

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLERDE YEREL COĞRAFYA ÖĞRETİMİ:**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**GALİP ÖNER**

**BOLU-2016**

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLERDE YEREL COĞRAFYA ÖĞRETİMİ:**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

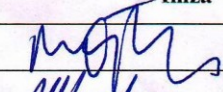
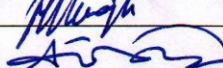
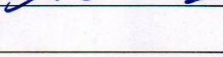
**Hazırlayan**  
**Galip ÖNER**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU**

**BOLU, MART – 2016**

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Galip ÖNER'e ait Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 25/03/2016

Sınav Jürisi	Ünvan, Adı Soyadı	İmza
Üye (Başkan)	Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK	
Üye (Danışman)	Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Adnan ALTUN	
Üye		

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

**Doç. Dr. Türkan ARGON**

**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığımı beyan ederim. 25/03/2016

İmza

**Galip ÖNER**

**Öğrenmeye ve öğretmeye gönül vermiş tüm eğitimcilere  
ve merhum hocam Prof. Dr. Faruk Sancar OZANER'e**

## TEŞEKKÜR

Her çalışma elbette yazarının bilgi, azim, sabır ve kararlılığının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak her yazar, eserini hazırladığı uzun ve meşakkatli süreçte bilgi ve tecrübelerinden faydalanacağı veya karşılıksız desteğini hissedebileceği birtakım insanlara ihtiyaç duyar. Naçizane benimde bu süreçte desteğini gördüğüm bazı insanlar bulunmakta ve bu bölümde siz değerli okuyucuların huzurunda her birini anmak isterim.

Yüksek Lisans ders dönemimden itibaren akademik araştırmalar yapmaya teşvik ederek, bu araştırmaları kongre ve sempozyumlarda sunmama olanak vererek tez yazım sürecimi bir hayli kolaylaştıran ve bu süreçte desteğini esirgemeyen sevgili hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU'na,

Her daim olduğu gibi yine akademik anlamda bizlere ufuk açtığı bir dersinde “Yerel Coğrafya Öğretimi” konusunun ülkemizde henüz çalışılmadığını ve bu konunun mutlaka çalışılması gerektiğini ifade ederek beni bu konu üzerine çalışmaya yüreklendiren, tez konumun fikir sahibi, araştırmamın daha iyi olması adına değerli katkılarını esirgemeyen, bilimsel ve insani yönünü kendime her zaman örnek aldığım ve almaya devam edeceğim kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Adnan ALTUN'a,

Erciyes Üniversitesi'nde göreve başladığım andan itibaren akademik anlamda gelişmem için her fırsatı sunan, temel çalışma alanları olarak belirlediğim sosyal bilgiler eğitimi ve coğrafya eğitimi alanında kendisinden çok şey öğrendiğim ve her zaman da öğrenme gayreti içerisinde olacağım, ulusal ve uluslararası arenada bana akademik anlamda ufuk açan, araştırmamın standartlarını yükseltmemde önemli katkılar sağlayan, insani ve bilimsel boyutunu örnek aldığım, aynı anabilim dalında birlikte çalışmaktan onur duyduğum saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK'e,

Yüksek Lisans sürecinde katıldığım proje ve sempozyumlarda tanışma fırsatına nail olduğum, bir şeyler başarabilme isteğimi fark ederek her platformda benden desteğini ve güvenini esirgemeyen, araştırma sürecinde de görüşlerine başvurduğum gönüllü yüce ve değerli bilim insanı Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya,

Yine araştırmada görüşlerine başvurduğum sayın Doç. Dr. Erdoğan KAYA'ya, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda birlikte görev yaptığım değerli hocalarım ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gördüğüm süre içerisinde öğrenimime katkı sağlayan saygıdeğer hocalarıma, araştırmada görüşleriyle çalışma grubunda yer alan kıymetli öğretmenlerimize ve iyi işler başaracağımıza inandığım, sürekli motive içinde olduğumuz yüksek lisans'tan değerli dostlarım Mustafa CANLI ve Samet KAMÇI'ya,

Şüphesiz yetişmemde en büyük katkıyı sağlayan, bu uzun süreçte zaman zaman ihmal etmek zorunda kalmama rağmen maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli aile üyelerim babam Menderes ÖNER'e, annem Hamide ÖNER'e ve ilk öğretmenim ablam Meral ÖNER'e ve tez sürecim ile düğün sürecimizin aynı döneme denk gelmesiyle iki kat daha fazla yorulmasına rağmen her daim benden desteğini esirgemeyen sevgili nişanlım Demet İRHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mart 2015, Kayseri

Galip ÖNER

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	ii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xiv
ŞEMA, FOTOĞRAF VE ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT.....	xx
<b>I. BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Giriş.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sayıtlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	11
<b>II. BÖLÜM.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....</b>	<b>12</b>
2.1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler.....	12
2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, İçeriği ve Kapsamı.....	12



2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafya.....	17
2.1.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amaçları.....	22
2.1.4. Dünya’da ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişimi.....	23
2.1.5. Sosyal Bilimlerin Tanımı ve Kapsamı.....	26
2.1.6. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi.....	28
2.2. Coğrafya.....	29
2.2.1. Coğrafya: Gelişimi, İçeriği ve Önemi .....	30
2.2.2. Coğrafya Biliminin Sınıflandırılması.....	34
2.2.2.1. Genel Coğrafya.....	38
2.2.2.1.1. Fiziki Coğrafya.....	38
2.2.2.1.2. Beşeri (Sosyo-Ekonomik) Coğrafya.....	41
2.2.2.1.2.1. Beşeri (Sosyal) Coğrafya.....	42
2.2.2.1.2.2. Ekonomik (İktisadi) Coğrafya.....	44
2.2.3. Coğrafyanın Temel İlkeleri.....	46
2.3. Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi.....	48
2.3.1. Coğrafya Eğitimi’nin Tarihi.....	52
2.4. Sosyal Bilgilerde Coğrafya Öğretimi.....	55
2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafya Üniteleri.....	59
2.4.1.1. Yaşadığımız Yer.....	60
2.4.1.2. Üretimden Tüketime.....	60
2.4.1.3. Uzaktaki Arkadaşlarım.....	61
2.4.1.4. Bölgemizi Tanıyalım.....	62
2.4.1.5. Ürettiklerimiz.....	63
2.4.1.6. Hepimizin Dünyası.....	64
2.4.1.7. Yeryüzünde Yaşam.....	65
2.4.1.8. Ülkemizin Kaynakları.....	66

2.4.1.9. Ülkemiz ve Dünya.....	67
2.4.1.10. Ülkemizde Nüfus.....	68
2.4.1.11. Ekonomi ve Sosyal Hayat.....	69
2.4.1.12. Ülkeler Arası Köprüler.....	70
2.5. Yerel Coğrafya ve Öğretimi.....	71
2.5.1. Yerel ve Yerellik.....	71
2.5.2. Yerel Coğrafya.....	75
2.5.2.1. Yerel Coğrafya'nın Genel Coğrafya ile Bölgesel Coğrafya İlişkisine Dair Bazı Saptamalar.....	86
2.5.2.2. Yerel Coğrafyanın Bölümleri.....	89
2.5.2.2.1. Kıtalar Coğrafyası.....	89
2.5.2.2.2. Ülkeler Coğrafyası.....	90
2.5.2.2.3. Bölgeler Coğrafyası.....	91
2.5.3. Yerel Coğrafya Öğretimi.....	93
2.5.3.1. Yerel Coğrafya ile İlgili Öğretim İlkeleri .....	97
2.5.3.1.1. Yakından Uzağa İlkesi.....	98
2.5.3.1.2. Somuttan Soyuta İlkesi.....	100
2.5.3.1.3. Aktivite/Etkinlik İlkesi.....	101
2.5.3.1.4. Güncellik/Yaşanırılık İlkesi.....	102
2.5.3.1.5. Açıklık İlkesi.....	104
2.5.3.2. Yerel Coğrafya ile İlgili Öğretim Yaklaşımları.....	105
2.5.3.2.1. Sınıf Dışı/Okul Dışı Eğitim-Öğretim.....	106
2.5.3.2.2. Yer Tabanlı/Temelli Öğrenme.....	110
2.5.3.2.3. Çevresel Eğitim/Çevre Eğitimi.....	114
2.5.3.2.4. Deneyimsel Öğrenme.....	115
2.5.3.3. Yerel Coğrafya ile İlgili Öğretim Yöntemleri.....	117

2.5.3.3.1. Arazi Çalışmaları.....	118
2.5.3.3.2. Gezi-Gözlem.....	119
2.5.3.3.3. Aktif Öğrenme.....	121
2.6. Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi.....	122
2.7. İlgili Literatür.....	138
2.7.1. Yurtiçi Literatür.....	138
2.7.2. Yurtdışı Literatür.....	150
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>156</b>
<b>3. Yöntem .....</b>	<b>156</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	156
3.2. Çalışma Grubu.....	159
3.3. Veri Toplama Aracı ve Yöntemi.....	163
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	167
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	168
<b>IV. BÖLÜM.....</b>	<b>172</b>
<b>4. Bulgular ve Tartışma.....</b>	<b>172</b>
4.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	172
4.1.1. Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	172
4.1.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları.....	174
4.1.3. Öğretmenlerin Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları ile Mezuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	177
4.1.4. Öğretmenlerin Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları ile Mezuniyet Bölümleri Arasındaki İlişki.....	178
4.1.5. Öğretmenlerin Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki.....	180

4.2. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular.....	181
4.2.1. Birinci Alt Problem: Yerel Coğrafya Öğretiminin Tanımına İlişkin Bulgular.....	181
4.2.2. İkinci Alt Problem: Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi Uygulamalarına ve Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular.....	185
4.2.3. Üçüncü Alt Problem: Yerel Coğrafya Öğretiminin Önemine ve Öğrencilere Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bulgular .....	192
4.2.4. Dördüncü Alt Problem: Katılımcıların Yerel Coğrafya Öğretimi Kapsamında Bulunduğu Çevrede Kullanabileceği Coğrafi Unsurlara Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Bulgular .....	198
4.2.5. Beşinci Alt Problem: Katılımcıların Yerel Coğrafya Öğretimi ile İlgili İsteklerine, Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular.....	203
<b>V. BÖLÜM.....</b>	<b>217</b>
<b>5. Sonuç ve Öneriler.....</b>	<b>217</b>
5.1. Sonuçlar.....	217
5.1.1. Çalışma Grubu'na İlişkin Verilerden Elde Edilen Sonuçlar.....	217
5.1.2. Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	219
5.2. Öneriler.....	224
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	225
 ARAŞTIRMACININ YORUMU.....	 226
KAYNAKÇA.....	227
EKLER.....	250
ÖZGEÇMİŞ.....	259

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Sosyal bilgiler öğrenme alanları ve üniteleri.....	17
<b>Tablo 2.2.</b> Sosyal bilgilerde verilen beceriler.....	19
<b>Tablo 2.3.</b> Sosyal bilgilerde yer alan değerler.....	20
<b>Tablo 2.4.</b> Coğrafya ilminin bilim sınıflandırılmasındaki yeri (Doğanay ve Sever, 2011: 13).....	33
<b>Tablo 2.5.</b> Yaşadığımız Yer ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2005).....	60
<b>Tablo 2.6.</b> Üretimden Tüketime ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2005).....	61
<b>Tablo 2.7.</b> Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2005).....	62
<b>Tablo 2.8.</b> Bölgemizi Tanıyalım ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2005).....	63
<b>Tablo 2.9.</b> Ürettiklerimiz ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2005).....	64
<b>Tablo 2.10.</b> Hepimizin Dünyası ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2005).....	65
<b>Tablo 2.11.</b> Yeryüzünde Yaşam ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2009).....	66
<b>Tablo 2.12.</b> Ülkemizin Kaynakları ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2009).....	67
<b>Tablo 2.13.</b> Ülkemiz ve Dünya ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2009).....	67
<b>Tablo 2.14.</b> Ülkemizde Nüfus ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2009).....	68
<b>Tablo 2.15.</b> Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2009).....	69
<b>Tablo 2.16.</b> Ülkeler Arası Köprüler ünitesine ilişkin kazanımlar (SBDÖP, 2009).....	70
<b>Tablo 4.1.</b> Çalışma grubunun yerel coğrafya öğretimi tanımına ilişkin bulgular.....	181
<b>Tablo 4.2.</b> Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminden nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bulgular.....	185
<b>Tablo 4.3.</b> Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin bulgular.....	189
<b>Tablo 4.4.</b> Yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı yaralara ilişkin bulgular.....	192
<b>Tablo 4.5.</b> Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel ve özel unsurlara ilişkin bulgular (Bolu).....	199
<b>Tablo 4.6.</b> Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel ve özel unsurlara ilişkin bulgular (Kayseri).....	200
<b>Tablo 4.7.</b> Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel unsurlara ilişkin bulgular (Diğer İller).....	201

<b>Tablo 4.8.</b> Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel unsurlara ilişkin bulgular (Tüm İller).....	202
<b>Tablo 4.9.</b> Öğretmenlerin sosyal bilgiler müfredatında yer almasını istedikleri yerel coğrafya konularına ilişkin bulgular.....	204
<b>Tablo 4.10.</b> Katılımcıların yerel coğrafya öğretiminde karşılaştığı veya karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin bulgular.....	207
<b>Tablo 4.11.</b> Katılımcıların yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik önerilerine ilişkin bulgular.....	211



