendirme işlemi sonucunda öğrenci başarısının tespiti not veya puan ile belirlenir. Bunun sonucu olarak başarıya ulaşmada gerekli tedbirler, aile, okul ve öğretmen tarafından alınır. Çünkü öğretimde esas olan başarıya ulaşabilme yolunda gereken adımları atabilmektir (Ilgar, 2006, s.281).

Coğrafya eğitiminde ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için farklı değerlendirme araçlarının kullanımını gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Bazı öğrenciler harita çalışmalarında, bazıları arazi çalışmalarında bazıları da sözlü sunumda daha iyi olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerini değerlendirmesini sağlamalıdır (MEB 2005, s.39).

Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında ünite sonu soruları öğrencilerin;

- a) Varlıkların birbirleriyle ilgisini; insan-doğa çevre ilişkilerini; bu ilişkilerden kaynaklanan olayları, bu olayların dağılışı, bağlantı ve sebep-sonuç ilişkilerini

- b) Tarifler, örnekleme, karşılaştırmalar yapmalarını ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilmelerini
- c) Olay, düşünce ve duyguları açıklayıp çözümlene bilmelerini
- d) Çözümlemeyle elde edilen ayrıntılardan ünitenin bütününe anlamaya yarayan birleştirme yapabilmelerini
- e) Doğal çevre, beşeri çevre ve doğal-beşeri çevre ilişkileriyle ilgili kavramları tanımlarını, ana fikir ve yardımcı fikirleri saptayabilmelerini, yazılı ve sözlü ifade edebilmelerini sağlayacak becerileri ölçmeye yönelik olmalıdır (Yaşar 2005b, s.14).

Sorular; istenen amaca uygun, kısa, birden fazla ve tüm konuları kapsayacak şekilde, objektif, kısa ve net olmalıdır (Güngördü 200, s.145). Belirtilen özelliklerde hazırlanacak ünite sonu sorularını çözen ya da çözemediklerini değişik kaynaklardan öğrenen öğrenciler, konu içeriği hakkındaki bilgi düzeylerini oldukça yükselcek ve konuları coğrafyanın tüm bakış açıları ile öğrendiği için, sonrasında konu ile ilgili karşılaşacağı her soruya rahatça cevap verebilecektir.

Çok yönlü bir değerlendirme öğrencilerin yalnız sorulara verdikleri cevaplara değil, öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme süreçlerine ilişkin katılımlarına da yönelir. Etkili öğretmenler rutin olarak öğrencilerin gelişimlerini, formal testler ya da performans değerlendirmeler, derse katkıları ve uygulamadaki çalışmalar gibi olguları kullanarak gözlemlerler. Herhangi bir dersin ya da bir eğitim gününün bir saatinde yapılan değerlendirme öğrenci hakkında tam olarak bir yargıya ulaşma olanağı vermez. Çünkü öğrencinin bireysel hazırlığı, hastalık vb. durumlar değerlendirmede geçerliliği ve güvenilirliği düşürebilir. Bunun yanı sıra değerlendirirken, herkesi genel performansı açısından eşit koşullarda çok yönlü daha teknik bir deyişle geniş ölçekli değerlendirmek daha sağlıklı sonuçlar elde etmemize yardımcı olabilir (Güven 2004). Yazılı sınavlarda farklı soru tipleri hazırlayarak öğrencilerin değişik zihinsel yöntemlerle bildiklerini yansıtmaya becerisine kavuşmaları sağlanmalıdır. Yine farklı soru tipleri, bildiklerini değişik yöntemlerle ifade farklılıklara sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde adil bir yaklaşım getirecektir. Öğretimi değerlendirme, sınıf içinde yapılanların hedef davranışları ne derece gerçekleştirmeye yardımcı olduğunu ortaya koyar. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet eder. Öğretimi

değerlendirme sonucuna göre; planlama, uygulama ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek daha üst düzeyde öğrenme sağlanabilir (Senemoğlu 1997, s.431).

2.5. Atık Kavramı

Basit anlamda bir tanım yapmak istersek atık, insani ve sınıî faaliyetler esnasında kullanılan maddelerin o an için kullanılmayan veya kullanıldıktan sonra çevreye atılan ya da bırakılan kısmının oluşturduğu, mümkünse kaynağında azaltılması gereken yapılardır (Özdemir, 2010: 4). Sözlük anlamı ile düşük değerde, kullanım dışı veya faydasız kalıntı (bakiye) olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, hareketli ve sahiplerinin gözden çıkardığı, atmak, uzaklaştırmak istediği ve bertarafında da çevreye zarar vermemek için büyük özen gösterdiği ve işleme tabi tuttuğu maddedir (Sayar, 2012: 3).

Atık herhangi bir faaliyet sonunda çevreye bırakılan her türlü maddeye denir (MEB, 2006: 6). Günlük hayatta kullandığımız her eşyanın hammaddesi doğadan alınır, işlenir, şekillenir ve elimize ulaşır. İnsanlar tarafından kullanım eşyasına dönüştürülen nesnelere yine insanlar tarafından kullanılıp atıkları doğaya terk edilir (Tokat, 2010: 9). Atık ülkemiz mevzuatında ilk olarak 1983 tarih ve 2872 sayılı Çevre Kanunu'nda "herhangi bir faaliyet sonucunda çevreye atılan veya bırakılan zararlı maddeler" ile tanımlanmıştır (Sayar, 2012: 3).

Atıkların çevreye etkileri biyolojik, kimyasal ve fiziksel nitelikte olabilmektedir. Doğrudan veya ara hayvanlarla bulaşabilen cüsam, veba, kolera, dizanteri, tüberküloz, kuduz, sıtma gibi hastalıklar biyolojik olumsuzluklara örnek olurken; çöp depolama alanlarında oluşan sızıntı suları ve gazlar, kimyasal ve biyolojik olumsuzluklara neden olmakta; çevreye sorumsuzca bırakılan atıklar insanlara fiziksel zararlar verebilmektedir. Yetersiz temizlik ve atık yönetimi uygulamaları ile çevre ve insan sağlığı arasındaki ilişki kalkınmamış ve/veya kalkınmakta olan ülkelerde açıkça gözlemlenmektedir (Palabıyık ve Altunbaş, 2004: 103).

Atık tanımını günümüzün genel kavramlarına göre yapmak istersek; önlenmeleri sağlanabiliyorsa kaynağında müdahale edilerek önlenmeleri, eğer önlenemiyorsa geri dönüşüm veya ikincil ham madde olarak yeniden kullanım olanaklarının araştırılmaları,

bunlarında sağlanamadığı durumlarda çevre ve insan sağlığını riske atmayacak şekilde bertaraf edilmeleri gereken zararlı veya zararsız maddelerdir (Özdemir, 2010: 5-6).

Günümüzde insan nüfusunun hızla artması ve mevcut kaynakların tükenmeye başlamasıyla, meydana gelen atıkların azaltılması, mevcut atıkların potansiyel bir hammadde kaynağı olarak değerlendirilmesi, kullanılmış hammaddelerin yeniden kullanılması gibi atık yönetimi konuları giderek önem kazanmaya başlamıştır. Doğal kaynakların daha az tüketilmesi, çevre kirliliğinin daha aza indirgenmesi ve enerji maliyetlerinin azaltılması amacıyla endüstriyel atık kullanımı gün geçtikçe daha fazla ilgi çeken bir konu olmaktadır (Beucioğlu vd, 2008: 1387). Atıklar fiziki, teknik, yapısal vb özelliklerinden dolayı çok farklı türlerde karşımıza çıkabilmektedir.

2.6. Atık Türleri

Atıklar çok çeşitli ölçütler göz önüne alınarak sınıflandırılabilir. Bu ölçütler, tüketim, dağıtım, üretim, teknik, kimyasal, fiziksel özellikleri, orijini, kompozisyonu, tehlikesi/zararı vb. olabilmektedir.

2.6.1. Endüstriyel Atık

Endüstriyel faaliyetlerden kaynaklanan atıklardır. Endüstriyel işlemler sırasında ve/veya endüstriyel işlemler sonucunda oluşan atıkları kapsamaktadır (Sayar, 2012: 7). Endüstriyel atıkların arıtma ve uzaklaştırma yaklaşımları evsel atıklardan farklıdır. Evsel atıkların özellikleri genelde benzer iken, sadece aynı üretimi ve atığı oluşturan endüstriyel tesis atıklarının özelliklerinde benzerlik olabilmektedir. Evsel atıkların bertarafı için uygulanan arıtma yöntemleri çoğu yerleşim birimlerinde ya aynı ya da benzerdir. Bir endüstriyel tesisten alınan atığın özelliği ile diğer bir endüstriyel tesisten alınan atığın özelliği farklılık gösterdiğinden benzer arıtma prosesleri tüm endüstriyel atıklar için kullanılamamaktadır (Çakmakçı, 2014).

Endüstriyel sistem, en basit üretimde dahi belirlibir organizasyon gerektiren karmaşık bir yapıya sahiptir. Endüstrinin temel amacı üretim ve kardır. Bu nedenle endüstri ile ilgili diğer kavramlar yanında endüstriyel kirlenme ile ilgili bütün tanımların üretim ile ilgisinin kurulması gerekir. Diğer taraftan, kirlenme özelliklerinin belirlenmesi ve kirlenme ile ilgili önlemlerin geliştirilmesi ancak endüstri yapısının ve bunun kirlenme ile ilgisinin

değerlendirilmesiyle yapılabilir. Bu nedenle endüstriyel kirlenmenin önlenmesi sadece endüstri dışı bir faaliyet, örneğin bir arıtma tesisi yaptırılması şeklinde değil, ancak endüstrinin de katkısı ile oluşturulan, kirlenme karakterizasyonu, tesis içi önlemler ve arıtma sisteminin tesis özelliklerine bağlı olarak tanımlandığı bir süreç olarak ele alınmalıdır (Can, 1995: 23).

2.6.2. Evsel Atık

Büyük yerleşim birimlerinin bugün karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi olan evsel atıklar sınıfına, günlük tüketim faaliyetleri sonucunda ev ortamında ve sanayide yemekhane, kafeterya, çay ocağı, ofis vb. ortamlardan kaynaklanan her tür atık ve atıklar girmektedir. Mutfak ve yemek atıkları, kağıt, ambalaj malzemeleri, kül, cüruf, ev eşyası kırıkları (cam, porselen, toprak, demir vb.), arıtma çamurları gibi zararsız atıkların yanı sıra akümülatör, pil, florasan ampul, kızartma yağı, deterjan vb. atıklarda evsel kullanım sonucu oluşan zararlı atıklar içerisinde yer almaktadır. Evsel katı atıkların çoğunu organik atıklar, kalan kısmını ise olan kâğıt, karton, tekstil, plastik, deri, ağaç, metal, cam ve kül gibi maddeler oluşturur (Özdemir, 2010: 18).

Evsel atık miktarı ve niteliği ülkeden ülkeye, hatta bölgesel olarak bile değişebilmektedir. Bu özellikleri nedeniyle evsel nitelikli atıklar toplumların tüketim alışkanlıkları konusunda önemli bilgiler verebilmektedir (Palabıyık, 2003: 27). Kentlerimizin ve yakın çevresinin temizliği ve güzelliği, sağlığının korunması, kentte oluşan katı atık ve çöplerin düzenli bir şekilde toplanması ve giderilmesi ile sağlanabilmektedir. Kentlerden kaynaklanan evsel nitelikli atıklar etkin toplama ve taşıma yöntemleriyle düzenli depolama sahalarında veya düzensiz depolama sahalarında bertaraf edilmektedir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 1998: 9).

Tüketici olarak marketten satın aldığımız bir ürünün genellikle güvenili olduğuna inanırız. Ancak evlerimizde kullandığımız birçok ürün tehlikeli kimyasal maddeler içermekte ve bu ürünlerin uygun bir şekilde kullanılmaması ya da bertaraf edilmemesi halinde zararlı etkileri görülebilmektedir. İhtiyacımız olan ürünlerin hangilerinin tehlikeli olduğunu, tehlikeli olması durumunda ürünün kullanımı, saklanması ve alternatif olan ürünle ilgili bilgimiz olması halinde evimizi ve çevremizi daha sağlıklı veya yaşanabilir düzeye taşımamız mümkün olacaktır (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2009: 1).

2.6.3. Tıbbi Atıklar

Hastanelerden veya diğer sağlık kuruluşlarından tıbbi, enfekte patojen ve patolojik atıklara hastane atıkları denmektedir. Hastane atıklarına kullanılan serum kordonları, ilaç ve kimyasal madde şişeleri, kan tüpleri, insan vücudundan alınan parçalar, metal ameliyat araç ve gereci, kullanılan enjektörleri örnek verilebilir (MEB, 2006: 7). Tıbbi atıklar, 27 Ağustos 1995 tarih ve 22387 sayılı Tehlikeli Atıkların Kontrolü Yönetmeliği'nde "özel atıklar" başlığı altında değerlendirilmektedir. Yani yasal olarak evsel katı atık sınıfı dışında kalan; ancak atıklara göre farklı yöntemlerle toplanması, taşınması, işlenmesi bertaraf edilmesi gereken atıklardır. Tıbbi atıklar, tıbbi tesislerde (hastaneler, sağlık ocakları gibi) araştırma birimlerinde ve laboratuvarlarda oluşan tüm atıkları içermektedir. Bunlara ilave olarak "dağıtılmış kaynaklar" olarak görülen, örneğin evlerdeki tıbbi faaliyetler sonrasında oluşan atıkları da kapsamaktadır (Bayır, 2011: 9).

Tıbbi atıklar kendi arasında farklı bir sınıflandırmaya tabi tutulmaktadır (Özdemir, 2010: 22);

-Enfeksiyöz Atıklar: Enfeksiyon yapıcı etkenleri taşıdığı bilinen veya taşınması muhtemel olan başta kan ve kan ürünleri olmak üzere her türlü vücut sıvıları ile insan dokuları, organları, anatomik parçalar, otopsi materyalleri, plasenta, fetüs ve diğer patolojik materyaller; bu tür materyallere bulaşmış eldiven, örtü çarşaf, bandaj, plaster, tamponlar vb. atıklar; hemodiyaliz ünitesi ve karantina altındaki hastaların vücut çıkartıları; bakteri ve virüs tutucu hava filtreleri; laboratuvar kültürleri ve kültür stokları; araştırma amacı ile kullanılan enfekte deney hayvanlarının leşleri, veterinerlik hizmetlerinden kaynaklanan atıklardır.

-Patolojik Atıklar: Cerrahi girişim, otopsi veya anatomi çalışması sonrası ortaya çıkan dokular, organlar, vücut parçaları, insan fetüsü ve hayvan cesetleridir.

-Kesici-Delici Atıklar: Şırınga, enjektör ve diğer tüm deri altı girişim iğneleri, lanset bisturi, bıçak, serum seti iğnesi, kırık cam, ampul, lam-lamel, kırılmış cam tüp ve petri kapları gibi batma, delme, sıyrık ve yaralanmalara neden olabilecek atıklardır.