## GRAFİKLER DİZİNİ

<b>Grafik 2.1.</b> Coğrafya biliminin sınıflandırılması.....	37
<b>Grafik 3.1.</b> Katılımcıların cinsiyet dağılımına ilişkin veriler.....	160
<b>Grafik 3.2.</b> Katılımcıların görev yaptıkları illere ilişkin veriler.....	160
<b>Grafik 3.3</b> Katılımcıların öğrenim düzeylerine ilişkin veriler.....	161
<b>Grafik 3.4.</b> Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin veriler.....	161
<b>Grafik 3.5.</b> Katılımcıların mezuniyet bölümlerine ilişkin veriler.....	162
<b>Grafik 3.6.</b> Katılımcıların mezun oldukları üniversitelere ilişkin veriler.....	163
<b>Grafik 4.1.</b> Çalışma grubu öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler.....	173
<b>Grafik 4.2.</b> Çalışma grubu öğretmenlerinin coğrafi çevreden yararlanma durumlarına ilişkin veriler.....	174
<b>Grafik 4.3.</b> Çalışma grubunun coğrafi çevreden yararlanma durumları ile mezuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik veriler.....	178
<b>Grafik 4.4.</b> Çalışma grubunun derslerde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mezuniyet bölümleri arasındaki ilişkiye yönelik veriler.....	179
<b>Grafik 4.5.</b> Çalışma grubunun derslerde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik veriler.....	180

## ŞEMA, FOTOĞRAF ve ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şema 2.1.</b> Sosyal Bilgiler Yörüngesi (Kapsamı).....	15
<b>Fotoğraf 2.1.</b> Plüviyometre (Yağış Ölçer) Aleti.....	128
<b>Şekil 2.1.</b> Merdiven Metaforu Ölçeği (Herod: 2003: 238).....	81
<b>Şekil 2.1.</b> Eşmerkezli Daireler Metaforu Ölçeği (Herod: 2003: 239).....	81
<b>Şekil 2.3.</b> Ağaç Kökleri Metaforu Ölçeği (Herod: 2003: 241).....	82
<b>Şekil 3.1.</b> Katılımcıların Kodlanma Şekli Örneği.....	168





## KISALTMALAR

CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri

CDÖP: Coğrafya Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLERDE YEREL COĞRAFYA ÖĞRETİMİ: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖNER, Galip

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

Mart, 2016, xxii + 261 sayfa

Yerel coğrafya, ülkemiz alanyazınında farklı adlarla anılmakla birlikte üzerinde pek durulmayan bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle olmasının nedenlerinden biri ülkemizde daha çok genel coğrafya çatısı altında yer alan (fiziki, beşeri ve ekonomik) bilim dallarında bir uzmanlaşmaya gidilmesinden kaynaklandığını ifade edebiliriz. Diğer bir neden ise “yerel” kavramının tam olarak ne kadar bir alanı kapsadığı konusu üzerinde henüz bir uzlaşının olmamasından ibarettir. Yerel kavramı görelidir yani yerel, ulusal ve küresel’e karşı bir zıtlık içermektedir. Örneğin, bir coğrafi bölge, Ulusal’ın yereli olabileceği gibi, Ulusal’da bir coğrafi bölgenin yereli olabilmektedir. Başka bir ifadeyle herhangi bir alan başka bir alanın yereli olabilmektedir. Ancak genel anlamda yerel’i sınırlandırılmış bir alan olarak tarif edilebiliriz. Bu sınırlandırılmış alanın boyutunu ise insanoğlu kendisi belirlemektedir. Belirlenen bu alan evimizin bahçesi olabileceği gibi, bir kıta veya bir yarım küre de olabilir. Bu bağlamda yerel coğrafya, yeryüzünün herhangi bir sınırlandırılmış alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini sağlayan bir coğrafya yaklaşımıdır. Ülkemiz alanyazınında Yerel coğrafyayı temel alan bir çalışma henüz mevcut değildir. Dolayısıyla da ülkemizde *Yerel Coğrafya Öğretimi* diye bir yaklaşım da ortaya çıkmamıştır. Ülkemizde yerel coğrafya öğretimi ismen bilinmese de içerik bakımından bilinmektedir. Yerel coğrafya

öğretimi, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun yakın çevresinde veya civar bölgesinde yer alan, coğrafya öğretiminde kullanılacak tüm coğrafi unsurların öğretimde etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Başka bir ifadeyle yerel coğrafya öğretimi, öğrencinin mikro coğrafi çevresinden başlayarak, bulunduğu çevreyi ve bölgeyi daha iyi anlamasına olanak sağlayan, birey olarak yer aldığı ülkeyi ve yaşadığımız dünyayı anlamasını kolaylaştıran bir öğretim yaklaşımı olarak da adlandırabiliriz. Yerel coğrafya öğretimi adı üzerinde ‘yerel’ bir alanın onu diğer alanlardan ayıran özelliklerinin bireylere eğitim yoluyla aktarılmasını ve bireylerin öncelikle içinde yer aldığı çevrenin ve bölgenin daha sonra ise ülkenin ve yeryüzünün fiziki, beşeri ve ekonomik etmenlerini öğrenmesini temel almaktadır. Ayrıca bireylerin öğrendiklerinden hareketle bilgilerini genellemesini, farklı bağıntılar kurarak çıkarımlarda bulunmasını ve öğrendiklerini hayatları boyunca kullanmasını hedeflemektedir. Yerel coğrafya öğretimi, öğrencilerin okullarının bulunduğu çevreyi tanımasına, ders kitaplarındaki teorik bilgiyi kullanmasına ve bu doğrultuda pratik kabiliyetlerini geliştirmesine ve sürdürülebilir kalkınma fikrini oluşturmasına katkı sağlamakla birlikte ülke ve memleket sevgisini de harekete geçirerek bireyin vatandaşlık bağlarının da gelişmesine yardımcı olabilmektedir.

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ağırlıklı olarak Kayseri ve Bolu’da görev yapmakta olan 101 sosyal bilgiler öğretmeni (katılımcıların 6’sı Düzce, Erzurum, Kahramanmaraş, Kocaeli, Trabzon ve Şırnak illerinden gönüllü olarak araştırmaya dâhil olmuşlardır) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Nitel Araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tarafımızca hazırlanan 8 açık uçlu sorudan oluşan bir *Görüş Formu* kullanılmıştır. Bu formdan elde edilen bulgular, Betimsel Analiz yöntemi ile çözümlenerek tablolar halinde sıklık/frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte verilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin yerel coğrafya öğretimini “Coğrafya konularının yakın çevreden yararlanarak öğretimi” ve “Yaşadığımız çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretimi” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Katılımcılar yerel coğrafya öğretimini sosyal bilgiler dersinde yer alan Yeryüzü Şekilleri, İklim ve Türleri, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Nüfus ve Yerleşme, Bölgelerimiz, Ulaşım, Turizm ve Sanayi ile Tarım ve Hayvancılık gibi konularda yararlanılabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliği konusunda katılımcıların 49’u “Uygulanabilir”, 30’u

“Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir” ifadesini kullanmışlardır. Bulgulardan hareketle katılımcıların % 78’inin (Uygulanabilir + Şartlı Uygulanabilir) yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabileceği yönünde olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlayacağını, yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeler sağlayacağını, bulunduğu yeri ve çevreyi tanımasına yardımcı olacağını ve coğrafya konularını daha kolay kavramasını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını istedikleri yerel coğrafya konularının başında ise “Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri”, “Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü” ve “Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri” konularının olmasını istedikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin klasik coğrafya konularının yerele odaklanmasını istedikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engellerin en başında “Bürokratik Engeller/Yasal Prosedürler”, “Maddi/Ekonomik İmkânsızlıklar” ve “Sosyal Bilgiler Ders Saatinin Yetersiz Olması” gelmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi etkinliklerini artırmak ve niteliğini iyileştirmek için verdikleri önerilerin en başında ise gezi-gözlem etkinliklerinin artırılmasının geldiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yerel Coğrafya, Yerel Coğrafya Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öğretmen Görüşleri.

**ABSTRACT****LOCAL GEOGRAPHY TEACHING IN SOCIAL STUDIES:  
INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS**

ÖNER, Galip

Master Thesis

Department of Primary Education

Department of Social Studies Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

March, 2016, xxii + 261 pages

Local geography is a field of study that does not place too much stress on although it is known by different names in body of literature on our country. One of the reasons for this can be that it is mainly specialized in branches of science (physical, human and economic) gathered under the same roof of general geography in Turkey. Another reason is that there is no general consensus about exactly how much an area “local/regional” concept covers. Local concept is relative. In other words, the concept of local is in contrast to national and global. For example, a geographical region can be local to the national or vice versa. In other saying, any area may be local to another area. However, generally speaking, we can be described the local as a confined area. Human being himself determines the size of this confined area. This determined area may be the garden of our house or continent or a hemisphere. In this context, local geography is a geographic approach that enables any restricted area of the earth to geographically examine in any or every respect. There has been no study yet that investigates local geography in body of literature on our country. Therefore, an approach called local geography teaching cannot be suggested in Turkey. In our country, it is known in terms of its content even though local geography teaching remains unknown by name. Local geography teaching aims to effectively use all the geographical elements in the teaching that can be used in the geography teaching and are found in the immediate vicinity or surrounding area of the

school where students received education. In other words, we can also be designated the local geography teaching as an education approach that allows the student to better understand his location and region starting from his micro-geographic environment and, as an individual, facilitates him to understand his country and the world we live in. As its name implies, local geography teaching is based on conveying an area's features separating it from other areas to the individuals through education and on enabling the individuals to learn the physical, human and economic factors of firstly their environment and region and then of the country and world in which we live. In addition, it aims to generalize their information, make them an inference by establishing different correlations and use what they have learned throughout their lives based on what individuals are learned. Local geography teaching helps students to recognize the environment where their schools are located, to use the theoretical knowledge in the books and develop a practical ability in this direction, to contribute to the formation of the opinion of sustainable development and to develop citizenship bonds by also stimulating love of country and nation.

101 social studies teachers (including 6 voluntary participants from Düzce, Erzurum, Kahramanmaraş, Kocaeli, Trabzon and Şırnak) working in predominantly Kayseri and Bolu in 2014-2015 school year were participated in the research. Qualitative research method was used in the study. A feedback form consisted of 8 open-ended questions prepared by ourselves was used in the study. The findings obtained from this form were analyzed using descriptive analysis method, presenting frequency and percentage distributions in table. The following conclusions were reached in the study.

It has been established that social studies teachers participating in the research were described local geography teaching as “teaching students the geography subjects by benefiting from immediate surroundings” and “teaching them the geographical features of the environment where we live”. Participants have stated that they could benefit from the subjects such as land forms, climate and its types, economic and social life, population and settlement, geographical regions, transport, tourism and industry, agriculture and livestock in the course on local geography teaching. In line with the views of teachers, 49 of respondents used the statement of “applicable” and 30 of them used the statement of

“applicable if a number of conditions can be met”, regarding the applicability of the local geography teaching in the social studies lessons. Based on these results it has been determined that 78% of the participants (Applicable + Conditional Applicable) hold a positive view about the applicability of local geography teaching to social studies.

Social studies teachers in the study presented their views that local geography teaching will provide permanent learning for the students, enable them to learn by seeing, doing and experiencing on site, help them recognize the place and environment where they live and are found and allow them to more easily grasp the geography subjects. It has been found that participants wanted to be “economic activities of our local environment”, “climate and vegetation of our local environment” and “physical properties of our local geography” among the most important ones of the geography subjects they desired to include in social studies curriculum. Based on these findings, we can be said that social studies teachers wanted classical geography subjects to focus mainly on the local subjects. In courses on social studies, the most important ones of obstacles to doing local geography teaching activities are “bureaucratic obstacles / legal procedures”, “financial / economic impossibilities” and “insufficient period of social studies”. It has been established that the most important one of suggestions offered by social studies teachers participated in the study in order to increase the number of local geography teaching activities and improve their quality is to increase the number of field trip and observation activities.

**Keywords:** Local Geography, Local Geography Teaching, Social Studies Teaching, Teachers’ Views

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ait “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Sayıltılar” ve “Sınırlılıklar”, “Tanımlar” a yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Sosyal bilgilerin doğuşu ve gelişimi sürecinde bazı dönemler ayrı bir ders olarak verilen *coğrafya*, bazı dönemler ise *tarih* ve *vatandaşlık* ile birlikte yer almış, ancak sosyal bilgiler çalışma alanı içerisinde kendisine her zaman yer edinmiştir. Sosyal bilgilerde yer alan disiplinler içerisinde her zaman ön plana çıkan *Tarih*, hem geçmişte hem de günümüzde değerini koruyagelen bilimlerin başında gelmektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde de kendini göstermiş ve *Tarih* 2005 sosyal bilgiler öğretim programında da büyük oranda kendisine yer edinmiştir. Vatandaşlık Bilgisinin de toplumların yetiştirmek istediği ideal insan biçimini oluşturma amacı gütmesi nedeniyle, ‘iyi insan’ ve ‘iyi vatandaş’ yetiştirme görevini üstlenmiş olan sosyal bilgiler içerisinde önemli bir yer edindiğini görmekteyiz. Bu durum sosyal bilgilerin tanımlarında, amaçlarında ve hatta sosyal bilgilerin geleneksel yaklaşımlarında da (vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler) kendini açıkça göstermektedir.

Geleneksel sosyal bilgiler anlayışının üç temel disiplininden biri olan *Coğrafya*, *Tarih*’e göre genellikle geri planda kalmıştır. Bunun nedenlerinin çok çeşitli etmenlerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu etmenlerden biri de coğrafya eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların tarih eğitimi kadar yaygınlaşmamasıdır. Bu bağlamda öncelikle coğrafya eğitimi alanında yapılacak çalışmaların artırılmasıyla ve coğrafya biliminin alt disiplinlerinin de ayrıntılı olarak irdelenmesiyle coğrafya biliminin daha iyi anlaşılması



sağlanmış olacaktır. Hemen akabinde ise her bir coğrafya alt biriminin bulgularının öğretim alanında etkin şekilde kullanılmasıyla da birlikte coğrafya eğitime verilen önem daha da artacak ve zamanla da ilgili öğretim programları içerisinde kendisine daha fazla yer bulabilecektir.

Coğrafya, insan-çevre ilişkisini inceleyen bir bilimdir. Doğanay ve Sever'e (2013) göre "coğrafya ilmi, insan ve çevre etkileşimi, diğer bir ifadeyle, çevre faktörleri ve insan faaliyetlerinin karşılıklı birbirini etkilemesi üzerinde önemle durmaktadır. Bu etkileşim sisteminin çözümlenmesi, sebeplerin ortaya çıkarılması ve sentezi, başlıca amaçlardır. Dolayısıyla coğrafi düşüncede esas tema, toplumun odak noktası kabul edilmesi kaydıyla, insan ve çevre etkileşimi sistemini çözümlenektir (2013: 11). Coğrafya, insan-çevre ilişkisini çözümlerken iki önemli inceleme alanını kullanmaktadır, bunlar; Genel Coğrafya ve Yerel Coğrafya'dır. Ancak her coğrafyacının üzerinde hemfikir olduğu bir coğrafya bilim sınıflandırması maalesef ki bulunmamaktadır. Kimi coğrafyacılar ilk etapta bir inceleme alanı olarak Genel ve Yerel Coğrafya ayrımına giderken (Kolkısa, 2002b; Erdoğan ve Aydın, 2003; Ekinci, 2004; Ünlü, 2014), bazı coğrafyacılar ise ilk etapta Fiziki ve Beşeri Coğrafya olarak bir ayrım yapmışlardır (Baydil, 2003; Efe, 1997). Kimi araştırmacı ve kuruluşlar da Fiziki, Beşeri ve Bölgesel Coğrafya olarak üçlü bir ayrım yapmışlardır (Gümüştü, 2013; Gümüştü, Şenkul ve Yılmaz 2014; NIOS, 2015). Buna ilaveten kimisi de Fiziki, Sosyo-Ekonomik olarak, ya da Fiziki, Beşeri, Bölgesel, Coğrafi İformatik, Planlama, Tarihi Coğrafya (Özçağlar, 2006) şeklinde sınıflandırmalar yapmıştır. Coğrafyanın nasıl sınıflandırıldığından bağımsız olarak, bu çalışmada yerel coğrafya öğretimine odaklanılacaktır. Tıpkı coğrafya bilim sınıflandırmasında mutabık olunan bir tasnifin olmaması gibi Yerel Coğrafya kavramı da mevzii coğrafya, ülkeler coğrafyası veya bölgesel coğrafya gibi terimlerle de ifade edilebilmesi nedeniyle yine üzerinde tam olarak mutabık olunan bir kavram değildir. Yerel coğrafya günümüzde yurt içi ve yurt dışı bilimsel çalışmalarda çok sık kullanılan bir kavram değildir. Bu kavram içinde onun yerine daha çok Bölgesel Coğrafya kavramı kullanılmaktadır. Bu nedenle araştırma içinde Yerel Coğrafya kavramı yerine yer yer Bölgesel Coğrafya kavramı kullanılacaktır.

Yerel coğrafya, yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının coğrafi olarak tek yönlü veya çok yönlü olarak incelenmesini sağlayan bir coğrafya yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimi ise okulun bulunduğu yakın çevre veya civar bölgesinde ki coğrafya öğretiminde kullanılabilecek tüm coğrafi unsurların öğretimde aktif olarak kullanılmasıdır. Yerel coğrafya sosyal bilgiler eğitimi kapsamında daha çok mikro yerel coğrafya (micro-local geography) olarak ele alınacaktır. Burada mikro yerel coğrafya ile kast edilen alanlar, bireyin gündelik hayatta ilişki içinde olduğu köy, mahalle, belde, il, ilçe ve il gibi yerlerdir. Yerel coğrafyanın kapsamının çok geniş olabilmesinden dolayı böyle bir sınırlandırmaya gidilmiştir. Yerel Coğrafya Öğretimi, bir öğretim yaklaşımı olarak dünyada sınırlı bir şekilde uygulanırken, ülkemizde bu adla anılmamaktadır. Ülkemizde farklı isimlerdeki yöntem, teknik, ilke ve yaklaşımlarla yerel coğrafya öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde ve yurt dışında yerel coğrafya öğretimi daha çok; gezi-gözlem yöntemi, saha incelemesi, arazi çalışmaları, doğa eğitimi, çevre eğitimi, açık hava eğitimi, ders dışı etkinlikler, yakından uzağa ilkesi, yaşanırılık ilkesi, etkinlik/aktüalite ilkesi, yaparak-yaşayarak öğrenme, yer tabanlı/temelli öğrenme, deneyimsel öğrenme, çevresel öğrenme, sınıf dışı eğitim, okul dışı eğitim ve ilaveten mekân algılama becerisi ile gözlem becerileri gibi kavramlarla gerçekleştirilmektedir. Yerel coğrafya öğretimi de coğrafya öğretiminde kullanılabilecek tüm bu öğretim ilke, yöntem ve yaklaşımlarını kapsayacak şemsiye bir terim olmaya uygun bir yaklaşımdır.

Coğrafya, inceleme alanı gereği sınıf dışındaki gerçek dünyaya; gözleme ve uygulamaya dönük bir bilimdir. Coğrafyanın konusunu oluşturan beşeri ve fiziki pek çok konunun araştırılması veya istenilen düzeyde öğrenilmesi için gerçek dünyada yapılması gereken saha çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Saha çalışması en geniş anlamıyla; sınıf dışında gerçekleşen her türlü öğrenme deneyimi (Krakowka, 2012), çeşitli olay ve ilişkileri göstermek için belirli bir bölgede yapılan seyahat (Hurst, 1998), sınıf dışında gerçekleşen ve çevreyi bir öğrenme kaynağı olarak kullanan resmi bir çalışma süreci (Scott, vd., 2006), veya dış dünya ile aktif birliktelik (Fuller, vd., 2006) olarak tanımlanmaktadır (akt. Tuna, 2013: 220). İnsan yaşadığı ortamı bildiği ölçüde ondan faydalanabilir. Yeryüzünü daha iyi tanımamıza yardımcı olan coğrafya günümüzde yaşadığımız ortamla ilgili meselelerin çözümünde etkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. İnsan ile yeryüzü arasındaki ilişkileri en güzel şekilde düzenleyen bu bilim dalının

pratikte kullanılması toplumda iyi coğrafya eğitimi almış insanların artmasına bağlıdır (Efe, 1997: 135). Coğrafya eğitimi aracılığıyla öğrenciler dünyanın farklı ekonomilerini, kültürlerini, mekânlarını ve insanların ve onların kendileri ile olan bağlantı ve ilişkilerini anlamaya başlarlar. Bu, günümüz toplumu için hayati bir bilgidir. Bütün ülkelerin, dünyada çevrenin kalitesini garanti altına alabilmeleri ve dünyayı paylaşan farklı insanların kültürünü kavrayabilmeleri vatandaşlarının dünya bilgisine bağlıdır (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007: 106). Bu hayati bilgiyi ilk ve ortaokul düzeyinde veren derslerin başında Sosyal Bilgiler gelmektedir.

Lindsay ve Ewert'a (1999) göre, hayatın ve toplumun içinde olması gereken sosyal bilgiler günümüzde çoğunlukla sınıflara hapsedilmiştir. Bu durum hem sosyal bilgiler dersinin doğasına aykırıdır, hem de öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulmalarına neden olmaktadır. Günümüzde sosyal bilgiler alanında birçok sorundan bahsetmek mümkün olmakla birlikte temel bazı sorunların daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler büyük oranda ders kitabına bağımlı ve kısıtlı durumdadırlar. Öğrenciler sosyal deneyimlere yabancılaşmış ve dinamik toplum hayatından kopuk bir içeriğe mahkûm olmuşlardır. Bu da istenen düzeyde demokratik değerlerin oluşmasını, yenilikçi teknolojileri kullanımını ve öğrencilerin entelektüel bilgi ve becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Ders kitapları öğrencinin bilgiyle bağ kurması için yeterli araçlar olarak görülse de öğrencilerde bilgiyi oluşturma, bilgiyi kullanma, sonuç çıkarma ve analiz etme gibi eleştirel ve yaratıcı yetenekleri geliştirememektedir. Bu da aktif katılım ve öğrenme sorumluluğunu sınırlandırmakta hatta yok edebilmektedir. Foran'a (2008) göre de tüm bu durumlar sosyal bilgiler dersinin sosyal katılım gerektiren doğasına aykırıdır. Bundan dolayı öğrencilere özgün deneyim ve bilgiler kazandırabilecek yeni yöntemlere ihtiyaç vardır. Sosyal bilgiler dersi geniş bir yelpazeye sahip olan içeriğini öğrencilere kazandırma sürecinde okul duvarlarının dışına çıkarak onları toplumsal hayata hazırlamalıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretimi için okul dışı öğrenmeler kadar zengin bir kaynak yoktur (akt. Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 6-7).

Sosyal Bilgiler dersinin yaşam ile içiçeliği yaşamın çeşitli boyutlarını öğrencilere tanıtmayı ve onların görerek deneyimlemelerini gerekli kılmaktadır. Şartlar çerçevesinde

bu tanıtımın sınıf dışında, bizzat yerinde, doğal ortamında görülmesi daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi adına önemlidir. Gözlem gezileri, çocuğun doğal olarak sahip olduğu merak duygusunu, yeni şeyleri, yerleri görme ve öğrenme isteğini tatmin etmesi noktasında gereklidir. Nitelikli bir öğrenme ortamı öğrencilerin daha fazla duyusuna ve farklı zekâ alanlarına hitap edebilir. Bu anlamda gözlem gezileri, görmenin yanı sıra duyma, koku alma, tatma ve dokunma duyularının gelişmesine de katkıda bulunabilme potansiyeline sahiptir. Unutmamalıdır ki, bağlamları içerisinde görülebilecek kişiler, nesnelere, olaylar, süreçler, kavramlar ve kavram ilişkileri unutulma tehlikesinden uzak çok daha kalıcı izli öğrenmeye yol açacaktır (Kabapınar, 2014: 89). Barr, Barth ve Shermis'in (2013: 27) ifade ettikleri sosyal bilgiler öğretiminde üç gelenek bulunmaktadır. Bunlar; "Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi", "Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi", "Yansıtıcı araştırma/inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi"dir. Yerel coğrafya öğretimi bu üç gelenek ile bağlantılı olmakla birlikte özellikle "Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi" yaklaşımı ile doğrudan ilişkilidir. Öztürk'e (2012: 6) göre;

*"Bu yaklaşım John Dewey'in düşüncelerine dayanmaktadır. Birincil amacı, öğrencilerin problem çözme ve karar alma becerilerini öğrenip uygulamalarını sağlamaktır. Buna paralel olarak, öğrencilerin bireysel ve kamusal problemleri tanımlayıp analiz edebilecekleri ve bunlara yönelik bilgiye dayalı kararlar alabilecekleri öğrenme – öğretme süreçlerine ağırlık vermektir. Önceden belirlenmiş ve mutlaka uygulanması gereken bir içerik söz konusu değildir. Yapılacak etkinliklerin öğrencileri doğrudan ilgilendiren, etkileyen ve kaygılandıran güncel konu ve sorunlara odaklanması istenir. Benzerlik ve statükonun vurgulanmasına karşın, öğrencilerde sağlıklı bir şüpheciliğin, yaygın/egemen inançlar, değerler, politikalar ve uygulamaları inceleme – araştırma becerisinin gelişmesini öngörür. Bu yaklaşımın temel yöntemi araştırma – incelemedir."*

Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımının araştırma ve incelemeyi ön planda tutması, yerel coğrafya öğretiminin temelleriyle doğrudan örtüşmektedir. Çünkü yerel coğrafya öğretimi de araştırma ve incelemeyi temel olarak

öğrenme gerçekleştirir. Yani öğrencilerin yaparak ve yaşayarak deneyimleyebilecekleri öğrenme etkinliklerini hedeflemektedir. Genel olarak yerel coğrafya öğretimi birçok duyuya hitap ederek öğrencilerin görerek-yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlaması açısından ve bulunduğu çevreyi sahiplenmesi ve sevmesi açısından önemli yararlar sağlamaktadır. Bu yararlar farklı öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarla da kanıtlanması ve bu yöntem, teknik ve yaklaşımların yerel coğrafya öğretimi içerisinde yer alması nedeniyle yerel coğrafya öğretimini, coğrafya eğitiminde bir “Çatı” öğretim yaklaşımı olarak da ele alabiliriz.