2.6.4. Katı Atıklar

Katı atık; üreticisi tarafından atılmak istenen, insan ve çevre sağlığı açısından düzenli bir şekilde bertaraf edilmesi gereken katı maddeleri ve arıtma çamurlarını ifade etmektedir. Bugün büyük küçük birçok yerleşim biriminin karşılaştığı en önemli çevre problemlerinden biri de evsel katı atıklardır. Özellikle büyük şehirlerde ve turistik yörelerde bu problemler daha da artmaktadır. Bu atıkların değerlendirilmesi ve çevreye zarar vermeden bertaraf edilmesi gerekmektedir. Bu problemlerin belediyelerin uygulayacağı entegre bir katı atık yönetimi sistemi ile çözülebileceği düşünülmektedir (Çitil, 2009: 41).

Katı atıklar evsel, ticari ve endüstriyel işlevler sonucu oluşan ve tüketicisi tarafından artık işe yaramadığı gerekçesiyle atılan, ancak çevre ve insan sağlığı yanı sıra diğer toplumsal faydalar nedeniyle düzenli bir biçimde uzaklaştırılması gereken maddeler olarak tanımlanabilir. Günümüzde ise katı atıklar, bir yere atılarak ya da gömülerek yok edilmesi gereken maddelerden ziyade daha çok geri kazanılması gereken kaynaklar biçiminde değerlendirilmeye başlanmıştır (Özdemir, 2010: 15). Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) katı atığı, “sahibinin istemediği, ihtiyacı olmadığı, kullanmadığı, arıtılması ve uzaklaştırılması gerekli maddeler” olarak tarif etmektedir. İlk olarak 1991 yılında yayımlanan Katı Atıkların Kontrolü Yönetmeliği’nde ise “Üreticisi tarafından atılmak istenen ve toplumun huzuru ile özellikle çevrenin korunması bakımından, düzenli bir şekilde bertaraf edilmesi gereken katı maddeler ve arıtma çamurudur.” ifadesiyle tanımlanır (Sayar, 2012: 3).

Az atıklı üretimin desteklenmesi, katı atıkların, hammadde veya başka amaçlara yönelik olarak yeniden kullanılması, hava, su ve toprak ortamına ve canlılara zarar vermeyecek şekilde bertarafının gerçekleştirilmesi sistemi ve bu sistemin içinde yer alan toplama, taşıma, geri kazanım ve bertaraf işlemlerinin tümüne “Katı Atık Yönetimi” denir. Bu amaçla çeşitli aşamalarda ekonomik araçlar kullanılmaktadır. Avrupa ülkelerinin deneyimleri, ekonomik araçların politika yapıcılar ve topluma çok çeşitli yararlar sağladığını göstermektedir. Ekonomik araçların kullanılması ile, ürünlerin üretim maliyetleri ve dışsal maliyetleri (diğer bir deyişle sosyal maliyetler) içeren gerçek maliyetleri ortaya konulabilmektedir (Çitil, 2009: 43).

2.7. Çevre ve Atıklar

Genel bir tanımla çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır. Böyle bir açıdan bakılırsa çevrenin kapsamadığı hiçbir alan ve süreç kalmamaktadır (Keleş ve Hamamcı, 2005: 32). Bir başka tanıma göre çevre, “evrensel değerler bütünüdür. Bitki, hayvan toplulukları, cansız varlıklar, insanın tarih boyunca yarattığı uygarlık ve bunun ürünleri tüm insanların ortak varlığıdır. Çevre kanuna göre çevre, “bütün vatandaşların ortak varlığı olup, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam” olarak tanımlanmaktadır.

Bir kavram çevre sözcüğünün olarak yaşamımıza girmesi 20. yüzyılın sonlarına doğru olsa da, çevresel kaynakların kullanılması ve tüketilmesi, bu tüketim sırasında insanın kendini doğanın efendisi olarak görmesi yeni değildir. Teokrasiden demokrasiye, feodalizmden kapitalizme ve emperyalizme kadar tüm yönetim biçimlerinde insan, kendi dışındaki tüm canlıları yararlı-zararlı ikilemine göre sınıflandırmıştır. Her düşüncede ortak nokta kesintisiz birikim zorunluluğudur (Frank ve Gills, 2003: 46). Bu zorunluluk dünya sisteminin tarihi boyunca var olmuş rekabetçi baskıların bir karakteristiğidir. Kesintisiz birikimin sağlanması için tüm doğa insanın iyeliği altındadır. Doğa ve insan, diğer bir genelleme ile çevre ve insan arasındaki ilişkinin birikim temelinden hareket etmesi, bugüne kadar artarak gelen çevre sorunlarının çıkışını ve çözümünde yaşanan zorlukların nedenlerini anlamayı olanaklı kılmaktadır.

Yaşanabilir bir çevrenin hak olarak istemi, 5-16 Haziran 1972 tarihleri arasında Stockholm’de gerçekleştirilen ve yüzden fazla ülke temsilcisinin katıldığı “BM İnsan Çevresi Konferansı’na dayanmaktadır. Konferansın en önemli amacı ve hedefi; her ülkenin çevreye karşı sorumluluğunu kabul etmesi, insanın yeryüzündeki varlığını sürdürebilmesinin temel koşulu olduğu noktasında birleşilmesidir. Konferans sonucunda ise, gelişmekte olan ülkeleri, kalkınırken çevre sorunlarının ortaya çıkmasını önlemeye yöneltmenin, zengin ve yoksul ülkeler arasındaki ayrımlar giderilmedikçe çevre koşullarının iyileştirilmesinde önemli bir ilerleme

sağlanamayacağı ve kalkınmanın çevreyi korumakla çelişen bir tarafının olmadığına önemine varılmış ve bu düşünceler kabul edilmiştir (Abdulahakimoğulları vd, 2011: 62).

Stockholm Konferansı'nda kabul edilen Bildirge'nin ilk maddesinde "İnsan, onurlu ve iyi bir yaşam sürmeye olanak veren nitelikli bir çevrede, özgürlük, eşitlik ve yeterli yaşam koşulları temel hakkına sahiptir" ilkesi yer almıştır. Söz konusu Bildirge, yasal açıdan bağlayıcı olmamakla birlikte hukuki bir öneme sahiptir. Stockholm Konferansı'nda ilk kez kabul edilen "çevre hakkı", çevrenin "herkesin ortak varlığı" olduğu temeline dayalı "eşitlik" ilkesinde gelişen bir haktır. Bu hakla ulaşılmak istenen; doğayı sömürü değil, uyum temelinde bugünkü ve gelecek kuşaklar için yaşamaya elverişli ortam yaratarak herkesin ondan eşit yararlanması hedefidir. Çevre hakkı ile diğer haklar arasında görülen çatışmalar, çevre hakkının, yani insanın var olma ve yaşamını sürdürme hakkının yararına dengelenmelidir. Çünkü "çevre hakkı genel çıkarları özel çıkarların önüne geçirmiştir" (Keleş ve Hamamcı, 2005: 246). İnsan haklarının evrimi de bu yönde bir eğilim göstermektedir. Fakat çevre noktasında en önemli sorunlar arasında atıklar konusu gelmektedir.

Günümüzde karşı karşıya olduğumuz çevre sorunları kaynak ve gelişimleri itibarıyla farklılıklar göstermektedir. Nedenlerin farklılığının yanında sorunların artmasına etki eden faktörler de değişiklik göstermektedir. Bunlar genel olarak çarpık kentleşme, kırsal kesimden büyük kentlere devam eden göçler ve düzensiz sanayileşme gibi temel sebeplerin yanı sıra, her bölgeye göre değişen özel etkenlerin oluşturduğu sebeple olarak sıralanabilir. Evsel atıklar, hayat standartlarının yükselmesi ve teknolojiye gelişmeler sonucu miktar ve çeşit olarak artmaktadır. Sanayiden kaynaklanan ve evsel katı atıklar insan ve çevre sağlığı açısından potansiyel tehlike oluştururlar. Katı atıklar tekniğine uygun bir şekilde bertaraf edilmezler ise; toprağın, yüzey ve yeraltı sularının kirlenmesine, depolama sahalarında oluşan gaz ise içindeki yüksek metan oranı sebebiyle hava kirliliğine yol açmaktadır (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2008: 1).

1 Ocak 1993'te yürürlüğe giren 5. Çevre Eylem Programı'nın temelinde ise "sürdürülebilir kalkınma ve sorumluluğun paylaşılması" genel kavramları yer almaktadır. Avrupa bütünleşmesini 21. yüzyıla ve büyük bir genişleme dalgasına hazırlama amacını güden 1997 Amsterdam Antlaşması ve Avrupa Birliği'nin kurumsal yapısını, özellikle genişleme sonrası verimli bir işleyişe kavuşturmayı hedefleyen 2000

Nice Antlaşması da çevre korumasının bütünleşen yeni Avrupa düzeninde alacağı yeri vurgulamıştır. Ocak 2001 tarihinde açıklanan ve 2001-2010 dönemini kapsayan 6. Çevre Eylem Programı ise, çevre alanında AB'nin bu on yıl içindeki hedeflerini ortaya koymuştur. “Çevre 2010: Geleceğimiz, Tercihimiz” başlıklı Program'da dört ana konu; iklim değişikliği, doğa ve biyolojik çeşitlilik, çevre ve sağlık ile doğal kaynaklar ve atıklar öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir (Ceylan, 2008: 12). Bu sebeple atıkların çevre kirliliğine yol açan etkenlerin başında geldiğini söylemek mümkündür. Fakat çevre ve atıklar noktasında coğrafya faktörü de önemli bir konudur.

2.8. Ortaöğretim Coğrafya Dersinde Çevre Eğitimi ve Atıklar

Çevre eğitimi, doğal ortamın korunması ve kullanılması ile ilgili duyarlılığın gelişmesini, bireylerin tutum ve davranışlarının olumlu ve kalıcı yönde değişmesini hedeflemektedir. Hızla artan dünya nüfusu ve doğal çevrenin yok olma tehlikesi ile karşı karşıya bulunması, çevre sorunlarının çözülmesine ilişkin kaygıları arttırmış ve ulusların siyaset, eğitim ve bilim çevrelerini, mücadele yolunda örgütlenmeye yönlendirmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, ulusların gündeminde sürdürülebilir kalkınma kavramına yer verilmeye başlanmıştır. Sürdürülebilir kalkınma, insan ile doğa arasında denge kurarak, doğal kaynakları tüketmeden, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına imkan verecek şekilde, bugünün ve geleceğin yaşamının programlanması yaklaşımıdır. Küresel ölçekte sürdürülebilir kalkınma yolunda çevre koruma ve kalkınma, bütünleşik biçimde ilk defa 1971 yılında İsviçre'nin Founex şehrinde yapılan bir uzmanlar panelinde ele alınmıştır. Toplantı sonrası yayınlanan raporda, çevreye yönelik ilginin, sanayileşmiş ülkelerin üretim ve tüketim yapısından kaynaklandığı, ancak dünyadaki çevre sorunlarının yoksulluğun ve az gelişmişliğin de bir sonucu olduğundan söz edilmiştir (Karbuz, 2002).

Sürdürülebilir kalkınma yaklaşımını oluşturan bu sonuç, 1972'de Stockholm'de gerçekleştirilen “İnsan Çevresi Konferansı'na (United Nations Conference on The Human Environment)” birçok gelişmekte olan ülkenin katılmasına sebep olmuştur (Altunbaş, 2004). Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından düzenlenen ve sürdürülebilir kalkınma yaklaşımında bir başlangıç olarak kabul edilen 1972 Stockholm konferansında, insan yerleşimlerinin planlanması ve

yönetiminden, çevre kirliliğinin tespiti ve kontrolüne; devletlerin küresel kirlilikle uğraşma konusundaki yetersizlikleri ve endüstrileşmiş ülkelerin diğer ülkelerle olan kalkınma ilişkilerinden, çevre eğitiminin önemi ve gerekliliğine kadar çeşitli konular değerlendirilerek, konferans bildirgesindeki “insanlık, şimdiki ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek mecburiyetindedir” ifadesi ile dikkatler, insanların çevrelerine yönelik tutum ve davranışlarına çekilmiştir. İlk kez 1972 yılında Stockholm çevre konferansında Genel Sekreter Maurice Strong’un kullandığı, yerel kaynaklardan adaletli bir biçimde yararlanmayı öngören bir kalkınma stratejisi terimi olan “çevreyi dışlamayan kalkınma”, 1974 Cocoyos Bildirgesi ile daha da genişletilerek; her ekonomik sistemin özgün kaynaklarının değerlendirilebilmesi amacıyla, eğitim ve örgütlenme etkinliklerinde halka yardımcı olunmasını da içine almıştır (Keleş ve Hamamcı, 1993). Stockholm Konferansı’nın önerileri doğrultusunda, küresel ve yerel ölçekte gerçekleştirilecek bir eğitim hamlesi ile ilgili problemleri göz önünde bulundurarak, çevre eğitiminde rolü olan uzman çevrelere, gelecekte atılacak adımların temellerini oluşturacak verilerin sağlanması amacıyla, 1975 yılında, UNESCO Çevre Dairesi, 136 üye ülkede, “Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi: Üye Devletlerin Gereksinimleri ve Öncelikleri” (Assessment of Resources for Environmental Education: Needs and Priorities for Member States) başlıklı bir anket uygulaması yapılmıştır. UNESCO’nun bu anket çalışması ile dünyadaki mevcut çevre eğitim programlarının, sayı ve kapsam bakımından ulusların çevre eğitimine dikkatlerini çekmekte yetersiz kaldığı ve bu yetersizliğin, özellikle gelişmekte olan ülkelerde belirgin olduğu; araştırma kapsamındaki hiçbir ülkede, işlevsel mantığa dayalı bir çevre eğitim programına rastlanmadığı; gerçek problemlerin çözümüne dayalı bir eğitim yaklaşımının bulunmadığı; bu durumun, çevre eğitiminin toplumla bütünleşememesine neden olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001).

Böylece küresel ölçekte çevre eğitimi, Tiflis konferansı ile IEPP’nin himayesinde yapısal ve hedefsel niteliğini kazanmıştır. Tiflis konferansı bildirgesi ve önerileri, çevre eğitiminin insan eğitiminde yerini alması için bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Bu belgelerde, ulusal ve uluslararası ölçekte çevre eğitiminin geniş çerçevesi ile birlikte, niteliği, amaçları ve pedagojik esasları belirtilmektedir.

1978 UNESCO tarafından yayınlanan Tiflis Konferansı sözleşmesine göre “çevre eğitimi; çevrenin doğal ve sosyal yönünü göz önüne alan, ömür boyu süren, disiplinler arası bakış açısı içeren, büyük çevre problemlerini ulusal, bölgesel ve uluslararası bir bakış açısı ile inceleyen, ortaya çıkan çevre problemi üzerinde çalışırken, bölgenin tarihsel yönünü de göz önünde bulunduran, çevre problemlerinin çözümünde, önlenmesinde ulusal ve uluslararası işbirliğinin önemini belirten, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazanmaları için çevre konusunda plan yapmalarına, karar vermelerine ve sonuçlarını kabullenmelerine fırsat veren, çevre duyarlılığı ile ilgili olarak erken yaşlarda kazanılan bilginin, problem çözme yeteneğinin ve değerlerin önemini açıklayan, öğrencilere çevre problemlerinin belirtilerini ve problem nedenlerini keşfetmeleri için yardım eden, çevre problemlerinin karmaşıklığı sebebiyle analitik düşünme ve problem çözme yeteneğinin önemini vurgulayan, çevre eğitiminde problem çözme ve pratik aktiviteler yöntemini kullanan, ülkelerin kalkınma planlarında çevrenin de gözönüne katılması gereğini vurgulayan bir program olmalıdır” (UNESCO, 1980).