Yerel coğrafyanın ve yukarıda bahsettiğimiz yerel coğrafya öğretiminde kullanılabilir olan öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ilke ve yaklaşımlarının eğitim ve öğretimde aktif olarak kullanılması gerektiği ve öğrencilere çeşitli yararlar sağladığı birçok araştırmacı ve kuruluş tarafından araştırılmış veya dile getirilmiştir (Kaya, 1942; Savard, 1976; Efe, 1997; Yılmaz, 1997; Fogel, 1998; Woodhouse ve Knapp, 2000; Glenn, 2000; Binbaşoğlu, 2000; Chin, 2001; Garipağaoğlu, 2001; Doğanay ve Zaman, 2002; Sever ve Samancı, 2002; Yuan, 2004; Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders ve Benefield, 2004; Wang, 2005; Cao, 2006; Evin-Gencel, 2006; Yonghua, 2006; Sütgibi ve Ozaner, 2006; Wu, 2007; Xin, 2007; Lei, 2007; Yun, 2007; Öcal, 2007; Mazman, 2007; Erdem, 2007; Kayalı, 2008; PEEC, 2008; Alkış, 2008; Kızılcıaoğlu ve Önal, 2008; Bartosh, 2009; Ballı, 2009; Yardımcı, 2009; Özkan, 2009; Simith ve Sobel, 2010; Akcan, 2010; Çeken ve Ayas, 2010; Fly, 2010; Taşoğlu, 2010; Özür, 2010; Özdemir, 2010; Yuan, 2011; Jing, 2011; Özgen, 2011; Arslan, 2011; Yılmaz ve Bilgi, 2011; Juan, 2012; Tana, 2012; Sobel, 2012; Köşker, 2012; Dewey, 2012; Köşker ve Karabağ, 2012; Yıldırım, 2012; Gökler, 2012; Şahin ve Özey, 2012; Feng, 2012; Zuo, 2013; Evans ve Kılınç, 2013; Çengelci, 2013; Akkuş ve Meydan, 2013; Birinci, 2013; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013; Li, 2014; Huang ve Pan, 2014; Malkoç, 2014; Altın ve Demirtaş, 2014; Altın ve Atçı, 2014; Meydan, 2014; Aytaç, 2014; Şimşek ve Kaymakçı, 2015; Çepni ve Aydın, 2015; Ayas ve Taştan, 2015; Meydan, 2015 a; Çalışkan, 2015; Armağan, 2015; Mentiş Taş ve Özkartal, 2015).

Eğer bireyin eğitim aracılığıyla ülkemizin ve dünyamızın coğrafyasını bilmesi ve üzerinde yorum yapmasını istiyorsak, öncelikle içinde bulunduğu yerden yani köy,

kasaba, belde, ilçe, il, bölüm, bölge, ülke ve kıta gibi özelden genele doğru bir öğrenme gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özelden genele doğru gerçekleştirilecek öğretim ekseninin ilk basamağı olan yerel çevrenin özellikle iyi anlaşılması önem arz etmektedir. Yerel çevrenin tam olarak öğrenilmesi yukarıda sıralanan birçok araştırmacı ve kuruluşun önemini belirttiği bir takım öğretim kavramlarının öğrencilere sağlayacağı faydaları da kazandırmış olacaktır. Yerel coğrafya öğretimi, coğrafya konularının öğretiminde yakın çevrenin incelenmesini temel alan öğretim yöntem ve teknikleri ile yaparak ve yaşayarak öğrenme modelini temel alan yaklaşımların bir sentezi olarak karşımıza çıkmaktadır. ‘Yerel Coğrafya Öğretimi’ adıyla başta ulusal eğitim alanyazınında olmak üzere gerek sosyal bilgiler eğitimi literatüründe gerekse coğrafya eğitimi literatüründe yapılan herhangi bir çalışmanın olmaması, coğrafya konularının öğretiminde yakın çevreyi görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alması ve coğrafyanın amaçlarına hizmet eden bir yaklaşım olması nedeniyle bu konu araştırılmıştır. Bu önemine ilaveten çalışmanın bu alanda yapılacak başka çalışmalara da bir temel oluşturabileceği öngörüsüyle böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Ayrıca programın yegâne uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri, inançları ve düşünceleri Yerel Coğrafya Öğretim yaklaşımının kabul görmesi ve uygulanması açısından önemli görülmüştür.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmamızın problem cümlesini “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yerel Coğrafya Öğretimi’ne ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

## 1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Sosyal bilgiler programında yer alan coğrafya konularının öğretiminde yerel çevreden yararlanma, sosyal bilgiler programı ile yerel coğrafya öğretimini ilişkilendirme gibi görevler şüphesiz sosyal bilgiler öğretim programının uygulayıcıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerimize düşmektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, 2014-2015

Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Kayseri ve Bolu illerindeki ortaokullarda (devlet ortaokulları) görev yapan Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine, yerel coğrafya ğretim uygulamalarına ve bu uygulamaların gerekleştirilebilirliğine ilişkin görüş, düşünce ve önerilerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Ayrıca ğretmen görüşlerine dayalı olarak ‘Yerel Coğrafya ğretimi’ adında bir modelin varlığını ve uygulanabilirliğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler ğretmenlerinin;

1. Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgilerde yerel coğrafya ğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlarla ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yerel coğrafya ğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara ilişkin farkındalıkları nelerdir?
5. Yerel coğrafya ğretimi ile ilgili taleplere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

#### 1.4. Araştırmanın nemi

Ayas ve Taştan’a (2015: 237) göre coğrafyanın en güçlü yanlarından birisi insana yaşadığı yeri anlatması, tanıtması dolayısıyla insanın kendisini tanınmasına yardımcı olmasıdır. Coğrafya uzak memleketlerin bilimi değil aksine yaşadığımız yerin bilimidir. Coğrafya günlük yaşamımıza katkı sağlayabildiği oranda faydalıdır bu nedenle coğrafyayı bireylerin günlük hayatında aktif olarak kullanmasını istiyorsak eğer uzak yerleri değil bizzat bireyin içinde yaşadığı yeri anlatmak gerekir. Sosyal bilgiler ğrencilerinin yaş düzeyleri de (11-14 yaş) dikkate alındığında uzak yerlerin anlatılmasından ziyade öğrencilerin içinde yer aldığı yerel çevreyi anlatarak işe başlamak daha makul olacaktır.

Catling'e (2015: 35-36) göre “İlköğretimde coğrafya eğitimi önemlidir çünkü çocukların coğrafi açıdan mevcut gelişimini, yer algısını, dünyaya ilişkin farkındalığını, tutumlarını ve değerlerini çalışır. İlköğretimde coğrafya önemlidir çünkü eğitim döngüsünde coğrafyayı sonraya bırakmak onun sunacağı fırsatların kaçırılmasına neden olur çünkü çocuklar tutum ve değerleri erken yaşlarda kazanırlar. İlköğretimde coğrafya önemlidir çünkü çocuklar ve dünya hakkındaki deneyimleri önemlidir. İlköğretimde coğrafya önemlidir çünkü o dünyanın şimdiki ve gelecekteki çocukları ile alakadardır: eğitimciler olarak gezegenin geleceği adına çalışmaları için çocukların yeteneklerini ve kapasitelerini geliştirmek bizim sorumluluğumuzdur. İlköğretimde coğrafya önemlidir çünkü çocukları yerler ve çevreler hakkında bilgilendirir, çocukların yerel ve küresel çevreyi incelemesini gerektiren sorular ve beceriler geliştirir ve çocuklar sadece kendi duruşunu netleştirmekle kalmaz, çevreye, insanlara ve yerlere karşı daha düşünceli ve pozitif olurlar. İlköğretimde coğrafya önemlidir çünkü insanlar önem veren ve önem verdikleri yönde harekete geçen insanlara ihtiyaç duyarlar.”.

Yerel coğrafya öğretimi, bireylere içinde bulunduğu coğrafya hakkında bilgi veren ve onu çeşitli açılardan incelemesine olanak sağlayan ve öğrencilere somut örnekler ile somut yaşantılar sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimiyle kalıcı öğrenmeler edinen öğrencilerin coğrafyaya ilgisi artar, yaşadığı coğrafyayı tanır, ülkesi ve dünyası ile ilgili coğrafi konuları daha kolay kavrar, memleket sevgisi ön plana çıkar, bulunduğu çevreye ilişkin problemlere çözümler üretir.

Araştırmamızın önemini ulusal ve uluslararası ölçeklerde belirtebiliriz. Ulusal ölçekte araştırmamızın önemi, Yerel Coğrafya Öğretimi'nin ulusal eğitim literatürümüzde ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Coğrafya Eğitimi alanyazınlarında bu adla yapılan ilk çalışma olmasından kaynaklanmaktadır. Yurtdışı alanyazını taraması sonucunda yerel coğrafya ve eğitim boyutuyla ilişkili çok sınırlı ve eski tarihli kitaplara rastlanılmıştır ki bu kitapların birkaçı İngiltere menşeli, birkaçı ise Çin menşelidir. Ayrıca bilimsel yayınların (tez, makale vs.) ise ağırlıklı olarak Çin Halk Cumhuriyeti alanyazınında olduğu tespit edilmiştir ki bu alanda çalışmaların yetersiz olması bu çalışmanın ülkemiz adına Yerel Coğrafya Öğretimi'ne bir giriş olarak nitelendirilebileceğini söyleyebiliriz. Bu konuda uluslararası eğitim alanındaki çalışmaların yetersizliği ve yine yapılan araştırmalar sonucunda uluslararası sosyal



bilgiler eğitimi alanyazınında ise sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi adıyla herhangi bir çalışmanın varlığına rastlanılmamış olması da araştırmanın uluslararası ölçekteki önemini belirlemektedir. Başka bir ifadeyle ülkemiz eğitim alanında böyle bir çalışmanın olmaması, dünya eğitim alanında ise sınırlı sayıda çalışmanın olması dolayısıyla ve bu alanlara katkı sağlayabileceği düşüncesiyle çalışma önem arz etmektedir.

### 1.5. Sayıtlılar

Araştırmanın sürecini ve sonucunu önemli ölçüde etkileyeceği düşünülen sayıtlıları şu şekildedir:

1. Araştırma kapsamında hazırlanan ve kullanılan ölçme aracının kapsam geçerliliğinde alınan uzman görüşleri yeterli bir ölçüt olarak görülmüştür.
2. Araştırmanın öğretmenlerle yapılmasının nedeni sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programının (SBDÖP) önemli bir uygulayıcısı olduğu düşünüülerek gerçekleştirilmiştir.
3. Araştırmanın ölçme aracının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu kabul edilmiştir.
4. Öğretmenlerin, araştırmada kullanılan veri toplama aracında yer alan soruları samimi ve bilimsel bir anlayışla cevapladıkları kabul edilmiştir.

### 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Çoğunluğu Kayseri ve Bolu'da ki ortaokullarda görev yapan 101 (95'i Bolu – Kayseri, 6'sı farklı iller) sosyal bilgiler öğretmeni ile,
2. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Görüş Formu'ndan elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Sosyal Bilgiler:** Sosyal Bilgiler, devletlerin ve toplumların yetiştirmek istediği ideal insan şeklini oluşturmak için bu bağlamda bireye vatandaşlık bilincini ve sosyal hayatta kullanabileceği gerekli bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışların kazandırılmaya çalışıldığı; eğitimde bir bütün olarak verilen disiplinler arası bir derstir (Öner ve Kamçı, 2013).

**Sosyal Bilimler:** Sosyal Bilimler, insanı, toplumu ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yöneme uygun olarak üretilmiş düzenli bilgilerdir (Turan ve Ulusoy, 2013; 138).

**Coğrafya:** Coğrafya, insanın içinde yaşadığı çevrenin (Dünya'nın) doğal özelliklerini, insan-doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri dağılışı, nedensellik ve bağlılık (ilgi) prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilimdir (Şahin, 2003; 11).

**Coğrafya Eğitimi:** Coğrafya eğitimi, öğrencinin yaşadığı çevre içinde potansiyel olarak mevcut olan fiziki ve beşeri unsurları, değerleri; geçmişten geleceğe, amaçlı ve dönüşümlü olarak taşıyabilmesini, en verimli şekilde zarar vermeden değerlendirebilmesini, onları korumasını ve sevmesini amaç edinen bir disiplindir (Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012 a: 32).

**Yerel:** Özel bir yerin ayırt edici özellikleriyle ilgilidir / Geniş bir bölgeden ziyade sınırlı, bir şehir veya kasaba ile ilgilidir (The Free Dictionary, Web, 2015)

**Yerel Coğrafya:** Yerel Coğrafya, yerel alanda farklı coğrafi unsurları ve bu unsurların insan ile ilişkilerini açıklar (Özçağlar, 2006: 185).

**Yerel Coğrafya Öğretimi:** Yerel Coğrafya Öğretimi, okulun bulunduğu yakın çevredeki tüm coğrafi unsurların coğrafya öğretimde kullanılmasını temel alan bir coğrafya öğretimi yaklaşımıdır.

## II. BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilgili kuramsal temellere ve araştırmayla ilgili çalışmalara yer verilecektir.

#### 2.1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler

Bu bölümde birbirleriyle yakından ilişkili iki kavram olan “Sosyal Bilgiler” ve “Sosyal Bilimler”in içerik ve kapsam yönünden benzerliklerini ve farklılıklarını çeşitli açılardan ele alınarak değerlendirilecektir. Araştırmamızın temel disiplinini oluşturan “Coğrafya” bilimine geçiş yapabilmek için önce bu iki kavramı tanımak ve bu kavramlar içinde coğrafyanın yerini saptamak gerekecektir.

##### 2.1.1. Sosyal Bilgiler Tanımı, İçeriği ve Kapsamı

Sosyal bilgiler (*social studies*), diğer alanlara göre çok genç bir çalışma alanıdır. Kendi bilgisini üretmediği için farklı bilim alanlarının ürettiği bilgiyi kullanır. Ve tüm bu bilgileri öğretime uygun yöntem ve tekniklerle harmanlayarak öğrenci düzeylerine uygun bir biçimde aktarılmasını sağlar. Bir nevi aracıdır, sosyal, beşeri ve doğa bilimlerinin sahip olduğu bilgiyi öğrencilere aktarmakla mükelleftir. Sosyal bilgiler ile ilgili bugüne kadar çok sayıda tanım yapılmıştır. Sosyal bilgilerin içerik ve kapsamını daha iyi anlamak için ülkemiz ve yurtdışında yapılan bu tanımlara göz atmak gerekir.