Tiflis bildirgesinden sonra, 1987 yılında, UNESCO ve UNEP işbirliği ile Moskova’da Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi (International Congress on Environmental Education and Training) gerçekleştirilmiştir. Bu kongrede, üzerinde durulan konuların başında, 1990’larda yürütülecek çevre eğitimi programı için, Tiflis bildirgesi çerçevesinde uluslararası stratejinin saptanması gelmektedir.

1992 yılında Rio de Janeiro’da düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı’nda (United Nations Conference on Environment and Development : UNCED) Uluslararası Çevre Eğitim Programı (IEPP), eğitime sürdürülebilir kalkınma boyutunu getirmekle görevlendirilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma, “insanlığın şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini arttırmak için, kaynakların kullanılmasında, yatırımların niteliğinde ve teknolojik gelişimin yönlendirilmesinde yer alan değişim süreci” olarak tanımlanmış; ancak sürdürülebilir kalkınma ile gelecek nesillerin ihtiyaçlarına cevap verecek kaynaklar tehlikeye atılmadan, bugünkü nesillerin ihtiyaçlarına cevap verilebileceği belirtilmiştir.

1997 yılında, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu’nun çalışma programının uygulanmasına katkıda bulunmak amacıyla, Selanik’te, Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı: Sürdürülebilirlik İçin Eğitim ve Toplum Bilinci (International

Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability) başlıklı bir konferans düzenlenmiştir. Sonuç bildirgesinin eğitimle ilgili maddeleri arasında Tiflis bildirgesinin tümüyle geçerliliği belirtilmiş ve sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitimde yapılması gereken düzenlemeler için esaslar oluşturulmuştur (Aydoğdu ve Gezer, 2006).

Türkiye’de, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından revize edilmiştir. Bu çerçevede Çevre Eğitim ve bu başlık altında atıklar konusu müfredatta yer almıştır. Program çerçevesinde;

Atıkları Değerlendiriyor muyuz? Ünitesinin içeriği şöyledir;

Öğrencilere bireysel olarak atık değerlendirme ile ilgili neler yaptıkları sorulur. Daha sonra atıkları kaynaklarına göre sınıflandırmaları istenir.

Her atık grubu için uyarıcı sembol hazırlama yarışması düzenlenir, Öğrencilerden atıklar ve geri dönüşümle ilgili projeler yapması istenebilir yada akın çevrede atık alanı veya varsa atık değerlendirme tesis.

Farklı atık türlerini çevre ve insan sağlığına etkileri açısından değerlendirir. Gerekliğinde araştırma-inceleme gezisi yapılabilir.

Çevre ve insan sağlığı açısından atıklardan korunma yöntemlerini sorgular.

2.9. Ortaöğretim Coğrafya Ders Müfredatında Atıklar Konusu

Tarih boyunca insanlar, ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli doğal kaynakları kullanmışlardır. Kullanılan bu doğal kaynaklar neticesinde yaşadıkları mekanları ve çevrelerini çeşitli şekillerde değiştirmişlerdir. Doğal kaynakların insan için önemi, zaman ve mekana göre değişmektedir. Bu değişiklikte insanın zaman içinde değişen ihtiyaçları, doğal kaynakların kalitesi ve tüketim hızları etkilidir.

Doğal kaynakların küresel etkilerinde dört bir tarafımızı saran teknoloji bir yandan hayatımızı kolaylaştırırken bir yandan da sağlığımızla oynamaktadır. Teknolojinin nimetlerinden yararlanmanın sağladığı avantaj bizleri teknoloji mi sağlık mı düşüncesi içerisine sokuyor. Teknolojik gelişmelerden etkilenen sadece insanlar olmamakla birlikte bu konudaki gelişmelere hiçbir etkisi olmayan bitki ve hayvanlar da maalesef

olumsuz etkilenebilmektedir. Çalışmamızın bu bölümünde 9. 10.11. ve 12. sınıf coğrafya müfredatında atıklar konusu ele alınmıştır.

Coğrafya 9. Sınıf ders müfredatında bölümler arasında atıklar konusu doğrudan yer alınmayıp Çevre ve Toplum öğrenme alanı içerisinde doğal çevre ve insan münasebeti incelenmiş ve bu alanda 3 temel kazanım hedeflenmiştir. Bunlar; İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimleri, doğal çevrenin insan faaliyetlerine etkisi ve insanların doğal çevreye uyum süreçleri, doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimlerin sonuçları şeklindedir. Bu kazanımlarda öncelikli olarak insan etkisiyle meydana gelen kirliliklerden bahsedilmiştir.

Coğrafya 10. Sınıf ders müfredatında atıklar konusu doğrudan yer alınmayıp Çevre ve Toplum öğrenme alanı içerisinde doğal afetler konusu işlenmiştir. Bu alanda 3. kazanım olarak insanların doğal afetlerin oluşumuna etkisi ve afet bilincinin geliştirilmesi açısından bunun değerlendirilmesi işlenmiştir.

Coğrafya 11. Sınıf ders müfredatında atıklar konusu Çevre ve Toplum öğrenme alanı içerisinde D.11.12. ve D.11.13. konu başlıkları altında doğrudan işlenmiştir. D.11.12. başlıkta öğrenciye farklı atık türlerini çevre ve insan sağlığına etkileri açısından değerlendirmek kazanımının verilmesi hedeflenmiştir. D.11.13. başlıkta ise çevre ve insan sağlığı açısından atıklardan korunma yöntemlerini sorgulama kazanımının öğrenciye verilmesi hedeflenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda MEB Coğrafya 11. Sınıf ders kitabında ise, atıklar konu metninde üç etkinlik türü gözümüze çarpmaktadır. İlk etkinlikte öğrencilerin daha iyi kavrayabilmesi için bir şema verilmiş ve bu doğrultuda verilen atık türlerinin neler olduğunu gösterilmiştir. Ayrıca atık türleri ve çevreye olan etkileri ele alınmış, günlük yaşamda kullanılan eşyaların, tüketilen gıdaların atıkları çöp sorununu ortaya çıkarmış evlerdeki kullanımlar sonucunda meydana gelen atıkların miktar ve özellikleri; bölgenin yada şehrin sosyoekonomik seviyesi, kullanılan yakıt cinsi, beslenme alışkanlıkları vb. faktörlere bağlı olarak değişim gösterdiği ifade edilmiştir. 11. sınıf MEB Ders kitabına baktığımızda atık türlerini katı atıklar, sıvı atıklar ve gaz atıklar ve bu atıkların çevrelere oluşturduğu kirlilik ve etkileri incelenmiştir.

Günümüzde tüketimin neden olduğu atıklar önemli sorun olmaya devam etmektedir. Kullanılıp atılan maddelerin artması ile dünyamız kirlenmektedir. Ağaçların kesilmesi, doğal kaynakların kirlenmesi, mevsimlerin düzeninin bozulması, küresel ısınmanın

başlamasıyla meydana gelebilecek çevre kirliliği sorununun çözümünde insan faktörü birinci derecede etkin role sahiptir. Sonuç itibariyle Coğrafya 11. Ders müfredatının son bölümlerinde ise, geri dönüşüm konusuna da değinilmiştir. Bununla ilgili geri dönüşümle sağlanan tasarrufa ilişkin bazı örnekleri gösteren bir şema verilmiştir. Aynı zamanda geri dönüşümle ilgili İtalya İsveç, Belçika'dan örnekler verilmiştir.

11.sınıf müfredatı Çevre ve Toplum öğrenme alanında ayrıca, ülkeler arasında doğal kaynak kullanımındaki farklılığın çevresel sonuçları açısından değerlendirilmesi, madenlerin ve enerji kaynaklarının üretim dağıtım ve tüketiminin çevreye olumsuz etkilerinin örneklendirilmesi,doğal kaynakların kullanımındaki farklı tutumların çevreye duyarlılık açısından sorgulanması, doğal kaynakların etkin kullanımında çevre planlamasının öneminin kavranması, etkili arazi kullanma uygulamalarının çevre üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi, çevre sorunlarının farklı kriterlere göre sınıflandırılması gibi atıklar konusuyla da bağlantılı çevre sorunları diğer alt başlıklar arasında işlenmiş ve bu konuda öğrenciye çevreyi koruma bilinci aşılması hedeflenmiştir.

Coğrafya 12. Sınıf müfredatında ise çevre yönetimi, koruma açısından çevresel örgütlerin değerlendirilmesi, doğal kaynakların yönetimine ait ilkeler, sınırlı kaynakların etkin kullanımı konusunda projeler geliştirilmesi, doğal çevreyi ve ekosistemi korumaya dönük çalışmalar anlatılarak sonuç itibariyle öğrenciye çevre bilincine sahip olma kazanımının sağlanması hedeflenmiştir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Daha önceki bölümde araştırmanın önemi açıklanırken belirtildiği gibi, ulusal literatür taraması sonucunda, çalışılan konu ile doğrudan bağlantılı olan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim fakülteleri bünyesindeki dergilerde yayınlanan araştırmalarda kapsam, ilk ve ortaöğretim düzeyinde çevre bilincinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Yüksek öğretim düzeyinde ise, çoğunlukla kimya ve biyoloji eğitimi üzerine araştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın konusu ile ilgili, SSCI (Social Science Citation Index) tarafından taranan uluslararası literatürdeki yayınlara, Academic Research Premier on-line veri tabanı aracılığı ile ulaşılmıştır. Bu yayınlar; International Research in Geographical and

Environmental Education, Chinese Education and Society, The Journal of Environmental Education, International Review for Environmental Strategies isimlerini taşımaktadır. Bu yayınlarda genellikle, ülkelerdeki orta ve yüksek öğretim düzeyindeki coğrafya ve çevre eğitimi sistemleri, jeopolitik gelişmelerle bağlantılandırılan eğitimsel beklentiler, çevre eğitimi kapsamında değerlendirilen ahlak eğitimi, çevre koruma odaklı eğitim programlarının öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri, yeşil okullar ve üstlendikleri misyon, alana ilişkin öğretim yöntem ve materyalleri gibi araştırma konuları ele alınmıştır. Ulusal ve uluslar arası literatürdeki çalışmalardan, araştırmaya kapsam ve yöntem bakımından ışık tutacak içerikte olanlarına kaynakçada yer verilmiş ve bu bölümde özetlenerek sunulmaya çalışılmıştır. Akbulut (2004), “Coğrafya Öğretimi ve Yaratıcı Düşünce” adlı araştırmasında, hem toplum hem de eğitim için vazgeçilemez bilimlerden biri olan coğrafyanın, özgür ve yaratıcı düşünceyi destekleyen bir ortamda öğrenilmesi ve öğrencilerin derslerde aktif duruma getirilerek, öğrenme sürecinde merkezde yer almalarına özen gösterilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur.

Aksoy (2003), “Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması” adlı araştırmasında, bilimsel problem çözme yönteminin basamaklarını açıklayarak, bu yöntemin çevre eğitiminde uygulanmasına yönelik bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada, öğrencilerin, problem çözme yöntemi sayesinde gerçek yaşamda karşılaştıkları çevre sorunları ile başa çıkabilmenin yollarını sistemli bir şekilde düşünerek, mantıklı basamaklar halinde öğrendikleri ve bu sayede sağlıklı bir çevre bilinci geliştirdikleri belirtilmiştir.

Boas (1989), “Implementing A School-based Staff Development Project Designed to Promote Active Learning and Increase Student Interest in Elementary Social Studies: A Case Study” adlı araştırmasında, aktif öğrenme ortamında ilköğretim öğrencileri arasında iyi bir iletişim olduğunu ve daha mutlu olduklarını ortaya koymuştur.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından uygulanan “Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi” adlı araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çevre duyarlılığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 439 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin cinsiyet, yaş, devam ettikleri program ve sınıf gibi kişisel özelliklerinin çevre duyarlılıklarına ilişkin görüşlerinde

fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre, örgün eğitim kurumlarında hava, su ve toprak kirliliği konularında yeterli eğitimin verilmediği ve bazı kişisel özelliklere göre öğrencilerin çevre duyarlılıkları arasında fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Demirdövenpolat (1999) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu” adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkiye’de çevre eğitiminin durumu incelenmiştir. Araştırmada, Türkiye’de çevre eğitimi; okul öncesi, ilköğretim ve yüksek öğretim düzeyinde ele alınmış, aynı seviyeler için sanayileşmiş ülkelerde uygulanan çevre eğitimi ile karşılaştırılmıştır. Bu seviyelerde eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmeleri büyük önem taşıdığından araştırmada öğretmen eğitimi konusuna da yer verilmiştir. Araştırmada, Türkiye’de eğitim sistem ve programlarının çevre duyarlılığı ve çevre bilinci oluşturacak şekilde verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkaya ve Ark. (2003), “4 MAT Öğretim Sistem Model’inin Çevre Eğitime Uygulanması” adlı araştırmalarında, bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılacak olan 4 MAT öğretim sistemi ile öğrencilerin çevre eğitiminde başarılarının arttırılmasına yönelik olarak, öğretmenlerin fen bilgisi dersinde kullanabileceği bir ders planı örneği sunmuşlardır.

Dolinsky (2001), “An Active Approach to Teaching Statistics” adlı araştırmasında, üniversitede istatistik öğretimi için işbirliğine dayalı bir ortam oluşturarak, aktif öğretim modelini uygulamış; aktif öğrenme ile üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecine katılmaları açısından iyi sonuçlar alındığı ve öğrencilerin bu çalışmalardan memnun oldukları sonucuna varmıştır.

Erten (2003), “5. Sınıf Öğrencilerinde ‘Çöplerin Azaltılması’ Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Modeli” adlı araştırmasında, 5. sınıf öğrencilerine çöplerin azaltılması bilincinin nasıl kazandırılacağı konusunda bir ders planı örneği sunarak; öğrencilerin çöplerin azaltılması konusundaki bilgilerini, tutumlarını, davranışlarını ve bunlar arasında tutarlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir.

Harton-Richardson-Barreras-Rocloff-Latane (2002), “Focused Interactive Learning: A Tool for Active Class Discussion” adlı araştırmalarında, aktif öğrenme ortamındaki

etkinliklerle, üniversite öğrencilerinin ders katılımlarında ve sınıf içi etkileşim düzeylerinde belirgin bir artış görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Huan (2004), “Objectives and Methods of Research-oriented Environmental Education” adlı araştırmasında, araştırma odaklı çevre eğitiminin amaçlarını ve yöntemlerini ortaya koymuş; bu yöntemin, öğrencilerin yaratıcı ruhlarını besleyerek, bilgilerini pratiğe dönüştürebilme yeteneklerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Kahyaoğlu (2002) tarafından uygulanan “Lise Çağındaki Öğrencilerin Çevre Bilimine Ait Bilgi Düzeyi” adlı yüksek lisans çalışmasında, çağımızın en önemli sorunları arasında bulunan çevre sorunları ele alınarak, ortaöğretim düzeyinde çevre eğitimi üzerinde durulmuştur. Araştırmada uygulanan anket çalışması ile, lise çağındaki öğrencilerin çevre bilimine ait bilgi düzeyleri belirlenmiş; öğrencilerin aileden başlayarak ortaöğretim düzeyine kadar ve lisede aldıkları çevre eğitiminin ne ölçüde verildiği, verilen eğitimin yeterli olup olmadığı ve öğrencilerin çevre sorunlarının oluşumu, kaynakları, çevre ve insan sağlığı üzerine etkileri hakkındaki mevcut bilgi durumları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, eğitim sistemimiz içinde dağınık olarak yer alan çevre eğitiminin “çevre hakkında eğitim” şeklinde olduğu, çevre ve doğa konusunda bireyin bilmesi gereken konuların işlenmeye çalışıldığı ve dolayısıyla çevre ve doğanın korunması gerektiği mesajının yeterince verildiğinin söylenemeyeceği vurgulanmıştır.

Kavruk (2002) tarafından uygulanan “Türkiye’de Çevre Duyarlılığının Artırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi” adlı yüksek lisans çalışmasında, ankete dayalı alan araştırması ile, Ankara’da örgün eğitim kurumlarındaki lise ve ortaöğretim öğrencilerinin çevre bilgisi, çevre sorunlarına bakışı ve çevre duyarlılıkları incelenmiştir. Araştırmada, ülkemizde verilen çevre eğitiminin işlevini gerçek anlamı ile yerine getiremediği, çevre eğitiminin klasik öğretim yöntemleri ile verilmeye çalışıldığı, örgün eğitimde ezbercilik anlayışının ön plana çıktığı ve uygulamaya dayanan eğitim ve öğretimin uygulanamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Örnek (1994) tarafından uygulanan “Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri” adlı yüksek lisans araştırmasında, lise öğrencilerinin çevre konularına olan ilgileri, çevre ile ilgili bilgilerin biyoloji ve çevre ve insan derslerinde ne ölçüde verildiği incelenmiştir. Araştırmada, liselerdeki çevre eğitimi düzeyinin belirlenmesi

amacıyla uygulanan anket araştırması ile elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, lise öğrencilerinin biyoloji ve çevre ve insan derslerinde çevre konuları hakkında yeterince bilgi almadıkları saptanmıştır.

Özdemir (2003) tarafından uygulanan “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı doktora çalışmasında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevre bilinç düzeyleri, geliştirilen çevre bilgisi başarı testi ve çevre bilinci ölçeği ile tespit edilerek, bu değişkenlerin öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin çevre bilgisi düzeylerinin; anne ve babalarının meslekleri ve eğitim düzeyleri ile ailelerinin ekonomik düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Papadimitriou (2004), “Geographical and Environmental Education in South-eastern Europe: Geopolitical Developments and Educational Prospects” adlı araştırmasında, Avrupa Birliği’ne katılma ümidinin, birliğe katılmaya aday güneydoğu Avrupa ülkelerindeki geniş kapsamlı çevre aktivitelerine katkı sağladığını; bu ülkelerin ve yeni nesil vatandaşlarının, çevrelerindeki dış dünya ile temaslarının coğrafya ve çevre eğitimi aracılığı ile sağlanacağını unutulmaması gerektiğini belirtmiştir Güneydoğu Avrupa’daki coğrafyacıların ve eğitimcilerin karşılaştıkları eğitimsel, tarihi ve siyasi problemlerin de dile getirildiği çalışmada, jeopolitik, kültürel ve tarihi farklılıklar, eğitim tercihleri konusunda çeşitlilik oluştursa da, milliyeti ne olursa olsun, bir ülkede sürdürülebilir hayat standardının sağlanabilmesi için, güçlü bir çevre yönetiminin mutlaka oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır.

Şahin ve Ark. (2004), “Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama” adlı araştırmalarında, biyoloji öğretmen adaylarına öğrenci merkezli çevre eğitimi, sınıf öğretmeni adaylarına öğretim elemanının aktif olduğu çevre eğitimi dersleri vererek; öğrenci merkezli yürütülen derslerin, kavramların anlamlı öğrenilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Şimşekli (2004) tarafından uygulanan “Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı” adlı çalışmada, 2002-2003 öğretim yılında Bursa il merkezindeki 25 ilköğretim okulunda, çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamalı çevre eğitimi ile etkinliklere

katılan ilköğretim öğrencilerinin çevre konularına dikkatleri çekilmiş, bu konuda düşünceleri ve fikir üretmeleri sağlanmış ve bunun yanı sıra, araştırmanın yürütüldüğü okulların çevre eğitimi duyarlılığının istenilen düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Yalçınkaya (2003), tarafından hazırlanan “ISO 14000 Çevre Yönetim Sistemi Standartları ve Okullarda Uygulanması” adlı çalışmada, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve Toplam Kalite Çevre Yönetimi (TKÇY), ISO 14000 Çevre Yönetim Sistemi Standartları, bu standartlara göre belgelendirme ve ISO 14000 Çevre Yönetim Sistemi’nin okula uygulanması ile okula ve çevreye olan yararları üzerinde durulmuştur. Araştırmada, Çevre Yönetim Sistemi Standartları’nın gözetildiği bir okulda, çevre bilinci ve duyarlılığının öğrenci davranışlarına katılmasının çok daha kolay olacağı vurgulanmıştır.

Yılmaz ve Ark. (2002), “Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler” adlı çalışmalarında, orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin çevre sorunları konusunda ne derece bilgi sahibi olduklarının araştırılması amacıyla, 1998-99 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan 240 öğrenciye, 2000-2001 öğretim yılında Ankara ve Beypazarı’nda 6 ortaöğretim kurumunda okuyan toplam 228 öğrenciye ve 2000-2001 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan 153 öğrenciye üç farklı anket uygulamışlardır. Uygulanan anketlerin sonuçları değerlendirildiğinde, çevre konusunda verilen eğitimin yetersiz kaldığı, özellikle ortaöğretimde kimya dersini alan öğrencilerin konu hakkında daha bilgili oldukları ve öğrencilerin çevre ile ilgili bilgilerini çoğunlukla yazılı ve görsel medyadan edindikleri ortaya çıkmıştır.

Yuanzeng (2004), “Special Issue on ‘Green Schools’/ Thoughts on Issues Concerning ‘Green Schools’ adlı çalışmada, çok geniş topraklara sahip olan Çin’de, yeşil okulların sahip olması gereken bölgesel standartların yanı sıra, bu tür okulların çoğaltılabilmesi konusundaki yaratıcı çalışmaların boyutlarının da irdelenmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Araştırmada, gerçek yeşil eğitimin, öğrencilerde, etkili bir şekilde, sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun değer yargıları ve tutumları oluşturan eğitim olduğu; gerçek yeşil kampüslerin, sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun değerler sistemini hayata geçirebilen kampüsler olduğu; gerçek yeşil reformların,

öğretim ve yönetim metotlarını geliştirmeyi amaçlayan, eğitim kalitesinin yükseltilmesine ve eğitim maliyetlerinin düşürülmesine katkı sağlayan reformlar olduğu ve sonuç olarak yeşil okulun, sürdürülebilir kalkınmanın uygulanması sürecinde, kapasitesini sürekli olarak geliştiren okul olduğu vurgulanmıştır.

Zhongzheng (2004), “A Lesson on Environmental Protection” adlı araştırmasında, öğrenci merkezli ve alan araştırmasına dayalı olarak verdiği bir çevre koruma dersinin işlenişi hakkında bilgi vererek; çevre koruma dersinin, hayatı toplumla ilişkilendirdiğini, teoriyle uygulamayı birleştirdiğini ve bu günü geleceğe bağladığını belirtmiştir. Araştırmada, çevre koruma dersinin öğrenci odaklı olduğu, bu derste öğretmenin yalnızca ders vermeyip, öğrencilerine konuşma şansı tanıdığı, çevre eğitiminin öğrencilerin ruhlarını temizlediği ve ahlaki değerlerini yücelttiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada, çevre koruma dersi ve araştırma odaklı öğrenmenin kaliteli eğitimin kanatlarını oluşturduğu vurgulanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre modellenmiştir. Deneklerin var olan özelliklerine hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanarak, var olan durum hakkında deneklerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişe ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2006:77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara İlinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve ders veren öğrenci ve coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir:

- Ankara İlinde 4 ilçe ve bu ilçelerden farklı okul türlerinden olmak üzere 4 okul ile bu okulların 9-12. Sınıflarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerden 361 öğrenci ve bu okullarda coğrafya dersi anlatan 11 öğretmen seçilmiştir. Sınıflar belirlenirken Atıklar konusunun daha yoğun işlendiği 11. Sınıf öğrencilerine ağırlık verilmiştir.

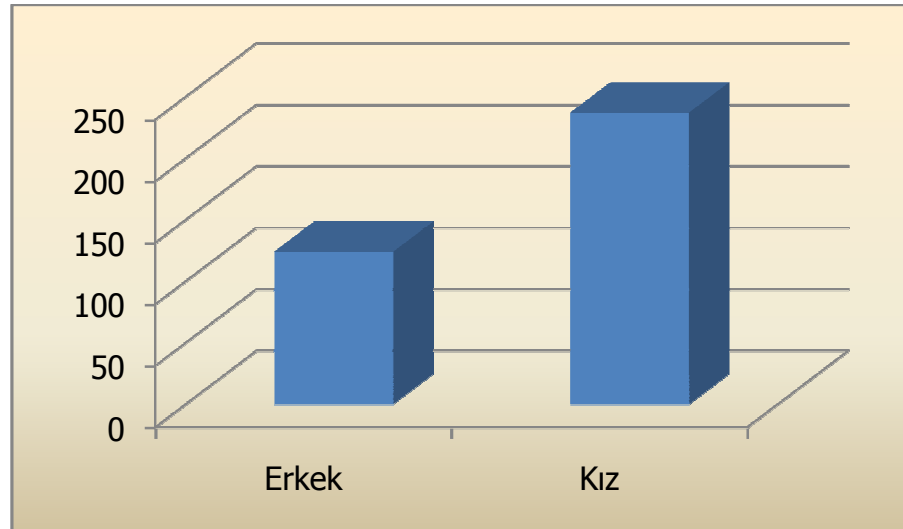
Bu kapsamda okullar araştırma evreninden tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Anket formları 400 öğrenci ve 20 öğretmene ulaştırılmış olup 372'sinden geri dönüş alınmıştır.

3.2.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1.Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Erkek	124	34,3
Kız	237	65,7
Toplam	361	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %34,3'ünün erkek, %65,7'sinin kız olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımına ilişkin grafik Grafik3.1.'de verilmiştir.

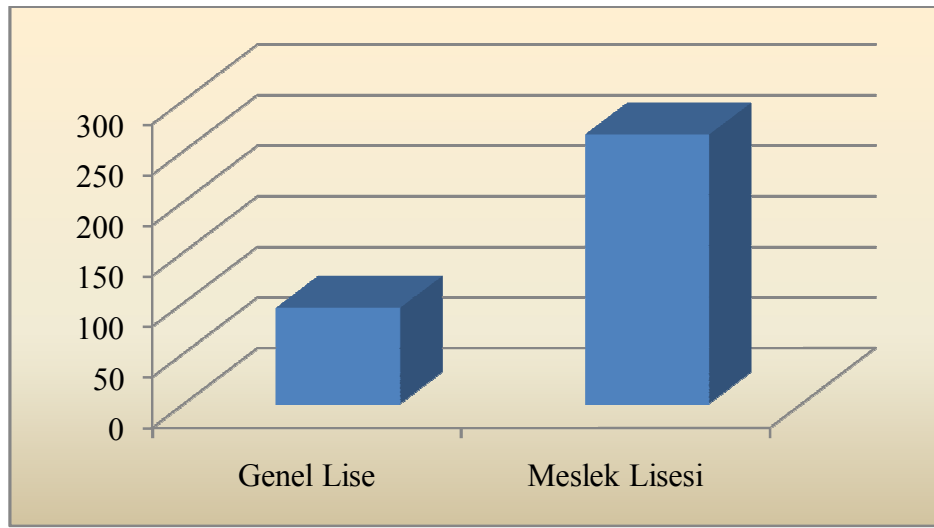


Grafik3.1.Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Tablo 3.2. Okul Türü Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Genel Lise	95	26,3
Meslek Lisesi	266	73,7
Toplam	361	100,0

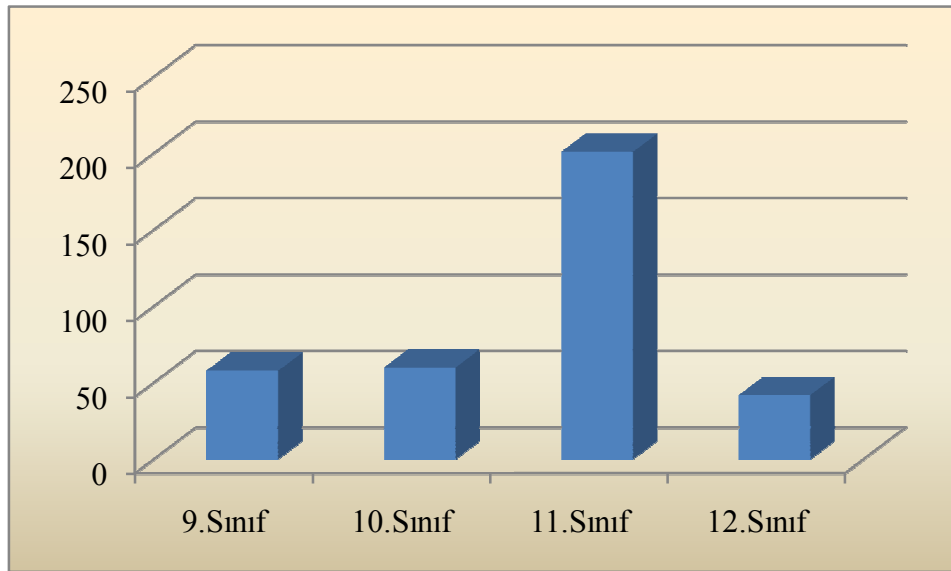
Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına göre dağılımı Tablo 3.2.'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %26,3'ünün genel lise, %73,7'sinin meslek lisesinde öğrenim gördükleri gözlenmiştir. Okul türü dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek lisesinde öğrenim gördükleri görülmektedir. Okul türü dağılımına ilişkin grafik Grafik3.2.'de verilmiştir.

**Grafik3.2.Öğrencilerin Okul Türü Dağılımı**

Tablo 3.3. Sınıf Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
9.Sınıf	58	16,1
10.Sınıf	60	16,6
11.Sınıf	201	55,7
12.Sınıf	42	11,6
Toplam	361	100,0

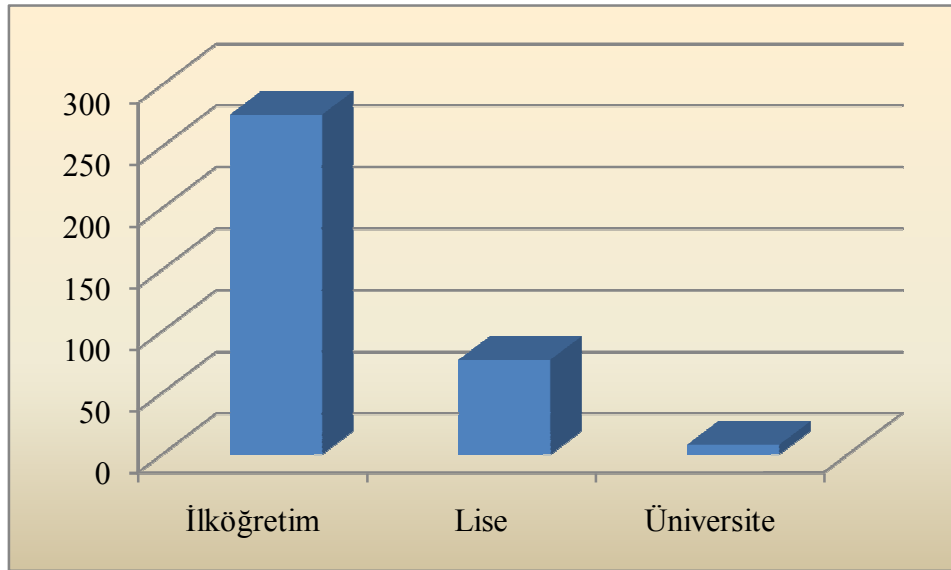
Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımları Tablo 3.3.'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %16,1'inin 9.sınıf, %16,6'sının 10.sınıf, %55,7'sinin 11.sınıf ve %11,6'sının da 12.sınıf öğrencisi oldukları gözlenmiştir. Sınıf dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 11.sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir. Sınıf dağılımlarına ilişkin grafik Grafik3.3.'de verilmiştir.