Sosyal bilgilerin tanımına yönelik olarak literatürde bir birlikteliğin olmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimine yüklenen anlamdaki değişim de göz önünde bulundurularak şu şekilde tanımlanabilir: Sosyal bilgiler, temel eğitim öğrencilerinin

değişen ve sürekli gelişen dünya düzeninde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek amacıyla içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden alan ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programı, bir temel eğitim dersi ve çalışma alanıdır (Sever, 2015: 3).

Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, tarihsiz; 8). Doğanay'a (2004: 17) göre "Sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır". Sönmez ise (2005: 455) sosyal bilgileri; "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlamıştır. Öztürk'e (2007) göre ise "Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanılan bir öğretim programıdır".

Başka bir tanım da Barth ve Demirtaş (1997; 1.6) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler; "vatandaşlık eğitimi programı, Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturulan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planıdır". Ülkemizde en yetkin kuruluş olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılında hazırlanan 6. ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kılavuzu'nda yer alan ve ülkemizde uzmanlarca kabul görmüş tanım ise şu şekildedir:

*Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında*

*incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (SBDÖP, 2005).*

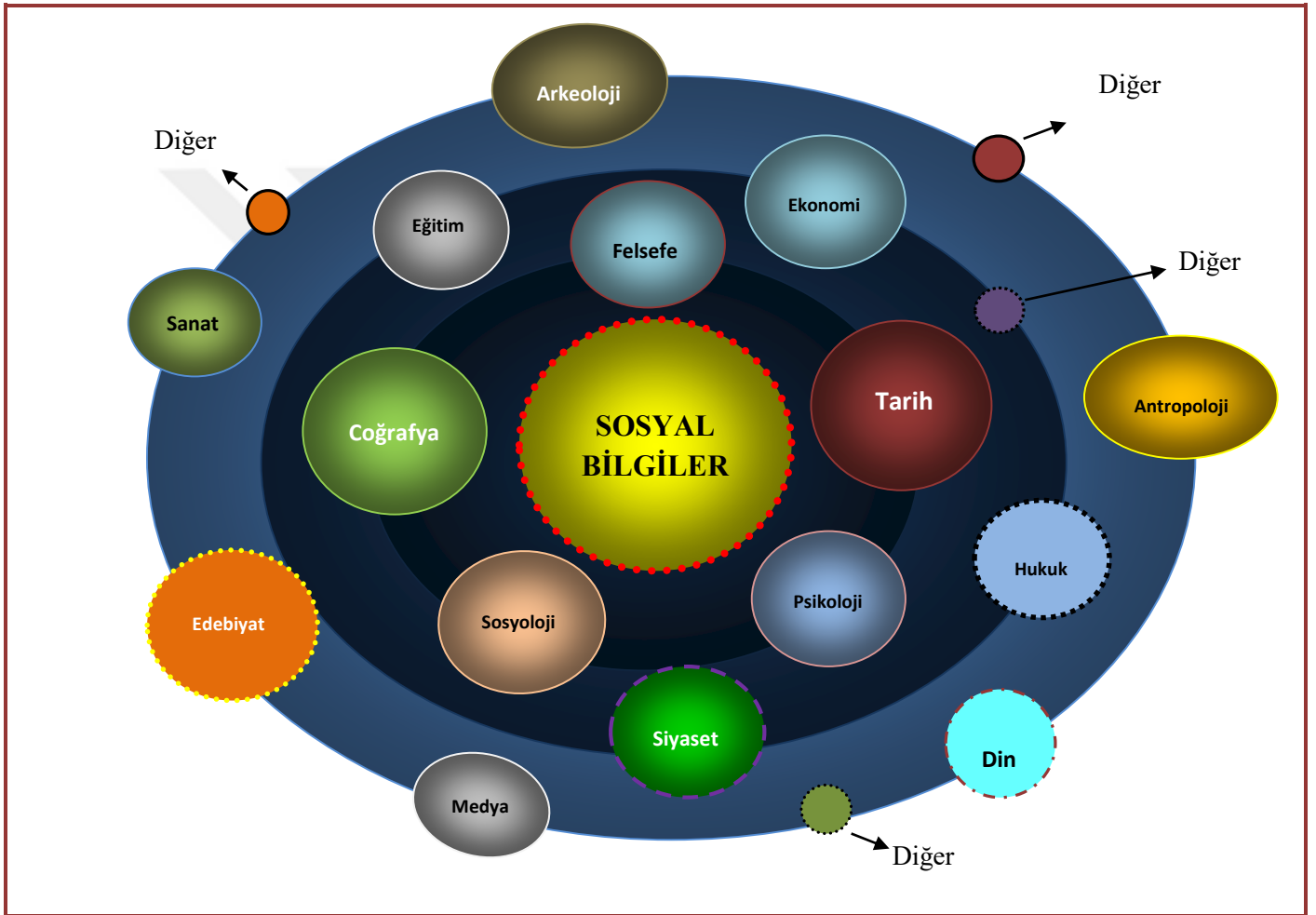
Sosyal bilgiler alanında yurtdışında yapılmış tanımlardan bazıları bakmak gerekirse şu şekildedir: Sosyal bilgilerin doğduğu yer olan Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgiler, ilkokul ve ortaokullarda verilen özellikle coğrafya, tarih ve vatandaşlıkla ilgili bir müfredat programıdır (Parker, 1991'den akt. Thornton, 2008: 15). Barth'a (1991: 7) göre sosyal bilgiler, kritik sosyal konular üzerinde vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri kavramların disiplinler arası entegrasyonudur. Ross (1997: 5) ise sosyal bilgileri gençlerin toplumda aktif katılımını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve değerlerle hazırlanması olarak tanımlar (akt. Savage ve Armstrong, 2000: 5).

Yurt dışında sosyal bilgiler olarak otorite bir kuruluş olan "Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi" (National Council for the Social Studies, kısaca NCSS) tarafından yapılan ve ülkemizde dâhil tüm dünyada büyük oranda kabul görmüş olan sosyal bilgilerin tanımı şöyledir:

*"Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji'nin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır."* (Savage ve Armstrong 1996'dan akt. Öztürk, 2012: 4).

Tanımlarda da belirtildiği gibi sosyal bilgiler dersi, diğer derslerden yapı olarak farklıdır. Bunun başlıca nedeni "disiplinlerarası" bir ders olmasından kaynaklanmaktadır. Tıpkı "Fen Bilgisi" yeni adıyla "Fen ve Teknoloji" dersi gibi çeşitli bilimlerin yer aldığı entegre (bütünleşme) bir ders, başka bir deyişle mihver bir ders özelliği göstermektedir. Sosyal bilgiler bu özelliğinden dolayı içeriğini sosyal, beşeri ve doğa bilimlerinden alır. Bu durum NCSS'in yaptığı tanımda da belirtilmiştir, bu tanıma

göre sosyal bilgiler, yurttaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin birleştirilmesidir (NCSS'den akt. Levstik ve Tyson, 2008: XIX). Bünyesinde bu kadar bilimi barındıran sosyal bilgiler, bu bilimlerin içerdiği bilgileri öğrencilere, eğitim ve öğretim ortamında ve sürecinde sarmal bir yapı ile birlikte bütüncül bir yaklaşımla vermektedir. Böylece öğrenciler birçok bilimi birbirleriyle ilişkilendirerek bir arada görme ve öğrenme fırsatını elde etmektedirler.



**Şema 2.1.** Sosyal Bilgiler Yörüngesi (Kapsamı)<sup>1</sup>

ABD'de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından üç yıllık bir çalışma sonucunda 1994 yılında Sosyal Bilgiler Müfredat Standartları: Mükemmellik Beklentileri (Expectations of Excellence: Curriculum Standarts for Social Studies) adı

<sup>1</sup> NCSS ve SBDÖP'de yer alan sosyal bilgiler tanımında geçen bilimlerden ve Doğanay'dan (2004) yararlanılarak tasarlanmıştır.

altında yayınlanan raporda Sosyal Bilgiler için başlıca 10 tema belirlenmiştir (Turner, 1999: 61):

1. Kültür
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar
6. Güç, Otorite ve Yönetim
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
8. Bilim, Teknoloji ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar
10. Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları.

Türkiye’de 2005 yılında MEB tarafından yürürlüğe konan sosyal bilgiler öğretim programında da içerik, disiplinlerarası bir yaklaşımla, NCSS’in belirlediği temaları esas alan “öğrenme alanları” etrafında yapılandırılmıştır. Programda söz konusu öğrenme alanlarında farklı disiplinlere ait kavramların geliştirilmesinin hedeflendiği de belirtilmiştir. Bu bakımdan 2005 programının, sosyal bilgiler program geleneğinin iki değişmez unsuru olan disiplinlerarasılık ve bütünleşmeye vurgu yaptığı söylenebilir (Öztürk, 2012: 14).

Özellikle, ilköğretimde, çocuk toplumsallaştırılırken sınıfta değişik bilim dalları ile ilgili ilke ve genellemeler, ayrı ayrı dersler olarak değil onların ortak noktaları alınarak belirli bir bütün içinde, birbiriyle kaynaştırılmış olarak sunulur. Bütünü görüp anlamak ve ona uygun öğrenme yaşantıları içine girmek daha kolaydır. Böyle bir yaklaşım, çocuğun gelişim ve öğrenme ilkelerine de uygun düşmektedir. Öğretimde bütünlük yaklaşımının izlenmesi, öğrencilere önemli yararlar sağlar. Böylece öğrenciler, toplum içindeki yetişkin vatandaş rolüne çok yönlü olarak daha iyi hazırlanabilirler. Ayrıca, böyle bir yaklaşım öğretmenlere esneklik, hayal gücü ve yaratıcılık olanakları sağlar

(Yaşar; Sözer; Deveci; Belet; Ersoy; Gültekin ve Ersoy, 2008: 44). Sosyal bilgiler programı kapsamında yer alan yukarıdaki öğrenme alanlarını ve hemen arkasından beceri, değer ve kavramları coğrafya açısından da ele alarak belirtmekte fayda vardır.

### 2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Coğrafya

Programın temel öğelerinden olan “*öğrenme alanı*”, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır (SBDÖP, 2005: 96). Ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde, program içerisinde ilköğretim 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam eden süreçte dokuz öğrenme alanının benimsendiği görülmektedir. Bu öğrenme alanları Birey ve Toplum; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Kültür ve Miras; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Küresel Bağlantılar; Güç, Yönetim ve Toplum; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Gruplar, Kurumlar, Sosyal Örgütler; Zaman, Süreklilik ve Değişim şeklinde sıralanmaktadır. Bu öğrenme alanlarından “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı diğer öğrenme alanları içerisinde eritilmiştir. Öğrenme alanları sosyal bilgiler ünitelerinin ana çerçevesini oluşturmuş, öğrencilerin, yaş, ilgi, ihtiyaç ve zekâ seviyeleri dikkate alınarak ünite ve konuların içeriği belirlenmesinde önemli rol oynamıştır (Kaymakçı, 2009: 1540). NCSS tarafından ortaya konulan temalar ışığında hazırlanan ve 2016 yılı itibariyle de hâlen ülkemizde geçerliliğini koruyan (yeni programın taslak çalışmaları devam etmektedir) ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan sınıflara göre öğrenme alanları ve üniteleri Tablo 2.1’de gösterildiği gibidir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı –TTKB-, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndan derlenmiştir):

**Tablo 2.1.** Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları ve Üniteleri (\*coğrafya öğrenme alanları)

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER			
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
<b>Birey ve Toplum</b>	Kendimi Tanıyorum	Haklarımı Öğreniyorum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	İletişim ve İnsan İlişkileri



<b>Kültür ve Miras</b>	Geçmişimi Öğreniyorum	Adım Adım Türkiye	İpek Yolu'nda Türkler	Türk Tarihinde Yolculuk
<b><u>İnsanlar, Yerler ve Çevreler*</u></b>	Yaşadığımız Yer	Bölgemizi Tanıyalım	Yeryüzünde Yaşam	Ülkemizde Nüfus
<b><u>Üretim, Dağıtım ve Tüketim*</u></b>	Üretimden Tüketime	Ürettiklerimiz	Ülkemizin Kaynakları	Ekonomi ve Sosyal Hayat
<b>Bilim Teknoloji ve Toplum</b>	İyi Ki Var	Gerçekleşen Düşler	Elektronik Yüzyıl	Zaman İçinde Bilim
<b>Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler</b>	Hep Birlikte	Toplum İçin Çalışanlar	—	—
<b>Güç, Yönetim ve Toplum</b>	İnsanlar ve Yönetim	Bir Ülke Bir Bayrak	Demokrasinin Serüveni	Yaşayan Demokrasi
<b><u>Küresel Bağlantılar*</u></b>	Uzaktaki Arkadaşlarım	Hepimizin Dünyası	Ülkemiz ve Dünya	Ülkeler Arası Köprüler
<b>Zaman, Süreklilik ve Değişim</b>	Programdaki konular içinde dağıtılmıştır.			

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler programı içerisinde 9 adet öğrenme alanı bulunmaktadır. “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” dışında (kısmen) bütün öğrenme alanları programda 4. sınıftan 7. sınıfa kadar sarmal bir şekilde devam etmektedir. Coğrafya ile doğrudan ilgili öğrenme alanları ise kırmızı renkte ve altı çizili olarak verilmiştir. Bunlar: “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Küresel Bağlantılar”dır.

Programın diğer öğelerinden olan “*beceri*”, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (Kaymakçı, 2009: 1538). Başka bir tanıma göre beceri, uygun öğrenme ve öğretim ortamında bireyin, hazır bulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi

kolaylıkla ve ustalıkla yapar hale gelmesidir (Yazıcı ve Koca, 2008: 26). Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde 15 adet beceri bulunmaktadır ve bunlardan 6'sı sosyal bilgilere has becerilerdir. Bu beceriler aşağıda yer alan Tablo 2.2'de verilmiştir.