**Grafik3.3. Öğrencilerin Sınıf Dağılımı**

Tablo 3.4. Anne Eğitim Durumu Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
İlköğretim	276	76,5
Lise	77	21,3
Üniversite	8	2,2
Toplam	361	100,0

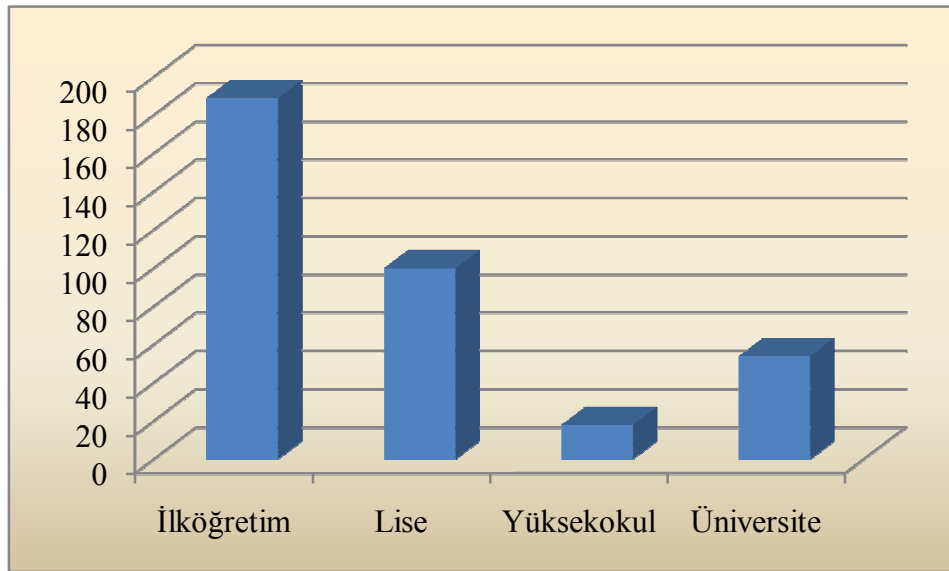
Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.4.'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %76,5'inin annesinin ilköğretim, %21,3'ünün annesinin lise ve %2,2'sinin annesinin de üniversite mezunu olduğu gözlenmiştir. Anne eğitim durumu dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun annesinin ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu dağılımlarına ilişkin grafik Grafik3.4.'de verilmiştir.

**Grafik3.4. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımı**

Tablo 3.5.Baba Eğitim Durumu Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
İlköğretim	189	52,4
Lise	100	27,7
Yüksekokul	18	5,0
Üniversite	54	15,0
Toplam	361	100,0

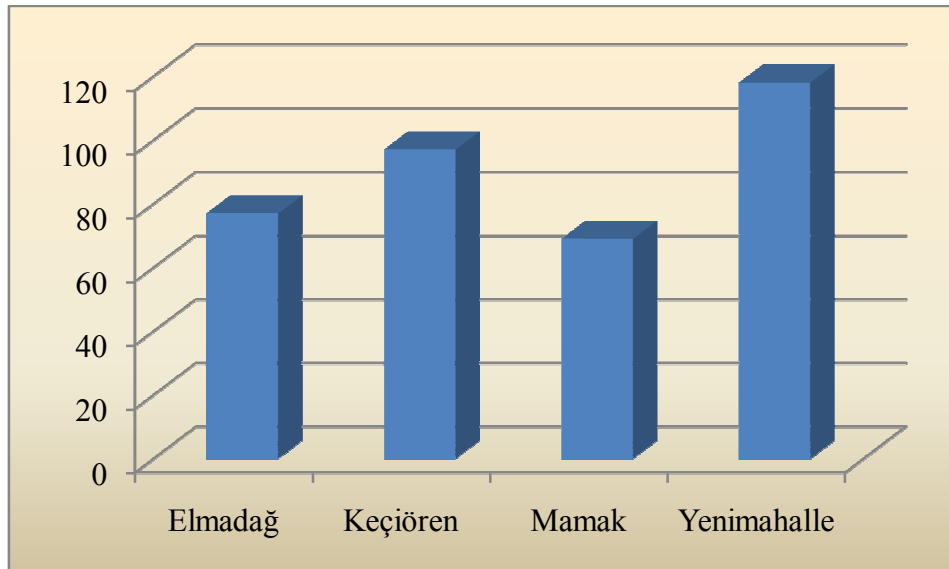
Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.5.'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 52,4'ünün babasının ilköğretim, %27,7'sinin babasının lise, %5,0'ının babasının yüksekokul ve %15,0'ının babasının da üniversite mezunu olduğu gözlenmiştir. Baba eğitim durumu dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun babasının ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu dağılımlarına ilişkin grafik Grafik3.5.'de verilmiştir.

**Grafik3.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımı**

Tablo 3.6.Eğitim Görülen İlçe Dağılımlına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Elmadağ	77	21,3
Keçiören	97	26,9
Mamak	69	19,1
Yenimahalle	118	32,7
Toplam	361	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri ilçelere göre dağılımların Tablo 3.6.'da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %21,3'ünün Elmadağ, %26,9'unun Keçiören, %19,1'inin Mamak ve %32,7'sinin de Yenimahalle ilçesinde eğitim gördükleri gözlenmiştir. Eğitim görülen ilçelerin dağılımını genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Yenimahalle ilçesinden olduğu görülmektedir. Eğitim görülen ilçelerin dağılımına ilişkin grafik Grafik3.6.'da verilmiştir.

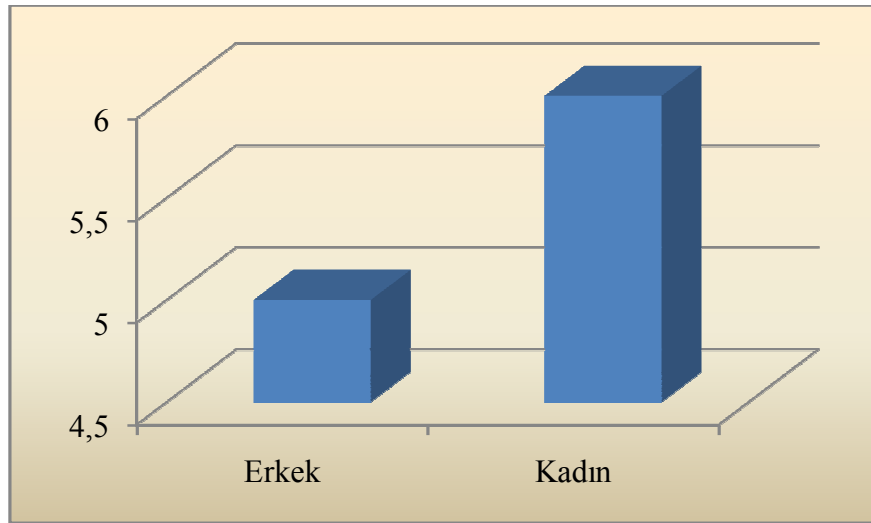
**Grafik3.6. Öğrencilerin ğrenim Gördükleri İlçe Dağılımını**

3.2.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.7. Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Erkek	5	45,5
Kadın	6	54,5
Toplam	11	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları Tablo 3.7.'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %45,5'inin erkek, %54,5'inin ise kadın olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarının yakın olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımına ilişkin grafik Grafik3.7.'de verilmiştir.

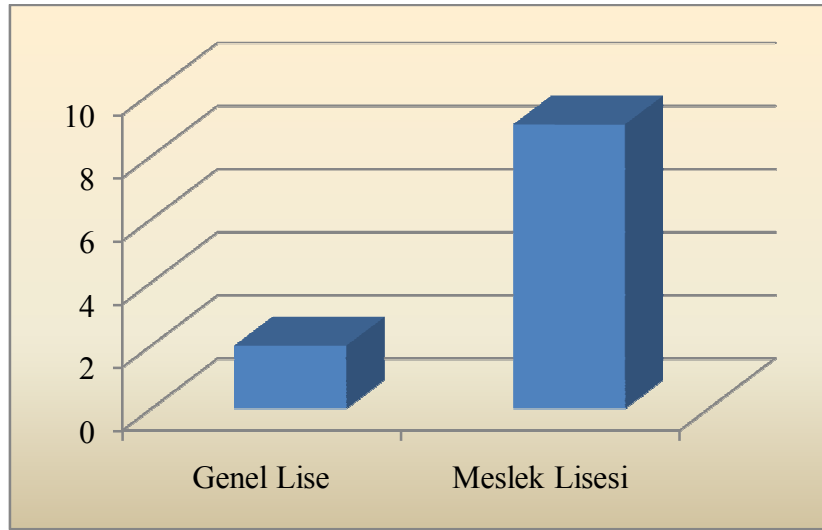


Grafik3.7. Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Tablo 3.8.Okul Türü Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Genel Lise	2	18,2
Meslek Lisesi	9	81,8
Toplam	11	100,0

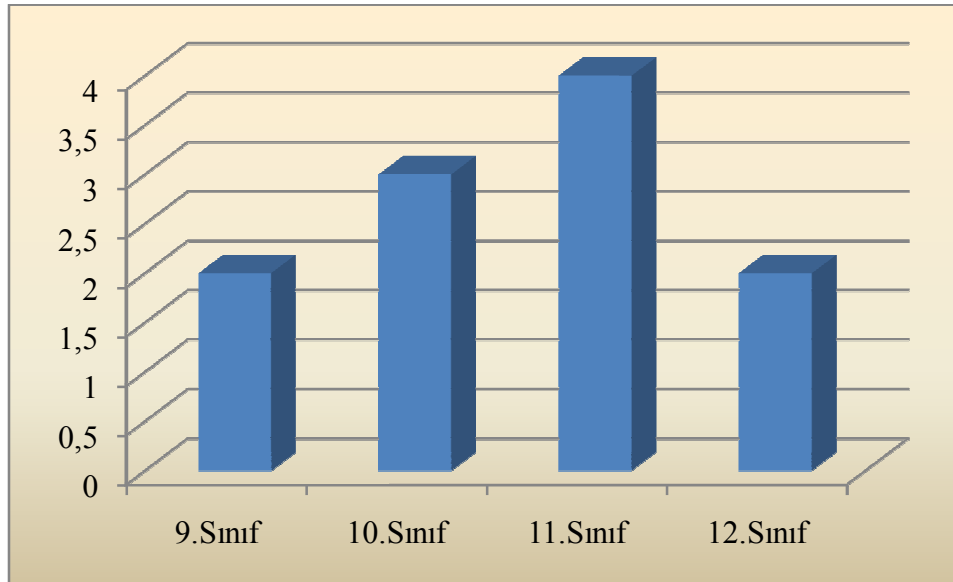
Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarına göre dağılımları Tablo 3.8.'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %18,2'sinin genel lisede, %81,8'inin de meslek lisesinde eğitim verdikleri gözlenmiştir. Okul türü dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslek lisesinde görev yaptıkları görülmektedir. Okul türü dağılımlarına ilişkin grafik Grafik3.8.'de verilmiştir.

**Grafik3.8. Öğretmenlerin Okul Türü Dağılımı**

Tablo 3.9.Ders Verilen Sınıf Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
9.Sınıf	2	18,2
10.Sınıf	3	27,3
11.Sınıf	4	36,4
12.Sınıf	2	18,2
Toplam	11	100,0

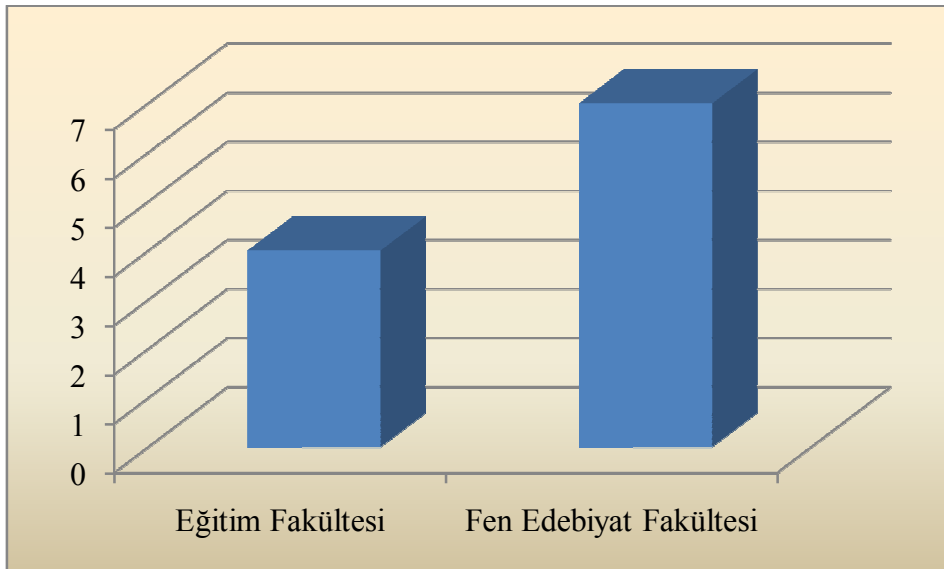
Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre dağılımları Tablo 3.9.'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %18,2'sinin 9.sınıf, %27,3'ünün 10.sınıf, %36,4'ünün 11.sınıf ve %18,2'sinin de 12.sınıfa ders verdikleri gözlenmiştir. Ders verilen sınıfların dağılımı genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 11.sınıfa ders verdikleri görülmektedir. Ders verilen sınıfların dağılımına ilişkin grafik Grafik3.9.'da verilmiştir.

**Grafik3.9. Öğretmenlerin Sınıf Dağılımı**

Tablo 3.10. Mezun Olunan Okul Türü Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

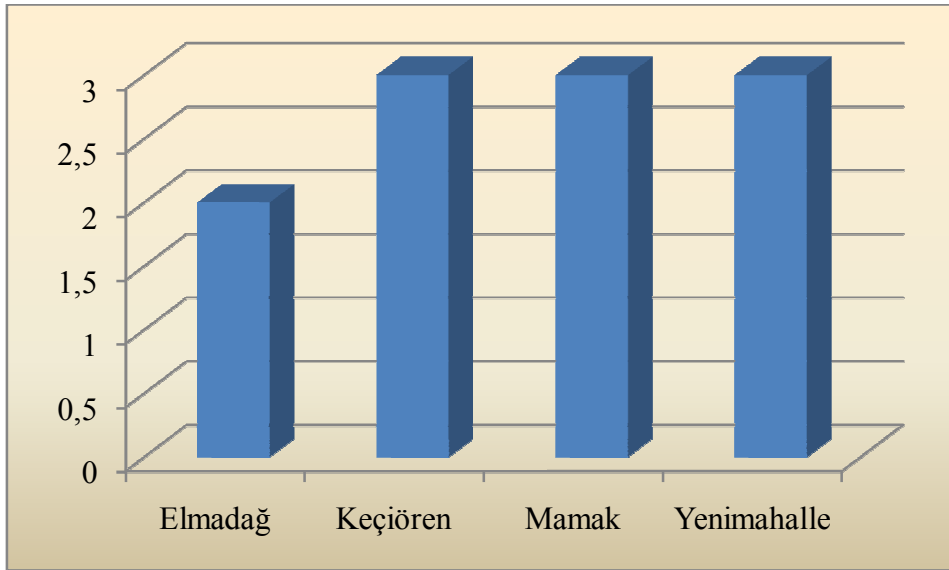
	Frekans	Yüzde
Eğitim Fakültesi	4	36,4
Fen Edebiyat Fakültesi	7	63,6
Toplam	11	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 3.10.'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %36,4'ünün eğitim fakültesi, %63,6'sının da fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu gözlenmiştir. Mezun olunan okul türüne göre dağılımlar genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Mezun olunan okul türü dağılımına ilişkin grafik Grafik3.10.'da verilmiştir.

**Grafik3.10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Dağılımı****Tablo 3.11. Eğitim Verilen İlçe Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları**

	Frekans	Yüzde
Elmadağ	2	18,2
Keçiören	3	27,3
Mamak	3	27,3
Yenimahalle	3	27,3
Toplam	11	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerin dağılımı Tablo 3.11.'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %18,2'sinin Elmadağ, %27,3'ünün Keçiören, %27,3'ünün Mamak, %27,3'ünün de Yenimahalle ilçelerinde görev yaptıkları gözlenmiştir. Görev yapılan ilçelerin dağılımına ilişkin grafik Grafik3.11.'de verilmiştir.

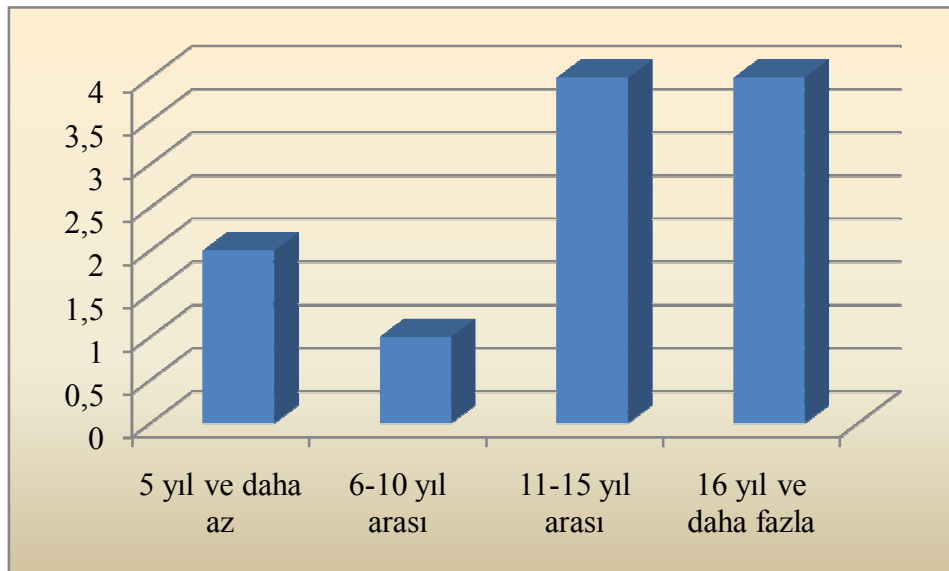


Grafik3.11. Öğretmenlerin Görev Yeri Dağılımı

Tablo 3.12.Mesleki Kıdem Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

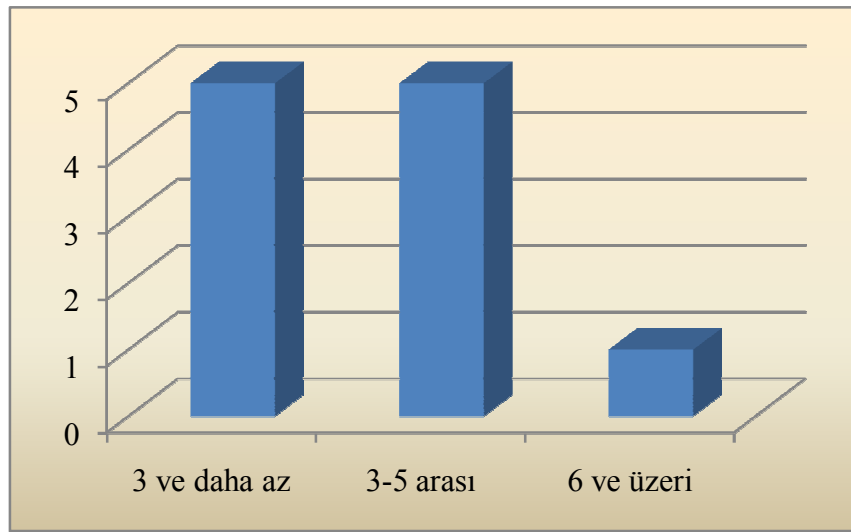
	Frekans	Yüzde
5 yıl ve daha az	2	18,2
6-10 yıl arası	1	9,1
11-15 yıl arası	4	36,4
16 yıl ve daha fazla	4	36,4
Toplam	11	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları Tablo 3.12.'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %18,2'sinin 5 yıl ve daha az, %9,1'inin 6-10 yıl arasında, %36,4'ünün 11-15 yıl arasında ve %36,4'ünün de 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu gözlenmiştir. Mesleki kıdem dağılımları genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem dağılımlarına ilişkin grafik Grafik3.12.'de verilmiştir.

**Grafik3.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı****Tablo 3.13.Derste Uygulanan Yöntemler Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları**

	Frekans	Yüzde
3 ve daha az	5	45,5
3-5 arası	5	45,5
6 ve üzeri	1	9,1
Toplam	11	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste uyguladıkları yöntemlerin sayısının dağılımı Tablo 4.13.'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %45,'inin 3 ve daha az, %45,5'inin 3-5 arası ve 9,1'inin de 6 ve üzerinde farklı ders anlatım yöntemi uyguladıkları gözlenmiştir. Ders anlatım yöntemlerin sayısının dağılımına ilişkin grafik Grafik4.13.'de verilmiştir.

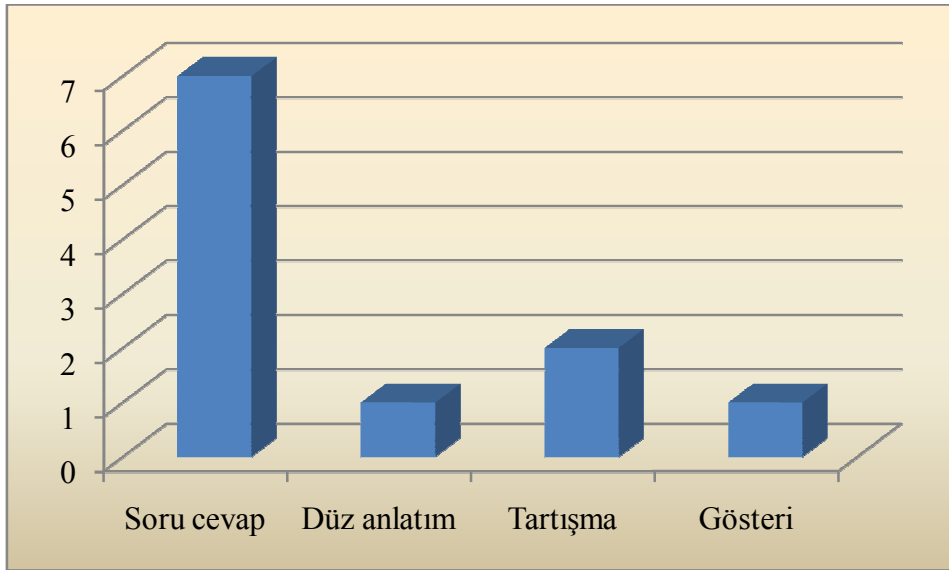


Grafik 3.13. Öğretmenlerin Derste Uyguladıkları Yöntem Sayısı Dağılımı

Tablo 3.14. Derste Uygulanan Yöntemler Dağılımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Soru cevap	7	63,6
Düz anlatım	1	9,1
Tartışma	2	18,2
Gösteri	1	9,1
Toplam	11	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste uyguladıkları yöntemlerin dağılımı Tablo 3.14.'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %63,6'sının soru cevap, %9,1'inin düz anlatım, %18,2'sinin tartışma ve %9,1'inin de gösteri yönteminin uyguladığı gözlenmiştir. Ders anlatım yöntemlerinin dağılımına ilişkin grafik Grafik 3.14.'de verilmiştir.



Grafik 3.14. Öğretmenlerin Derste Uyguladıkları Yöntem Dağılımı

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Anket belirli bir konu üzerinde araştırmacının hipotezine bağlı kalarak örnekleme oluşturan kişilere sistemli olarak sorular sorma işidir. Hazırlanan anket soruları neticesinde elde edilen bulguların ve sonuçların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek üzere öğrencilere cinsiyetleri, okulları, sınıfları, anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin sorular yer alırken, öğretmenlere uygulanan anket formunda ise cinsiyetleri, okul türleri, mezun oldukları okullar ve mesleki kıdemlerine yönelik sorular kullanılmıştır.

Anket formunun ikinci bölümünde coğrafya dersi ve atıkları konusundaki öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan 22 maddelik ölçek kullanılmıştır. Likert tipli ifadelere çevrilen ölçekte, katılımcıların “*kesinlikle katılmıyorum*” “*katılmıyorum*” “*kararsızım*” “*katılıyorum*” ve “*kesinlikle katılıyorum*” şeklinde 5 görüş belirtmiştir.

Güvenilirlik analizinde Cronbach’s Alpha katsayısı kullanılmış ayrıca, madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Kalaycı (2008), güvenilirlik katsayısı 0-0,39 arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40-0,59 arasında ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğunu, 0,60-0,79 arasında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, 0,80-1,0 arasında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.15. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	N	Cronbach's Alpha
Öğrenci	22	0,728
Öğretmen	22	0,699

Tablo 3.15.’de görüldüğü üzere 22 maddeden oluşan coğrafya dersi ve atıklar konusuna ilişkin öğrenci ve öğretmen ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu gözlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplaması

Araştırma kapsamında hazırlanacak anketler 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan ön görüşmelerden sonra belirlenen tarih ve saatlerde okullar tekrar ziyaret edilerek ve öğretmen ve öğrencilerimize anketler uygulanmıştır.

Okullarda anket uygulamaları yapılmadan önce okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere ankette yer alan öğretim yöntemleri ve araç-gereçler hakkında gerekli açıklamalar ayrı ayrı yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için gerekli veriler deneklere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulma sürecinde, SPSS 19.0 (Statistical Package for The Social Science) programından yararlanılmıştır.

Örnekleme oluşturan katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans dağılımları incelenmiştir. Grafikselleştirme Excel programı yardımıyla düzenlenmiştir.

Katılımcıların coğrafya dersi ve atıkları konusundaki ölçeğe ilişkin görüşlerine ait bulgular tanımlayıcı istatistikler ile incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Hipotezlerin test edilmesi aşamasında ise Bağımsız Örneklem T Testi ve Varyans Analizi uygulanmıştır.

Araştırma boyunca önem düzeyleri 0,05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV:BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, anket yöntemi ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada coğrafya dersi ve atıkları konusuna ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş olup ölçekte ifadeler katılımcıların verdikleri yanıtlar ortalama ve standart sapma ile belirlenmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın hipotezleri uygun istatistiksel yöntemler ile test edilmiştir.

Tablo 4.1.Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma
Coğrafya dersi öğretmen tarafından anlatılmalıdır.	1,3934	0,80647
Coğrafya dersi çoğunlukla takrir yöntemiyle verilmelidir.	2,0166	1,02997
Coğrafya dersleri anlatılırken öğrencilerin dersi atlas ya da çeşitli şekiller aracılığı ile izlemesi şarttır.	1,7673	1,07813
Coğrafya derslerinin işleniş sırasında harita, grafik, şekil, diyagram gibi şematize yöntemiyle sunumu sürekli kullanılmalıdır.	1,6787	0,93797
Coğrafya dersinin işleniş sırasında, opak, projektör, slayt, tepegöz gibi sabit görüntülü; video, kapalı devre TV, film gibi hareketli görüntülü görsel teknik araçların kullanılması zorunludur.	1,8393	1,08613
Coğrafya konulanı öğrenilebilmesi için ezber yönteminin öğrenci tarafından kullanılması çoğunlukla gereklidir.	2,6898	1,34087
Coğrafya konulan işlenirken örnekler yakın çevreden verilmelidir.	1,9030	1,06145
Coğrafya konulan işlenirken örnekler mümkün olduğu kadar ülkenin, bütününden verilerek öğrencinin ülkesini sevmesi ve daha iyi öğrenmesi sağlanmalıdır.	1,7313	1,00130
Coğrafya dersi öğretmen -öğrenci arasında soru -cevap şeklinde izlenmelidir.	2,0332	1,02144
Öğretmen coğrafya derslerini uygulamalı işlemelidir.	1,8172	0,96887
Öğretmen,coğrafya dersini işlerken ilgili konular hakkında mutlaka diğer yeni ve temel kitaplara,dergilere göz atmak ve güncel örnekler	2,0166	1,04868

üretmek zorundadır.		
Coğrafya ders kitaplarının sonunda yer alan “ödev ve sorular” öğrencinin konuyu öğrenip, öğrenmediğini ölçecek yapıdadır.	2,4931	1,30622
Çevre ve atık konularının orta öğretim Coğrafya programında öğretilmesi uygundur.	2,2216	1,10337
Çevre konularının her ders içinde kendi içeriklerine uygun olarak öğretilmesi uygundur.	2,0111	1,00271
Coğrafya öğretim programında, çevre konularının ayrı bir öğrenme alanı kapsamında düzenlenmesi gerekmektedir.	2,2881	1,12056
Çevre ve atıklar konusu öğretim hedefleri açısından yeterlidir.	2,6399	1,22609
Konunun anlatımı açısından mevcut materyal ve donanımın yeterlidir.	2,7673	1,36672
Konunun anlatımı açısından mevcut kaynak kitaplar yeterlidir.	2,7895	1,37437
Konunun aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretilmesinde öğretmenlerin birikimleri yeterlidir.	2,4266	1,28917
Örnek uygulamaların gösterildiği programlara gereksinim duyulmaktadır.	2,0028	1,04482
Öğretmenlere yönelik hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin nasıl uygulanacağı konusunda bir eğitim programı yapılmalıdır.	1,9141	1,05979
Çevre ve atıklar konusu öğrencilerin çevre bilgi ve bilinç düzeylerini olumlu etkilemektedir.	2,0748	1,27908

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersi ve atıkları konusu ile ilgili görüşlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.1.'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin diğer ifadelerle göre daha olumlu görüş belirttikleri ifadeler şunlardır:

- Çevre ve atıklar konusu öğretim hedefleri açısından yeterlidir.
- Konunun anlatımı açısından mevcut materyal ve donanımın yeterlidir.
- Konunun anlatımı açısından mevcut kaynak kitaplar yeterlidir.