**Tablo 2.2.** Sosyal Bilgilerde Verilen Beceriler (\*coğrafi beceriler)

<b>İlköğretim Programlarında Verilen Genel Beceriler</b>	<b>Sosyal Bilgilere Özgü Beceriler</b>
1. Eleştirel Düşünme Becerisi	10. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi	11. <u>Gözlem Becerisi*</u>
3. İletişim Becerisi	12. <u>Mekânı Algılama Becerisi*</u>
4. Araştırma Becerisi	13. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi	14. Sosyal Katılım Becerisi
6. Karar Verme Becerisi	15. Empati Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	
8. Girişimcilik Becerisi	
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi	

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında coğrafi iki beceri bulunmaktadır bunlar Gözlem Becerisi ve Mekânı Algılama Becerisi'dir. SBDÖP'de (2009) bu iki beceri şu şekilde tanımlanmaktadır:

*“Gözlem, çeşitli şekillerde olay ve olguların incelenmesidir. Öğrencilerde zaten var olan merak duygusu gözlem becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrenciler dikkatlerini belli bir olay veya olguya yoğunlaştırarak olay ve olguların farkına varır ve çevrelerindeki olayları algılayarak daha etkin öğrenirler. Olayların içinde olarak ve yaşayarak öğrenirler. Sosyal bilgiler dersi 4-7. sınıflarında kazandırılması düşünülen gözlem becerisi daha çok basit gözlem çalışmalarını kapsamaktadır. Burada amacımız öğrencilerin çevreleriyle iletişim kuran, çevresindeki olay ve olguları fark eden, bu olay ve olguları izleyen, neden ve sonuçlarını açıklayabilen, gözlemlerini tarafsız, önyargısız aktarabilen gözlediği şeyleri aktarırken duygu ve düşüncelerini değil sadece orada gerçekleşen*

*olay veya olguyu tanımlayan bireyler olmalarını sağlamaktır. Mekânı algılama becerisi ise sadece ortamda olan unsurları fark edip söyleme, onların niceliği ve niteliklerini tanıma ile ilgili değildir. Özellikle mekânın farklı şekillerde ifade edilmesinde, yani en basit anlamıyla çizilmesinde mekânı algılama becerisi çok önemlidir. Mekânı algılama becerisi gelişmiş bir öğrenci, mekânla ilgili çizimleri iyi okuyabilir ve mekâna ait bilgileri kullanarak kâğıt üzerinde çeşitli çizimler yapabilir ve bir yeri, kâğıt üzerine çizilmiş hali ile karşılaştırabilir. Sonuçta varlıklar arasındaki ilişkiyi daha kolay kavrayabilir; buna bağlı olarak da coğrafi kavramları algılaması, bunlar arasındaki ilişkilerle, bunların sebep ve sonuçlarını açıklayabilmesi mümkün olur.”*

Programın başka bir ögesi olan “değer” ise, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (Özgüven’den akt. SBDÖP, 2005: 86). Sosyal bilgiler kapsamında verilen değerler Tablo 2.3’de gösterilmiştir (SBDÖP, 2005: 86).

**Tablo 2.3.** Sosyal Bilgilerde Yer Alan Değerler

1. Aile birliğine önem verme	8. Dayanışma	15. Saygı
2. Adil olma	9. Duyarlılık	16. Sevgi
3. Bağımsızlık	10. Dürüstlük	17. Sorumluluk
4. Barış	11. Estetik	18. Temizlik
5. Özgürlük	12. Hoşgörü	19. Vatanseverlik
6. Bilimsellik	13. Misafirperverlik	20. Yardımsever
7. Çalışkanlık	14. Sağlıklı olmaya önem verme	

Son olarak ele alacağımız program ögesi olan “Kavram” ise, olgular kategorisini temsil eden bir sözcük ya da cümle ile ifade edilen ve bundan dolayı bir olguya göre düşünülmesi biraz daha zor olan soyut bir düşüncedir (Barth ve Demirtaş, 1997: 10.5). Kavram başka bir ifadeyle, nesnelerin, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapı olarak tanımlanabilir. Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Nesne ya da olayların hem doğrudan hem de dolaylı

olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar (SBDÖP, 2005: 78-79). Kavramlar, sosyal bilgiler programının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü bilginin yapı taşlarını kavramlar oluşturur. Öğrencilere akıl yürütme yöntemlerini kullanmayı öğretmek ve bilimsel ilkeleri kazandırmak, iyi bir kavram öğretimiyle gerçekleşir. Bu yüzden programın amaçlarından biri de öğrencilere sosyal bilimlerin temel kavramlarının öğretilmesidir (Yazıcı ve Koca, 2008: 29). Sosyal bilgiler, 4, 5, 6 ve 7. sınıf programlarında yer alan geçen kavramların hepsi aşağıdaki gibidir. Ancak her sınıf düzeyinde aynı kavramlar farklı düzeylerde verildiği gibi, farklı kavramlar da her sınıf düzeyine göre değişebilmektedir. Coğrafya ile doğrudan ilişkili kavramlar altı çizili olarak verilmiştir:

Afet, Aile, Akrabalık, Anayasa, Bağımsızlık, Barış, Benzerlik ve farklılık, Beşeri ortam, Bildirge (Beyanname), Bilim, Birey, Birinci elden kaynak, Bölge, Buluş, Bütçe, Coğrafi konum, Cumhuriyet, Çağ, Çevre, Çevre kirliliği, Dağıtım, Davranış, Dayanışma, Değer, Değişim ve süreklilik, Demokrasi, Devlet, Devlet adamı, Dil, Din, Doğal kaynaklar, Doğal ortam, Duygu, Düşünce, Egemenlik, Ekonomi, Ekonomik faaliyet, Ekvator, Emek, Endüstrileşme, Enerji, Estetik, Etkileşim, Etkin yurttaş, Etkin dinleme, Etkin reddetme, Fetih, Gaza, Gelenek, Gelir ve gider, Genelleme, Girişimci, Giyim, Göç, Görüş, Grup, Güç, Gümrük, Hak, Haberleşme, Hava durumu, Hava olayı, Harita, Hoşgörü, Islahat, İhracat, İkinci elden kaynak, İklim, İletişim, İskân, İsrif, İstek ve ihtiyaçlar, İş bölümü, İşsizlik, İthalât, Kamu, Kamuoyu, Kanıt, Katılım, Kâşif, Kaynak, Kentleşme, Keşif, Kıta, Kıtlık, Kimlik, Kişilik, Kitle iletişimi, Kitle iletişim aracı, Kronoloji, Kurultay, Kurum, Kut, Kutup, Kültür, Kültürel öge, Küresel farklılık, Küresel sorun, Lâiklik, Liderlik, Medya, Meslek, Meşrutiyet, Milat, Millet, Millî egemenlik, Millî kültür, Monarşi, Nedensellik, Nüfus, Okyanus, Olgu, Oligarşi, Ortak miras, Ölçek, Özgürlük, Para, Pazar, Reform, Rol, Rönesans, Saltanat, Sanat, Sanayi, Savaş, Seçim, Sermaye, Sivil Toplum Kuruluşu, Siyaset (Politika), Siyasî güç, Sorumluluk, Sosyal bilim, Sosyal etkileşim, Sosyal örgüt, Sözleşme, Şehirleşme, Tasarruf, Temel hak ve özgürlükler, Teknoloji, Telif ve patent, Teokrasi, Teşkilât, Tımar sistemi, Ticaret, Tören, Turizm, Tüketim, Ulaşım, Uygarlık, Ücret, Üretim, Ürün, Vakıf, Varsayım, Vatan, Vatandaş, Vergi, Verimlilik, Yargı, Yasa, Yasama, Yatırım, Yer, Yerleşme, Yön, Yönetim, Yurttaşlık, Yürütme ve Yüzyıl.

Programda, kavramların sayısının sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak arttığı ve kavramların verilme düzeyinin farklılaştığı gözlemlenmektedir. Buna göre 4. sınıfta 91, 5. sınıfta 121, 6. sınıfta 145, 7. sınıfta ise 157 kavram verilmektedir. Sosyal bilgiler programı kapsamında

bu bölümde öğrenme alanları, üniteler, beceriler, değerler ve kavramlar ele alınarak ve coğrafya ile ilgili olan öğrenme alanları, beceriler ve kavramlar gösterilmeye çalışılmıştır.

### 2.1.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amaçları

Sosyal bilgilerin doğuş amacına ve tanımlarına bakıldığında temel amacının “iyi insan” ve “iyi vatandaş” yetiştirmek olduğu açıkça görülmektedir. Toplumların istediği ideal insan biçimini oluşturmak amacıyla oldukça esnek bir ders olan sosyal bilgiler, farklı ülkelerde farklı içeriklerle bu amaçlara ulaşmaya çalışmaktadır. Ülkemizde ve dünyada yapılan sosyal bilgiler tanımındaki amaçlara bakıldığında daha çok iyi vatandaş yetiştirmek amacı taşıdığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler insan topluluklarının içinde yaşadıkları dünya ve halk hakkındaki anlayışlarını genişletmek maksadıyla sosyal görüşlerinin tekâmülünü ister. Eğitimin başlıca hedeflerinden biri sosyal tesir ve iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Tabiatıyla maksadı da demokratik yaşayışın kıymetini anlayabilmeleri için gençlerin kafalarını ve karakterlerini kuvvetlendirmek olacaktır (Moffatt, 1957: 20). Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde en önemli amaç, öğrenciye “toplumsal kişilik” kazandırmaktır. Toplumsal kişiliğin de en önemli özelliği ‘iyi bir yurttaş’ olmaktır. Burada, iyi bir yurttaş olmaktan amaç, kişinin görev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasıdır. Sosyal bilgiler dersi, bireyin gerek kendisine, gerekse ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumlulukların neler olduğunu ve özellikle toplumsal çevresine etkili bir biçimde nasıl uyum yapılacağını öğretir (Sözer, 1998: 18-19). Paykoç (1995)’ da kısaca, sosyal bilgiler genellikle vatandaşlık, sosyalleşme ve vatanseverliği geliştirmeyi amaçladığını ifade etmiştir (akt. Akdağ, 2014: 8).

NCSS, bu konuda bir uzlaşma sağlamak amacıyla 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda sosyal bilgiler öğretimi için şu dört amacı önermiştir: İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme; bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma; inanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme; vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama (Barth, 1991’den akt. Öztürk,

2012: 8-9). Sosyal bilgilerin başlıca amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak farklı demokratik toplumlarda gençlerin kamu yararına bilinçli ve makul kararlar alabilmesi için yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktır (NCSS'den akt. Levstik ve Tyson, 2008: XIX).

#### 2.1.4. Dünya’da ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin temel eğitim müfredat alanı olarak geçmişi çok eskilere dayanmasa da, sosyal bilgiler kapsamında değerlendirebileceğimiz konuların (tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi) öğretimi oldukça eskidir (Yalçınkaya ve Uslu, 2015: 28). Sosyal bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız “İnsanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır” denilebilir (Sönmez, 2010: 5). Ancak, daha somut olarak, bu dersin içerdiği konuların, ilkçağlardan itibaren Antik Yunan, Roma, Mısır, Çin, Anadolu ve Hindistan gibi medeniyetlerde verildiği bilinmektedir (Özmen, 2015: 4). Sosyal bilgilerin kapsamına giren konular, Eski Yunan ve Roma gibi büyük medeniyetler kuran batı toplumlarında ilkçağlardan itibaren okullarda okutulmuştur. Herodotes, Thukydides (yaklaşık M.Ö. 460-395), Aristo, Eflatun aynı zamanda birer öğretmen olarak öğrencilere dersler vermişlerdir. Köklü bir medeniyeti olan Çin’de de Sima Qian (yaklaşık M.Ö. 145-86) ile Du-Yu (732-812) tarih dersleri okutmuşlardır. Arap İslam dünyasında da Taberi (839-923) önemli bir kişidir. Selçuklu Nizamiye medreseleriyle başlayan gelenek ile ondan sonra gelen Türk ve İslam devletleri ve Osmanlı medreselerinde sosyal bilgiler konularına yer verilmiştir. Osmanlı medreselerinde özellikle tarih ve coğrafya konularına ağırlık verilmiştir (Bilgili, 2006: 26).

Sosyal bilgiler, eğitim kurumlarına bir konu alanı ya da ders olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde 20. yüzyılın başında, sosyal yaşantıların karmaşıklaşması, toplumsal değişimin ve çatışmaların artmasıyla birlikte girmiştir (Tabachnick, 1991’den akt. Erden, tarihsiz: 6). Amerika kıtasına dünyanın çeşitli yerlerinden yapılan yoğun göçler, mozaik bir toplum ve çok kültürlülük yaratmıştı. Bununla beraber sanayi inkılabı sosyal, ekonomik ve kültürel pek çok açıdan sorunlar çıkarmıştı. 19. yüzyıl Amerikan toplum liderleri, kültürleri homojenleştirmek, bir arada yaşama bilinci geliştirmek,

kollektif çalışma ve ortak karar alma mekanizmalarını işletmek, kısacası “yeni Amerikan toplumu yaratmak” için eğitimi araç olarak görmüşlerdir (Bilgili, 2006: 26). “Sosyal Bilgiler” terimi resmen 1916 yılında Milli Eğitim Derneğinin orta dereceli okulu yeniden teşkilatlandırma komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi (The Committee of Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association) tarafından kabul edilmiştir. Komite bu terimi “Mevzuu doğrudan doğruya insan cemiyetinin teşkilatına ve tekâmülüne ve bu içtimai birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair olan bilgiler sosyal bilgilerdir” diye tarif etmiştir (Moffatt, 1957: 18). Bu komite, Anglo-sakson kültür temelli milli bir toplum anlayışını oluşturmak üzere bir sosyal bilgiler ders programı hazırlamıştır. Bu program içeriği tarih ve coğrafya gibi iki sosyal bilim disiplini ile Amerikan toprağında vatandaşlık bilinci geliştirecek şekilde oluşturulmuştur. Ders içeriğinde insanlık, anglo-sakson ve Amerika tarihi, milli değerler, insan hakları, Amerika coğrafyası, gündelik ve sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunlar ve bunların çözme yolları, demokrasi, yönetime katılım, anayasaya bağlılık gibi konulara yer verilmiştir. Bu program 1916 yılında resmen kabul edilen “sosyal bilgiler” terimiyle günümüze kadar gelinmiştir. Ancak müfredat içerisinde zaman zaman değişiklikler yapılmıştır (Bilgili, 2006: 26-27).