- Coğrafya konulanımı öğrenilebilmesi için ezber yönteminin öğrenci tarafından kullanılması çoğunlukla gereklidir.

Ayrıca öğrencilerin diğer ifadeler göre daha olumsuz görüş belirttikleri ifadeler ise şunlardır:

- Coğrafya dersi öğretmen tarafından anlatılmalıdır.
- Öğretmen coğrafya derslerini uygulamalı işlemelidir
- Coğrafya konulan işlenirken örnekler mümkün olduğu kadar ülkenin, bütününden verilerek öğrencinin ülkesini sevmesi ve daha iyi öğrenmesi sağlanmalıdır.
- Coğrafya derslerinin işlenişi sırasında harita, grafik, şekil, diyagram gibi şematize yöntemiyle sunumu sürekli kullanılmalıdır.

Tablo 4.2.Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma
Coğrafya dersi öğretmen tarafından anlatılmalıdır.	1,8182	1,40130
Coğrafya dersi çoğunlukla takrir yöntemiyle verilmelidir.	2,8182	0,98165
Coğrafya dersleri anlatılırken öğrencilerin dersi atlas ya da çeşitli şekiller aracılığı ile izlemesi şarttır.	1,2727	0,46710
Coğrafya derslerinin işlenişi sırasında harita, grafik, şekil, diyagram gibi şematize yöntemiyle sunumu sürekli kullanılmalıdır.	1,2727	0,46710
Coğrafya dersinin işlenişi sırasında, opak, projektör, slayt, tepegöz gibi sabit görüntülü; video, kapalı devre TV, film gibi hareketli görüntülü görsel teknik araçların kullanılması zorunludur.	1,3636	0,50452
Coğrafya konulanımı öğrenilebilmesi için ezber yönteminin öğrenci tarafından kullanılması çoğunlukla gereklidir.	3,3636	1,50151
Coğrafya konulan işlenirken örnekler yakın çevreden verilmelidir.	1,5455	0,68755
Coğrafya konulan işlenirken örnekler mümkün olduğu kadar ülkenin, bütününden verilerek öğrencinin ülkesini sevmesi ve daha iyi	1,4545	0,52223

öğrenmesi sağlanmalıdır.		
Coğrafya dersi öğretmen -öğrenci arasında soru -cevap şeklinde izlenmelidir.	1,5455	0,52223
Öğretmen coğrafya derslerini uygulamalı işlemelidir.	1,6364	0,67420
Öğretmen, coğrafya dersini işlerken ilgili konular hakkında mutlaka diğer yeni ve temel kitaplara, dergilere göz atmak ve güncel örnekler üretmek zorundadır.	1,3636	0,50452
Coğrafya ders kitaplarının sonunda yer alan “ödev ve sorular” öğrencinin konuyu öğrenip, öğrenmediğini ölçecek yapıdadır.	2,5455	1,21356
Çevre ve atık konularının orta öğretim Coğrafya programında öğretilmesi uygundur.	1,5455	0,68755
Çevre konularının her ders içinde kendi içeriklerine uygun olarak öğretilmesi uygundur.	1,8182	0,75076
Coğrafya öğretim programında, çevre konularının ayrı bir öğrenme alanı kapsamında düzenlenmesi gerekmektedir.	2,2727	1,00905
Çevre ve atıklar konusu öğretim hedefleri açısından yeterlidir.	3,2727	1,00905
Konunun anlatımı açısından mevcut materyal ve donanımın yeterlidir.	4,0000	0,89443
Konunun anlatımı açısından mevcut kaynak kitaplar yeterlidir.	3,5455	0,93420
Konunun aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretilmesinde öğretmenlerin birikimleri yeterlidir.	2,3636	0,80904
Örnek uygulamaların gösterildiği programlara gereksinim duyulmaktadır.	1,9091	0,94388
Öğretmenlere yönelik hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin nasıl uygulanacağı konusunda bir eğitim programı yapılmalıdır.	1,6364	0,92442
Çevre ve atıklar konusu öğrencilerin çevre bilgi ve bilinç düzeylerini olumlu etkilemektedir.	1,4545	0,93420

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıkları konusu ile ilgili görüşlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2.'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin diğer ifadelerle göre daha olumlu görüş belirttikleri ifadeler şunlardır:

- Konunun anlatımı açısından mevcut materyal ve donanımın yeterlidir.
- Coğrafya konularını öğrenilebilmesi için ezber yönteminin öğrenci tarafından kullanılması çoğunlukla gereklidir.
- Konunun anlatımı açısından mevcut kaynak kitaplar yeterlidir.
- Coğrafya dersi çoğunlukla takrir yöntemiyle verilmelidir.

Ayrıca öğretmenlerin diğer ifadelerle göre daha olumsuz görüş belirttikleri ifadeler ise şunlardır:

- Coğrafya dersleri anlatılırken öğrencilerin dersi atlas ya da çeşitli şekiller aracılığı ile izlemesi şarttır.
- Coğrafya derslerinin işleniş sırasında harita, grafik, şekil, diyagram gibi şematize yöntemiyle sunumu sürekli kullanılmalıdır.
- Coğrafya dersinin işleniş sırasında, opak, projektör, slayt, tepegöz gibi sabit görüntülü; video, kapalı devre TV, film gibi hareketli görüntülü görsel teknik araçların kullanılması zorunludur.
- Çevre ve atıklar konusu öğrencilerin çevre bilgi ve bilinç düzeylerini olumlu etkilemektedir.

4.1. İstatistiksel Testler

Araştırmanın bu bölümünde coğrafya dersi ve atıklarına konusunda görüş belirten öğrenci ve öğretmenlerin, görüşleri arasındaki farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test edilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Testler

Tablo 4.3.Öğrencilerin Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sig.
Erkek	124	48,5484	12,68848	2,476	0,014
Kız	237	45,4515	10,47853		

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir. Buna göre erkek öğrencilere ait ortalama değeri 48,54, kız öğrencilere ait ortalama değeri 45,45 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen 2,476 t istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifade ile,coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğrenci görüşleri erkek veya kız olmalarına göre farklılık göstermektedir. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranda daha olumlu görüş belirttikleri gözlenmiştir.Bu durumda, H_1 alternatif hipotezi (H_1 : Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?) reddedilememiştir.

Tablo 4.4.Öğrencilerin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sig.
Genel Lise	95	46,8842	10,39319	0,368	0,713
Meslek Lisesi	266	46,3835	11,70791		

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin okul türlerine göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir. Buna göre genel lisedeki öğrencilere ait ortalama değeri 46,88, meslek lisesi öğrencilerine ait ortalama değeri 46,38 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen 2,476 t istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile, coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğrenci görüşleri genel lisede ya da meslek lisesinde öğrenim görmelerine göre farklılık göstermemektedir. Bu durumda, H_2 alternatif hipotezi (H_2 : Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?) reddedilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
9.Sınıf	58	45,9138	9,80742	0,180	0,910
10.Sınıf	60	46,4000	7,24440		
11.Sınıf	201	46,8756	13,25592		
12.Sınıf	42	45,7857	8,11964		
Toplam	361	46,5152	11,36468		

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin sınıflarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.'de verilmiştir. Buna göre 9.sınıf öğrencilerine ait ortalama 45,91, 10.sınıf öğrencilerine ait ortalama 46,40, 11.sınıf öğrencilerine ait ortalama 46,87, 12.sınıf öğrencilerine ait ortalama 45,78 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan varyans analizi sonucunda elde edilen 0,180 F istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda,

H_3 alternatif hipotezi (H_3 : Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?) **reddedilmiştir.**

Tablo 4.6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
İlköğretim	276	46,9384	11,26248	0,830	0,437
Lise	77	45,0649	12,05616		
Üniversite	8	45,8750	7,10005		
Toplam	361	46,5152	11,36468		

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin anne eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.6.'de verilmiştir. Buna göre annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalaması 46,93, lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 45,06, üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması 45,87 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan varyans analizi sonucunda elde edilen 0,830 F istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile, farklı anne eğitim durumuna sahip öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda, H_4 alternatif hipotezi (H_4 : Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri anne eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?) **reddedilmiştir.**

Tablo 4.7. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
İlköğretim	189	46,3757	10,93071	0,257	0,857
Lise	100	47,2500	13,15515		
Yüksekokul	18	46,5556	10,86940		
Üniversite	54	45,6296	9,50927		
Toplam	361	46,5152	11,36468		

Araştırmaya katılan öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir. Buna göre babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalaması 46,37, lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması 47,25, yüksek okul mezunu olan öğrencilerin ortalaması 46,55, üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması 45,62 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan varyans analizi sonucunda elde edilen 0,257 F istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile, farklı baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda, H_5 alternatif hipotezi (H_5 : Öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?) **reddedilmiştir**.

4.1.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin İstatistiksel Testler

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sig.
Erkek	5	45,0000	7,48331	0,325	0,752
Kız	6	46,5000	7,71362		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlere ait ortalama değeri 45,00, kadın öğretmenlere ait ortalama değeri 46,50 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen 0,325 t istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğretmen görüşleri erkek veya kadın olmalarına göre farklılık göstermemektedir. Bu durumda, H_6 alternatif hipotezi (H_6 :Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?) **reddedilmiştir**.

Tablo 4.9.Öğretmenlerin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sig.
Genel Lise	2	39,0000	4,24264	-1,572	0,150
Meslek Lisesi	9	42,3333	7,03562		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin okul türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.9.'de verilmiştir. Buna göre genel lisedeki öğretmenlere ait ortalama değeri 39,00, meslek lisesi öğretmenlerine ait ortalama değeri 47,33 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan t testi sonucunda elde edilen -1,572 t istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile, coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğretmen görüşleri genel lisede ya da meslek lisesinde görev yapmalarına göre farklılık göstermemektedir. Bu durumda, H_7 alternatif hipotezi (H_7 :Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?) **reddedilmiştir**.

Tablo 4.10.Öğretmenlerin Sınıflarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
9.Sınıf	2	40,0000	2,82843	1,210	0,374
10.Sınıf	3	48,3333	11,59023		
11.Sınıf	4	43,7500	3,59398		
12.Sınıf	2	52,0000	5,65685		
Toplam	11	45,8182	7,26386		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin sınıflarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.10.'de verilmiştir. Buna göre 9.sınıf öğretmenlerine ait ortalama 40,00, 10.sınıf öğretmenlerine ait ortalama 48,33, 11.sınıf öğretmenlerine ait ortalama 43,75, 12.sınıf öğretmenlerine ait ortalama 52,00 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan varyans analizi sonucunda elde edilen 1,210 F istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile, farklı sınıflara ders veren öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda, H_8 alternatif hipotezi (H_8 : Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermekte midir?) reddedilmiştir.

Tablo 4.11.Öğretmenlerine Mesleki Kıdemlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P
5 yıl ve daha az	2	39,5000	2,12132	0,555	0,661
6-10 yıl arası	1	48,0000	.		
11-15 yıl arası	4	47,7500	6,55108		
16 yıl ve daha fazla	4	46,5000	9,88264		
Toplam	11	45,8182	7,26386		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir. Buna göre 5 yıl ve daha az süredir çalışan öğretmenlere ait ortalama 39,50, 6-10 yıl arası süredir çalışan öğretmenlere ait ortalama 48,00, 11-15 yıl arası süredir çalışan öğretmenlere ait ortalama 47,75, 16 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenlere ait ortalama 46,50 olarak elde edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin uygulanan varyans analizi sonucunda elde edilen 0,555 F istatistik değeri 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifade ile, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda, H_0 alternatif hipotezi (H_0 : Öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?) reddedilmiştir.

BÖLÜM V:SONUÇ

5.1. Yargı

Bu araştırmada coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında örnekleme dâhil edilen 361 öğrenci ve 11 öğretmen ile yapılan anket çalışmasında kişisel bilgilerinin yanı sıra coğrafya dersinde kullanılan materyal ve yöntemler ile ilgili görüşlere de yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin diğer ifadeler göre daha olumlu görüş belirttikleri ifadeler şunlardır:

- Çevre ve atıklar konusu öğretim hedefleri açısından yeterlidir.
- Konunun anlatımı açısından mevcut materyal ve donanımın yeterlidir.
- Konunun anlatımı açısından mevcut kaynak kitaplar yeterlidir.
- Coğrafya konularını öğrenilebilmesi için ezber yönteminin öğrenci tarafından kullanılması çoğunlukla gereklidir.

Ayrıca öğrencilerin diğer ifadeler göre daha olumsuz görüş belirttikleri ifadeler ise şunlardır:

- Coğrafya dersi öğretmen tarafından anlatılmalıdır.
- Öğretmen coğrafya derslerini uygulamalı işlemelidir
- Coğrafya konuları işlenirken örnekler mümkün olduğu kadar ülkenin, bütününden verilerek öğrencinin ülkesini sevmesi ve daha iyi öğrenmesi sağlanmalıdır.
- Coğrafya derslerinin işlenişi sırasında harita, grafik, şekil, diyagram gibi şematize yöntemiyle sunumu sürekli kullanılmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer ifadeler göre daha olumlu görüş belirttikleri ifadeler şunlardır:

- Konunun anlatımı açısından mevcut materyal ve donanımın yeterlidir.
- Coğrafya konularını öğrenilebilmesi için ezber yönteminin öğrenci tarafından kullanılması çoğunlukla gereklidir.

- Konunun anlatımı açısından mevcut kaynak kitaplar yeterlidir.
- Coğrafya dersi çoğunlukla takrir yöntemiyle verilmelidir.

Ayrıca öğretmenlerin diğer ifadeler göre daha olumsuz görüş belirttikleri ifadeler ise şunlardır:

- Coğrafya dersleri anlatılırken öğrencilerin dersi atlas ya da çeşitli şekiller aracılığı ile izlemesi şarttır.
- Coğrafya derslerinin işlenişi sırasında harita, grafik, şekil, diyagram gibi şematize yöntemiyle sunumu sürekli kullanılmalıdır.
- Coğrafya dersinin işlenişi sırasında, opak, projektör, slayt, tepegöz gibi sabit görüntülü; video, kapalı devre TV, film gibi hareketli görüntülü görsel teknik araçların kullanılması zorunludur.
- Çevre ve atıklar konusu öğrencilerin çevre bilgi ve bilinç düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Uygulanan istatistiksel testler sonucunda öğrenci görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğrenci görüşleri erkek veya kız olmalarına göre farklılık göstermektedir. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranda daha olumlu görüş belirttikleri gözlenmiştir.
- Coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğrenci görüşleri genel lisede ya da meslek lisesinde öğrenim görmelerine göre farklılık göstermemektedir.
- Farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir.
- Farklı anne eğitim durumuna sahip öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir.
- Farklı baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir.

Uygulanan istatistiksel testler sonucunda öğretmen görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğretmen görüşleri erkek veya kadın olmalarına göre farklılık göstermemektedir.
- Coğrafya dersi ve atıklar konusundaki öğretmen görüşleri genel lisede ya da meslek lisesinde görev yapmalarına göre farklılık göstermemektedir.
- Farklı sınıflara ders veren öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir.
- Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin coğrafya dersi ve atıklar konusundaki görüşleri benzerlik göstermektedir.

5.2. Tartışma

Günümüz dünyasında giderek artan nüfus insanların kalabalık topluluklar halinde belirlimekânlarda toplanması ve beraberinde ortaya çıkan atık sorunu insanlığı tehdit eden en önemli problemlerden biri olarak açıkça görülmektedir. Bunedendir ki çevre sorunları ve çevre bilinci üzerine birçok ders eğitimin her kademesinde zorunlu olarak verilmektedir. Bununla birlikte, coğrafya ders müfredatına da giren atıklar konusu günümüzde artan çevre duyarlılığı karşısında en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Türkiye’de Ortaöğretim Coğrafya ders müfredatında yer alan atıklar konusu büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple öğrencilerin akademik başarılarının yanında çevre bilincini yükseltmeyi ve coğrafya öğretimini ve önemini daha değerli hale getirebilme yolunda bu çalışma bir adım olarak düşünülebilir.

Bu doğrultuda yapılan anket çalışmasında ortaya çıkan çarpıcı bir tespit, öğretmenlerin görüşüne göre Çevre ve Atıklar konusu öğrencilerin çevre bilgi ve bilinç düzeylerini olumlu etkilememektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre konunun işlenmesinde kullanılan malzemeler, materyaller, kitaplar yeterli olduğuna göre neden bu bilgiler öğrenci davranışına yansımamaktadır? Temel hata, çevre ve atıklar konusunda herkesin kabul ettiği; çevreyi korumamız lazım, anlayışının çevre bilinci açısından yeterli görülmesi olabilir. Hâlbuki çevre kirliliğinin, atıkların ortaya çıkardığı ve çıkaracağı sorunların büyüklüğü, herkesin yaşamına olacak etkileri ayrıntılı öğretilbilse bu bilgilerin davranışa dönüşme ihtimali azalmaktadır.

Diğer bir sonuç ezberin gerekliliği ve düz anlatım yönteminin öncelikli olarak kullanılmasına öğrenci ve öğretmenlerin daha olumlu bakmalarıdır. Bu anlayışın nedeni ortaöğretim kurumlarının fiziki şartları düşünüldüğünde eksik teknolojik imkânlar nedeniyle mevcut imkânlarla yetinme anlayışının yerleşmiş olması olabilir. Bu güne kadar aldıkları eğitim ve eldeki imkânlar nedeniyle ortaöğretim kurumlarında ezber ve düz anlatım tekniğini benimseyen öğrenci ve öğretmenlere aktif öğrenme yönteminin kullanılabilceği ortam sağlansa öğrenci ve öğretmen görüşleri yine şimdiki anket sonuçları gibi mi çıkar? Aslında bu sorunun cevabı öğrencilerin ankette verdiği cevaplar arasında bulunan ve çoğunluğunun katılmadığı; coğrafya dersi öğretmen tarafından anlatılmalıdır, düşüncesinde bulunabilir.

Sınıf ortamında yüz yüze etkileşim halinde öğrenci ve öğretmenin coğrafya dersi konularını işleminin önemli olduğu her iki grubun da paylaştığı fikirler arasındadır. Çünkü anket sorularına verilen cevaplar arasında coğrafya eğitiminde atlas, slayt, projektör, video, film gibi materyallerin her zaman kullanılması gerektiği düşüncesinin paylaşılmaması önemli bir tespittir. Bu durumda hangi materyaller ne seviyede coğrafya derslerinde kullanılmalıdır? Bu soru üzerinde çalışılması gereken bir alandır, teknoloji ve öğretmenin eğitimdeki rolleri ve bunun coğrafya dersinde atıklar konusunda dengeli bir şekilde kullanılması incelenmesi gerek bir başlıktır.

Yapılan anket çalışması sonucunda demografik özelliklerin (okuduğu sınıf, okuduğu okul türü, anne ve baba eğitim durumu) Atıklar konusu ve işlenişi hakkında öğrenciler arasında görüş farkı meydana getirmediği görülmektedir. Bunun nedeni 'küreselleşen dünya' da artık ortaöğretim öğrencilerinin okul dışı ortamlar sayesinde birçok konuda benzer bilgilere ulaşması ve bunun onların fikirlerinin oluşmasında diğer faktörlerden daha etkili olduğu şeklinde düşünülebilir. Diğer yandan kız öğrencilerin olaylara daha olumlu yaklaşımları iki cins arasında olaylara bakışta bir farklılığın olduğu şeklinde bir yargıya bizi ulaştırabilir.

Coğrafya öğretmenlerinin demografik özellikleri (cinsiyet, mezun olduğu fakülte, çalıştığı okul türü, mesleki kıdem yılı) ise sorulara verdikleri cevaplar açısından farklılık meydana getirmemiştir. Bu durumun öğretmenlerin aldığı eğitimin aynı kalıplarla yapılması, okul ortamlarının benzer olması, kullanılan materyallerin benzer olması gibi etkenler nedeniyle ortaya çıktığı düşünülebilir. Ancak bu durum özgün

fikirli öğretmenlerin yetiştirilmesinde üniversitelerin durumlarını tekrar değerlendirmeleri gerektiğinin de bir göstergesi de olabilir.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılar için verilebilecek öneriler;

- Coğrafya öğretimi müfredatındaki atıklar konusunda derslerde kullanılmak üzere öğretmenlere gerekli görsel ders malzemelerinin sağlanması önerilebilir.
- Coğrafya derslerinde atıkların çevreye ne gibi zarar verdiği üzerine daha ayrıntılı bilgiler yanında görsel (video, slayt vb) öğelerle ders sunulabilir.
- Üniversitelerde ortaöğretim ders müfredatı da göz önüne alınarak coğrafya öğretmen adaylarına konu daha ayrıntılı aktarılabilir.
- Coğrafya dersi öğretimi içerisinde ve müfredatında yer alan atıklar konusunun eksik yönlerine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmacılar için verilebilecek öneriler;

- Coğrafya konusunda araştırma yapan araştırmacıların içerikte atıklar konusuna ayrıntılı olarak değinmeleri önerilebilir.
- Bu konuda yapılan araştırmalara daha kapsamlı araştırmaların yapılabilmesi önerilebilir.
- Atıklar konusunun öğretilmesinde hangi yöntemlerin daha başarılı olduğu ve öncelikle uygulanması gerektiğinin araştırılması önerilebilir.
- Çevre ve atıklar konusuyla ilgili devlet kurumlarının (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Orman ve Su işleri Bakanlığı, konuyla ilgili Fakülteler) ortaöğretimde atıklar konusunun öğretilmesine nasıl katkı sağlayabileceklerinin araştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdulahkimoğulları Erdal, Sezer Özcan ve Akpınar Mahmut (2011), “*Küresel Ulusal ve Yerel Düzeyde Bir İnsan Hakkı Olarak Çevre Hakkının Gelişimi*”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya Öğretimi ve Yaratıcı Düşünce. C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 28(2), 215-223.
- Aksoy, B. (2004). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aydoğdu, M., Gezer, K., Özkaya, A., Bal, D.A. ve Darçın, E. S. (2006). Çevre Bilimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayır Çağrı (2011), Ülkemizde Tıbbi Atık Yönetimi, Bertaraf Edilmesi ve Mevcut Durumun İncelenmesi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Berliner, David. (1997). ”Teacher Expertise” Teaching and Learning in the Primary School. (Ed). Andrew Pollard and Jill Bourne, Newyork: The Open University Press, , s.72-79.
- Beycioğlu Ahmet, Başyigit Celalettin ve Subaşı Serkan (2008), “Endüstriyel Atıkların İnşaat Sektöründe Kullanımı İle Geri Kazanılması ve Çevresel Etkilerinin Azaltılması”, Çevre ve Sorunları Sempozyumu, Kocaeli Üniversitesi Çevre Mühendisliği Bölümü, 14-17 Mayıs, Kocaeli
- Can Muhiddin (1995), “Endüstriyel Atık Akışkanların Değerlendirilmesi ve Ülke Ekonomisine Katkısı”, Ekoloji Çevre Dergisi, Sayı: 17
- Ceylan İbrahim (2008), 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu’nda Çevre Hakkının Korunması (Çevreye Karşı Suçlar), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Coşkun, Mücahit. (2004).“Coğrafya Öğretiminde Kubasık (İşbirliğiyle) Öğrenme” Kastamonu Eğitim Dergisi, 2004 Cilt:12 No:1 s.235-244.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 36 (1-2), 189-198.

Çakmakçı Mehmet (2014), "Endüstriyel Atık Yönetimi", www.isguvenligi-uzmani.org

Çitil Ercan (2009), Çevre Yönetiminde Ekonomik Araç Kullanımının İstanbul Katı Atık Yönetimi Üzerinde İncelenmesi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi

Demirbaş, S. (2007). Şiir ve Coğrafya. İzmir: Dize Şiir Dergisi; 137.

Demirci Ali (2013), "ABD Eğitim Sistemi ve Coğrafya Eğitimi", Farklı Ülkelerde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi, Edit: Ramazan Özey, Yusuf Kılınç ve Murat Ateş, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirkaya, H. (2006). Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 16 (1), 207-222.

Doğanay, H. (2000). Coğrafyaya Giriş (6. baskı), s. 31-32, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

Doğanay, H., (2002). Coğrafya Öğretim Yöntemleri (5. Baskı). Aktif

Dolinsky, B. (2001). An Active Approach to Teaching Statistics. Teaching of Psychology. 28 (1), 55-61. EBSCO veri tabanından (Academic Search Premier) 11 Mart 2012 tarihinde alınmıştır: <http://www.ebsco.com>

Eedem, E. ve Morgil, İ. (2002). Lise Öğrencilerinin Temel Polimer Bilgileri Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (23), 88-94.

Erdoğan, F. (2008). Eğitim Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Bir Çalışma. www.cagınpolisi.com. (27.03.2012 tarihinde erişilmiştir), Polis Eğitimi Çalışmaları. Ankara.

Frank Andre Gunder ve Gills Barry K. (2003), "5000 Yıllık Dünya Sistemi: Disiplinler Arası Bir Giriş", Dünya Sistemi, Derleyenler: Andre Gunder Frank ve Barry K. Gills, Ankara: İmge Kitabevi

Güngör, Ersin. (1999). “Coğrafya’da Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar”, Naklen

Huan, S. (2004). Objectives and Methods of Research-Oriented Environmental Education. Chinese Education and Society. 37 (4), 57-63. . EBSCO veri tabanından (Academic Search Premier) 26 Mart 2012 tarihinde alınmıştır: <http://www.ebsco.com>

Ilgar, Rüstü. (2006). “Coğrafya Öğretiminde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Ankara, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Yıl:35, Sayı:171.

İncekara, S. “Türkiye ve Kanada’da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul 2006.

Kahyaoglu, M. (2002). Lise Çağındaki Öğrencilerin Çevre Bilimine Ait Bilgi Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Bilimleri Anabilim Dalı.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karbuç, S. (2002). Sürdürülebilir Kalkınmanın Zaman Yolculuğu. İktisat. 17 (198), 29-41.

Keleş Ruşen ve Hamamcı Can (2005), Çevre Politikası, Ankara: İmge Kitabevi

MEB (2006), Çevre Koruma, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Önal Hakan ve Güngördü Ersin (2008), “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları (Hava Kirliliği)”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:11, Sayı:19

Örnek, G. (1994). Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.

Özdemir Ali Haydar (2010), Atık Yönetiminde Dış Kaynak Kullanımı ve Bir Uygulama, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Özey, R. (1996). Osmanlı Döneminden Bugüne Coğrafya, 21. Yüzyıla Doğru Türkiye, III. Coğrafya Sempozyumu, 15–19 Nisan 1996, Ankara.

Palabıyık Hamit (2003), “Katı Atık Yönetimi ve Önemi”, Yerel Gündem 21 Birlikteliğinde İzmir Büyükşehir Bütününde Katı Atık Yönetimi, İzmir: YG21 Yayını

Palabıyık, Hamit ve Altunbaş Dilara (2004), “Kentsel Katı Atıklar ve Yönetimi”, Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar: Ekolojik, Ekonomik, Politik ve Yönetimsel Perspektifler, Edit: C. Marin, U. Yıldırım, İstanbul, Beta Basım Yayın

Papadimitriu, F. (2004). Geographical and Environmental Education in South-eastern Europe: Geopolitical Developments and Educational Prospects. International Research in Geographical and Environmental Education. 13 (1), 56-60. EBSCO veri tabanından (Academic Search Premier) 18 Mart 2012 tarihinde alınmıştır: <http://www.ebsco.com>

Sayar Şevhan (2012), Sakarya İli Entegre Atık Yönetimi ve Ambalaj Atıklarının Geri Dönüşümü, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Sönmez, Veysel. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer Erhan “Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi”, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Edit: Gürhan Can, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını

Şahin, C. (2001). Türkiye’de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar- Çözüm Önerileri). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şahin, C. (2006). Milli Eğitim Bakanlığınca Hazırlanan 2005 Yılı “Coğrafya Dersi Öğretim Programı” Hakkında Görüşler ve Öneriler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3, Cilt 26, s. 279-304.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 17 (1), 83-92.

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2008), Atık Yönetimi Eylem Planı (2008-2012), Ankara: T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2009), Evimizdeki Tehlike Atıklar, Ankara: T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü

Tay, Bayram 2005 “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri” Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6 Sayı:1 s.209

Temizyürek, K. (2003). Fen Öğretimi ve Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tokat Nurgül (2010), Atık Nesne ve Doğa İlişkisi Üzerine Resimsel Çözümler, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Turoğlu, H. (2002). Coğrafyacı ve Coğrafya Eğitimi. 9-12.07.2002 Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı Bildiriler Kitabı. Ankara: Gazi Kitabevi.

UNESCO (1980). Environmental Education in the Light of the Tbilisi Conference.

Welton, D.A. & Mallan, J.T. (1999). Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.

Yalçınkaya, M. (2003). ISO14000 Çevre Yönetim Sistemi Standartları ve Okullarda Uygulaması. Eğitim ve Bilim. 28 (129), 44-49.

Yaşar, Okan (2004) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı ile Coğrafya konularının Eğitim ve Öğretimi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:163 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/yasar.htm> (05.08.2007).

Yaşar, Okan (2005)“Sanayi Coğrafyası Öğretiminde Araştırma Yöntemlerinden Anket ve Mülakat’ın Kullanılması” Konya, Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı:13 Sayfa:20.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (22), 156-162.

Young, J., Levin, B. (2002). Understanding Canadian Schools: An Introduction to Educational Administration, Thomson and Nelson, Ontario, Canada.

Zhongguo, T. (2004). Establishing “Green Schools” and Enhancing Teachers and Students’ Environmental Awareness. Chinese Education and Society. 37 (3), 94-96. EBSCO veri tabanından (Academic Search Premier) 17 Mart 2012 tarihinde alınmıştır: <http://www.ebsco.com>

EKLER

Ek 1: Öğrenci Anket Formu

Ek 2: Öğretmen Anket Formu