Türk toplumunda sosyal bilgiler eğitiminin temelini, günümüz mantığında bir okul vasıtasıyla olmasa bile, tarih sahnesine çıktıkları güne kadar götürmek mümkündür. Çünkü Türk töresi yazısız bir anayasa niteliği taşımakta ve insanların toplum içinde nasıl davranması gerektiği, devlete ve topluma karşı vazifelerinin neler olduğu, hükümdarın devlet işlerini yürütürken nelere dikkat edeceği topluma karşı görevlerinin neler olduğu vs. törede ifade edilmiştir (Özmen, 2015: 7). Çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli bir rol oynamaktadır. Türklerin Müslüman olmadan önceki devirlerdeki, eriştikleri uygarlık ve kültür düzeyi, onlarda örgün eğitim kurumlarının bulunduğu keskin bir delil ise de bu kurumlar hakkında henüz bilgimiz yoktur (Akyüz, 2009: 5). Ancak, 8. ve 9. Yüzyıldan itibaren, Orhun anıtlarına yazılan yazılardan bazı şeyler öğreniyoruz. Bu anıtlara yazılan yazılarda, kuvvetli bir ulusal eğitimin varlığı dikkat çekmektedir. En eski bu belgelerde, birlik, bütünlük ve mutluluk içinde yaşamının önemi; bilgi almanın, tedbirli bulunmanın mezzetleri, sevgi, saygı, büyüklere ve hakanlara itaat, buna uygun hareket etmeyenlerin düştükleri durum ve yaşayabilmek için gelecek kuşaklara yönelik birtakım öğütler veriliyor (Binbaşıoğlu,

2014: 2). Bu dönemin edebi eserlerinde yaygın olarak bir talimi yani öğretici amaç bulunduğu görülür. Bunlar, insanlara hayatta yol gösterebilecek ilkeler, ahlaki esaslar, felsefe kırıntıları taşır. Şiir ve kısmen atasözü niteliğindeki bu parçalar, o dönemlerin ahlak ve terbiye anlayışını gösterir. Bunlar, iyiliğin, cömertliğin, bilgeliğin, cesaretin önemi ve değeri, büyüklere itaat vs. gibi bugün de yaşayan değerlerdir (Akyüz, 2009: 5).

Türklerin İslamiyet’i kabul ederek yerleşik bir düzene geçmeleri eğitimi olumlu etkilemiş, medrese adı verilen planlı eğitim kurumları ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Devlet adamları eğitim-öğretime ve bilimin gelişmesine önem vermişler, Farabi, İbni Sina gibi dünya eğitim tarihinde önemli yer tutan bilim adamları yetişmiştir. Bu bilim adamlarının eğitim ile ilgili görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerde yoğun biçimde sosyal bilgiler eğitiminin içeriği görülmektedir (Deveci, 2010: 26).

Sosyal bilgiler programlarının kapsamına giren konuları içeren dersler ilk kez Sultan II. Abdülhamit (1876-1909) zamanında ilkokul programlarına girmiştir. Bu dönemde yalnız Tarih ve Coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır. 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati’nde ise, Tarih ve Coğrafya’dan başka Malûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye ilköğretim programına konmuştur. Balkan Savaşları’ndan sonra, vatandaşlık eğitimine ilişkin dersler üzerinde Tanzimat’tan beri şekillendirici rol oynayan Osmanlılık ve –II. Abdülhamid zamanından itibaren etkili olan- İslamcılık ideolojilerinin yerini Türkçülük almıştır (Öztürk, 2012: 26).

Ülkemizde sosyal bilgiler kavramı ilk kez 1960’lı yıllarda müfredata girmiştir. 1962 yılına kadar sosyal bilgilerin temel içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve yurttaşlık ayrı dersler olarak işlenmiştir. Bu tarihten itibaren “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi adı altında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri birleştirilerek verilmeye başlanmıştır. 1968 yılında ise bu ders “Sosyal Bilgiler” olarak isim değiştirmiştir. Böylece sosyal bilgiler kavramı ilk kez ülkemizde eğitim müfredatına girmiştir.

Sosyal bilgiler dersi ilköğretim okullarında 1968’den itibaren, Ortaokullarda ise 1975’ten itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu uygulama 1985 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten sonra sosyal bilgiler dersi ilköğretim II. Kademedeki Milli Tarih ve Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak verilmeye başlanmıştır. 1997-1998 öğretim sezonunda tekrar ilköğretim okullarında (4.,5.,6.,7. sınıflarda) sosyal bilgiler dersinin



okutulmasına başlanmıştır (Safran, 2014: 13). 1990'lı yıllara gelindiğinde Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimi tam anlamıyla geleneksel yaklaşım ve yöntemlerle yürütülüyordu. Bundan dolayı, 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Nitekim MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4 – 5. Sınıflar sosyal bilgiler öğretim programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılık esas alınmıştır (Öztürk, 2012: 27).

Görüldüğü üzere sosyal bilgilerin Dünyada tarihi 100 yıl, Türkiye'deki tarihi ise yaklaşık 50 (47) yıl kadardır. Yeni bir alan olmasına rağmen hızlı bir ilerleme kaydetmiş çeşitli ülkelerde kendisine yer edinmiştir. Şüphesiz bu durumda sosyal bilgilerin Amerika'da doğmuş olması etkilidir.

Günümüzde Sosyal Bilgiler dersi, Finlandiya, İsveç, Norveç, Kanada (Alberta), Mısır, Yeni Zelanda, ABD ve Jamaika'da yalnızca bu adla okutulmaktadır. Türkiye, Pakistan, Japonya, Kanada (Ontario), Almanya, İran ise sosyal bilgilere ek olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi derslerin de okutulduğu ülkelerdir (Öztürk ve Deveci, 2011: 20).

#### 2.1.5. Sosyal Bilimler Tanımı ve Kapsamı

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren başlayan toplumsal ve bireysel sorunlara çözüm çabaları sosyal bilimlerin doğuşunu sağlamıştır. İnsanın belirli bir toplum içerisinde yaşama ihtiyacı beraberinde sorunları getirince, sosyal bilimlere sorun çözme misyonu yüklenmiştir. Bunun içindir ki sosyal bilim denilince akla ilk önce “sorun çözücü bilim” gelir. Bu sorun çözücü bilim üstlendiği görev gereği tarihi süreçte gelişerek ve artarak devam eden önemle günümüze kadar gelmiştir (Bilgili, 2006: 3). Sosyal Bilimler, (Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Ekonomi, Coğrafya, Antropoloji ve Psikoloji) 19. yüzyıl boyunca bireysel disiplinler olarak ortaya çıkmış, ve ortaya çıkışı, gelişen Avrupa ulus devletlerinin karmaşık ekonomik, siyasi ve sosyal sistemleri

yönetmek ve istatistiksel bilgi toplama ve düzenleme ihtiyacını ve endüstri toplumunun gelişimiyle meydana gelen kitlesel toplumsal değişimleri açıklama çabalarıyla aynı zamana denk gelir (Singer, 2009: 59). Gulbenkian Komisyonu'na göre sosyal bilimler ifadesi ondokuzuncu yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal bilimler içindeki bölünmeler de ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında netleşme eğilimine girmiş ve 1850 ve 1945 yılları arasında ortaya çıkan bu bölünmelerle birlikte bu yeni alana sosyal bilimler adı verilmiştir (akt. Tay, 2013: 3). Günümüzde, Sosyal Bilimler kapsamında, ayrı ayrı disiplinler içinde, 21. Yüzyıla her gün biraz daha artan bilgi birikimiyle aktarımını sürdüren bu bilim dalları, giderek daha ayrıntılı biçimde, başka uzmanlık dallarına bölünmesini sürdürmektedir (Sözer, 1998: 6).

Sosyal Bilimler, insan merkezli, bir bilim dalları bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlar ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır (Kabapınar, 2012: 5). Wesley'e göre Sosyal Bilimler, akademik ve ileri seviyede, insan ilişkilerini incelemektedir. Sosyal bilimci, deney, araştırma ve buluş ile ilgilenerken insan ve onun değerleri ve çevresiyle olan ilişkilerine ait bilgiyi artırmaya ve genişletmeye çalışır (Özoğul 1974'den akt. Demircioğlu, 2010). Sosyal Bilim, tek başına bir bilim dalı olmayıp, çeşitli disiplinlerden oluşmaktadır. Bu disiplinlerin neler olduğu hakkında muhtelif görüşler vardır. Türkiye'de en yaygın görüş; sosyoloji, tarih, coğrafya, psikoloji, siyaset bilimi, ekonomi, hukuk, antropoloji, eğitim, halk bilim (folklor), iletişim, etnoloji, sanat tarihi ve arkeolojinin sosyal bilimleri oluşturduğudur (Bilgili, 2006: 2).

Sosyal Bilimler, genel olarak, insanların, diğer insanlarla ve toplumla olan ilişkilerini inceleyen bir disiplinler topluluğudur. Sosyal Bilimlerin öğretimi denildiğinde ise, eğitimin, çağdaş uygarlığın zorunlu kıldığı, sosyal olgunluğu ve uyumu sağlayan ve geliştiren bir dalı anlaşılmaktadır (Sözer, 1998: 3). II. Dünya Savaşı'nı takiben hızlanan sanayileşme, şehirleşme ve nüfus artışı gelişmiş ülkelerde sosyal bilimler öğretimine verilen önemi arttırmıştır. Sosyal bilimler öğretimine dayalı dersler, bir yandan öğrencileri yükseköğretime hazırlarken, diğer yandan da toplumdaki rol ve sorumluluklarını bilen, uyumlu, etkin ve problem çözen ve değişimle baş edebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Zaman içinde sosyal şartların ve ihtiyaçların

değişmesine paralel olarak, sosyal bilimler öğretiminin amaç ve felsefesi de değişmiş ve genişlemiştir. Günümüzde sosyal bilimler öğretiminin genel amaçları, ülkelerin sahip oldukları sosyoekonomik ve kültürel yapıya bağlı olarak, ülkeden ülkeye değişiklikler göstermektedir (Demircioğlu, 2010: 11). Sosyal Bilimler, genelde, toplumdaki insan davranışlarıyla ilgilenen disiplinleri içerir. Temel amaç bilginin geliştirilmesidir ve genellikle sosyal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurumlar, insan davranışlarını etkileyen değişmelerin neden ve sonuçlarının saptanması, araştırılması, anlaşılması ve yorumlanması gibi konular üzerinde durmaktadır (Sözer, 1998: 3).

#### 2.1.6. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi

Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında sıkı bir bağ vardır. Sosyal bilgiler, öğrencilere verilecek bilgilerin içeriğini belirlemede sosyal bilimlerden yararlanırken; sosyal bilimler de ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler aracılığı ile kazandırılmaktadır (Safran, 2014: 10). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin ürettiği bilgileri etkili vatandaş yetiştirme genel amacı çerçevesinde kullanılan bir müfredat programıdır. Sosyal bilimler ise, insanın insanla ve çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur (Dönmez, 2003'den akt. Safran, 2014: 10). Sosyal bilimlere ait akademik disiplinler, sosyal bilgilerin yapı taşlarıdır. Sosyal bilimlere ait olgular, bilgiler, kavramlar, genellemeler büyük ölçüde onun içeriğini meydana getirmektedir. Ayrıca, özellikle "sosyal bilim" ve "yansıtıcı araştırma – inceleme" yaklaşımlarına dayalı sosyal bilgiler öğretme – öğrenme süreçlerinde sosyal bilimlere özgü yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Martorella, 1998; Evans ve Brucker, 1990; Barth, 1991; Michaelis ve Garcia 1996; Welton ve Mallan, 1999 akt. Öztürk, 2012: 18). Sosyal Bilgiler öğretiminin planlanmasında temel olarak Sosyal Bilimler alınır. Sosyal Bilgilerin öğretim amaçları için ipuçları verir, Sosyal Bilgilerde ele alınan sözcükler, kavramlar ve genellemeler Sosyal Bilimlerden alınır. Sosyal Bilgilerde kullanılan araştırma süreçleri ve çalışma becerilerine ilişkin bilgi kaynakları Sosyal Bilimlerden gelir (Sağlamer, 1980'den akt. Kılıçoğlu, 2014: 9-10). Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgiyi kullanmakta, ancak bu bilgiyi özel bir kitle olan öğrencilere sunmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler aracılığıyla bilgi sunulurken, öğrencilerin yaş

kuşağı, ilgi ve gereksinimleri ile hazır bulunuşluk düzeyi de göz önünde bulundurulmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersine, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir demek yanlış olmayacaktır (Kabapınar, 2012:2). Öte yandan sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklarında olduğunu belirtmek gerekir.

Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler, kavram olarak ne kadar benzerlik gösterirlerse de aralarında şu fark vardır: Sosyal bilimler konu alanlarıdır. Bu alanlar arasında Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Sosyoloji, Antropoloji, Hukuk ve Psikoloji gibi önemli bilimler yer alır. Sosyal bilgiler ise bir öğretim programıdır. Başka bir deyişle, öğretim kurumlarında yer alan eğitim alanlarının ortaya çıkardığı bir kavramdır (Turan ve Ulusoy, 2013: 139). Sosyal Bilgiler programının içeriği, tarih, coğrafya, sosyoloji, felsefe, psikoloji, antropoloji vb. disiplinlerin ürettikleri bilgilerlerden yapılan seçkilerle oluşturulmaktadır. Sosyal Bilgiler bir disiplin değil, bir çalışma alanıdır. Çünkü Sosyal Bilgiler kendi bilgisini üretmez. Bunun yerine, kendi amaçlarına hizmet edici nitelikte bulunan ilke, genelleme ve kuramları sosyal bilimlerden alır ve kullanır (Tanrıöğen, 2006'dan akt. Kılıçoğlu, 2014: 10).

Sosyal bilimler içerisinde bilindiği üzere birçok bilim vardır bunlardan bir tanesi de Coğrafya'dır. Görüldüğü üzere coğrafya hem sosyal bilgiler hem de sosyal bilimler içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Coğrafya, Sosyal Bilimlerde kendi bilgisini üreten bir bilim olarak, Sosyal Bilgilerde ise sahip olduğu bilginin öğretim boyutuna aktarımı şeklinde kendisine yer bulmaktadır. Şimdi ise araştırmanın asıl temasını oluşturan Coğrafyayı hem bilim boyutuyla hem de eğitim boyutuyla ele alınacaktır.

## 2.2. Coğrafya

Araştırmamızın asıl temasını oluşturan bilim Coğrafya'dır. Bu bölümde coğrafyanın hem bilim boyutuyla hem de eğitim boyutuyla ayrıntılı şekilde incelemesini yaptıktan sonra Sosyal Bilgiler'de Coğrafya konusuna değinilecektir. Bu bölümün araştırma içinde yer almasının nedeni "Yerel Coğrafya" konusuna geçişi kolaylaştırmak ve anlamlı kılmaktır.

### 2.2.1. Coğrafya: Gelişimi, İçeriği ve Önemi

Hoffernan (2003: 3), coğrafya kavramının aldatıcı bir şekilde basit gibi göründüğünü ancak son derece tartışmaya açık bir şekilde büyük bir geçmişe ve olağanüstü bir karmaşıklığı düşünsel olarak kucakladığını belirtir. Coğrafyanın ilgi odağını insan meydana getirir. Bu itibarla coğrafyanın insanın yaradılışıyla birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Bilinebildiği kadarıyla İlkçağ'da telaffuz edilmeye başlanan coğrafya kelimesinin yerin tasviri anlamında kullanıldığı anlaşılmaktadır (Baydil, 2003: 3-4). İlk coğrafi fikirler, bu çağ düşünürlerinin beşeri ve iktisadi coğrafya fenomenleri ile matematik coğrafya fenomenleri üzerinde yaptıkları gözlemler ve ileri sürdükleri düşünceler arasında yer almıştır. Bu fikir ve düşünceler, özellikle tarihi, coğrafi, etnografik ve felsefi görüşler, düşünceler, izlenimler biçiminde, bu çağın düşünürleri (filozof) tarafından kaleme alınan seyahatname türünden eserlerinde işlenmişlerdir. Örneğin bunlar arasında yer alan Herodotos (İ.Ö. 484-426), Tales (İ.Ö. 636-546) ve Aristo (İ.Ö. 384-322) gibi Eskiçağ'ın ünlü düşünür ve gezginleri (seyyah), bugün de ünlerini korumaktadırlar. Çünkü bunlar ilk filozoflar, tarihçi ve coğrafyacılar olarak kabul edilmektedir (Doğanay, 1999: 3). Coğrafya teriminin, Eskiçağda ilk kez MÖ III. yüzyıl başlarında, *gēgraphē* ya da *geographia* biçiminde, eski Mısır'ın İskenderiye kentinde yaşamış olan **Eratosthenes** (MÖ 275-195) tarafından kullanıldığı kabul edilir. Daha çok bir matematik coğrafyacı, aynı zamanda da düşünür ve matematikçi olduğu sanılan bu düşünür ve gözlemci, İskenderiye Coğrafya Ekolü'nün de kurucusudur. Eratosthenes eserleri arasında en önemli olanı **Gegraphe** adını taşıyan eserdir. Anlamı, “coğrafi” ya da “coğrafya ile ilgili” veya “coğrafya ilmine ilişkin” demek olan bu eser, coğrafya ilminin adının konulması bakımından, çok önemli bir kaynaktır. Çünkü bugünkü bilgilerimize göre coğrafya terimi, ilk kez bu düşünür tarafından, söz konusu eserde kullanılmıştır (Doğanay ve Sever, 2013: 1).

Coğrafyanın insanı, insanın üzerinde yaşadığı mekânı, insanın etkilendiği doğal ve beşeri olayları ya da insanın etkilediği ve değiştirdiği doğayı içine almasından dolayı bu geniş perspektif ister istemez coğrafyanın birçok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmasına neden olmuştur (Meydan, 2015 b: 2). Coğrafya, insanla yeryüzünün etkileşimi sonucunda ortaya çıkan mekânı, ilkeleri dâhilinde inceleyen ve sonuçlarını bir

bütün halinde sunan bilimdir. Coğrafya biliminin bilim insanları arasında yaygın kabul görmüş tek bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak yapılan farklı tanımlar benzer öğeleri taşımaktadır (Akdemir ve Akengin, 2013: 1). Coğrafya, insan mekân ilişkisini, doğal ve beşeri olayların dağılışını, nedensellik ilkesi çerçevesinde inceleyen bilimdir. İncelemeler nedenselliğin merakını gidermek çerçevesinde yapılar ve cevapları formüle edilir. Bilim basamaklarının temelinde yer alan coğrafyanın görevi; fen bilimleri ile beşeri bilimler arasındaki etkileşim karmaşıklığını soruşturması ve birleştirici bir unsur olarak çimento vazifesi görmesidir. Nitekim coğrafya ile ilgili tanımlamalarda bunu görmek mümkündür (Ünlü, 2014: 1).

Eski Yunan'da arzın Tasviri (geo, arz ve graphe, tasvir) anlamına gelen coğrafya bugünkü manada; yeryüzü olayları ile insan arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışların nedenlerini inceleyen bir bilimdir (Güngördü, 2006: 1). Şahin'e (2003: 11) göre, coğrafya; insanın içinde yaşadığı çevrenin (Dünya'nın) doğal özelliklerini, insan-doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşeri ve ekonomik etkinlikleri dağılış, nedensellik ve bağlılık (ilgi) prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilimdir. Erinç'e (1977) göre coğrafya, yeryüzündeki mekânların özelliklerini ortaya koyan ve gerek bu özelliklerin, gerek muhtelif mekânlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkların sebeplerini ve bunlara hükmeden kanunları araştıran ve açıklayan ilimdir (akt. Atasoy, 2004: 5). Meydan'a (2015 b: 5) göre coğrafya, yeryüzünün tamamında ya da bir bölümünde meydana gelen fiziki olaylar ile bu olayların beşeri ve ekonomik etkilerini dağılış, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerine bağlı olarak araştırıp inceleyen ve sonuçlarını bir sentez halinde ortaya koyan bir bilimdir.

Gregg ve Leinhardt (1994), coğrafyayı dört özellik ile karakterize edilen bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Birincisi, bir yere eşsiz bir karakter kazandıran, yeryüzü üzerindeki özelliklerin dağılımıdır; örneğin, dağlar, nehirler, denizler gibi. İkincisi, bazı şeylerin oldukları yerlerde ve zamanda neden ve nasıl meydana geldiğini anlamaktır; örneğin, volkanlar gibi. Üçüncüsü, meydana gelen olayların, diğer olaylarla ilgisi ve bağlantısıdır; örneğin yağmur ormanlarının tahribi gibi. Sonuncusu, coğrafyanın, haritalar ile bilgilerin ve fikirlerin iletişimini sağlamasıdır. Bu dört özellik birbiri ile çok çeşitli yollardan etkileşim içindedir. Bunlardan ilk üçü coğrafyanın temel prensipleridir. Sonuncusu ise coğrafi araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerin ifadesidir (akt. Kabapınar, 2012: 22).

Coğrafya ilminin bilim sistematığı içinde yerini belirlemesi bakımından, şu tanım da önemlidir: “Hatırlanacağı üzere bilimleri, Fen Bilimleri (Doğa, mühendislik) ve Sosyal (Beşeri) Bilimler diye iki büyük gruba ayırmak mümkündür: Coğrafya ilmi, bu iki kategoriden hangisine dâhil edilebilir sorusu, henüz tam olarak aydınlatılmış değildir. Açıkça hemen belirtmek gerekir ki coğrafya, bütünü ile bunlardan bir kategoriye dâhil edilemez. Çünkü bu bilim, bazı araştırma konuları ya da anabilim dalı bilim alanları bakımından, fen bilimleri kategorisine girer. Buna en somut örnekler ise jeomorfoloji, kartografya ve matematik coğrafya bilim alanlarıdır. Bu ilmin bazı bilim alanları da, doğrudan doğruya sosyal bilimler kategorisi içinde kalır. Örneğin nüfus coğrafyası, sanayi coğrafyası ve turizm coğrafyası gibi” (Doğanay ve Sever, 2013: 13). Tablo 2.4’te belirtildiği üzere Coğrafya’nın bilimler sınıflaması içerisinde kesin bir ayrımını yapmak oldukça güçtür. Bu nedenle “bilimler arası köprü” görevi gördüğünü söyleyebiliriz.

Coğrafya’nın belli bir bilim sınıflaması içinde yer almaması coğrafyaya önemli yetkinlikler kazandırabilmektedir. Konuyla ilgili Gulbenkian Komisyonu’nun 1995 yılında hazırladığı raporda şu ifadeler dikkat çekmektedir:

*“Sosyal bilimlerin hiçbir zaman asli parçası olamayan coğrafya, tarih gibi insanların eskiden beri yapageldikleri bir uygulamaydı. Ondokuzuncu yüzyıl sonunda, esas olarak Alman üniversitelerinde kendini bir disiplin olarak yenileme yoluna girdi ve başka yerlerde de Alman örneği esin kaynağı oldu. Meseleleri sosyal bilimleriyle aynı olmakla birlikte coğrafya kategorileşmeye karşı koydu. Fiziksel coğrafyayla olan ilgisi nedeniyle yakın olduğu doğa bilimleriyle, insani coğrafya denilen (bir bakıma antropologların yaptığını, çevresel etkilere biraz daha ağırlık vererek yapmaktaydı) konuya ilgisi nedeniyle yakınlaştığı insani bilimler arasındaki boşluğu doldurmayı amaçlıyordu. Ayrıca coğrafya, 1945 öncesi dönemde, konusu bakımından gerçekten ve bilinçli olarak dünya çapında bir uygulama peşinde olan tek disiplindi. Bu onun erdemiydi, ama belki zaafını da bu oluşturdu. Ondokuzuncu yüzyıl sonunda sosyal gerçeklik incelemeleri giderek aralarında açık bir iş bölümü bulunan ayrı disiplinler içinde yapılmaya başlandığı sırada, genellemeci, sentezci, analitik olmayan yönelimleriyle coğrafya gelişmenin gerisine düşmüş görünüyordu. Muhtemelen bunun sonucu olarak, coğrafya sözünü ettiğimiz dönem boyunca, nicelik ve prestij yönünden tek işlevi tarihe destek vermek*

olan, önemsiz bir akraba görünümünden kurtulamadı” (Gulbenkian Komisyonu, 2014: 30-31).

Bugün ise sosyal bilimler ile doğa bilimleri arasındaki boşluğu doldurup doldurmadığı konusu, üzerinde tekrar tartışılması gereken bir konudur. Ancak coğrafyanın sosyal bilimler ve fen bilimleri arasındaki boşluğu doldurabileceği, bir gerçek olarak zihinlerimizde yer etmektedir.

**Tablo 2.4:** Coğrafya İlminin Bilim Sınıflandırılmasındaki Yeri (Doğanay ve Sever, 2011: 13).

<b>FEN BİLİMLERİ</b> <b>Doğa-Mühendislik Bilimleri</b>		<b>SOSYAL BİLİMLER</b> <b>Beşeri Bilimler</b>
Matematik	<b>- COĞRAFYA -</b>  <b>- Bilimler Arası Köprü -</b>	Tarih
Fizik		Felsefe
Kimya		Ekonomi
Gökbilim		Hukuk
Meteoroloji		Sosyoloji
Doğa Tarihi		Psikoloji
Jeoloji		Arkeoloji
Jeodezi		Prehistorya
Ekoloji		Antropoloji
Botanik vb.		Uluslararası İlişkiler
Biyoloji, Okyanus Bilimi vb.		Dil, İletişim, Siyaset Bilimi vb.

“Coğrafya, coğrafi yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olayları, insanla ilgi kurarak inceleyen bilimdir. Bu tanım çok önemlidir. Çünkü coğrafya ilminde bilimsel ilgi odağı insan, yani toplumdur, görüşünü vurgular. Zaten doğrusu da budur. Gerçekten de doğal ve beşeri çevre olayları, hatırlanacağı üzere sadece coğrafya ilminin araştırma konuları değildir. Coğrafyaya komşu ilimler de bu tür bilimsel konuları inceler. Ancak bunlar coğrafya ilminde, insanın sosyal ve ekonomik faaliyetlerini kolaylaştırmaları, ya da güçleştirmeleri ölçüsünde incelenirler. Bu nedenle de coğrafya ilminin ilgi odağı insandır veya coğrafi görüşün ağırlık merkezinde insan (toplum) vardır tezi, coğrafya tezleri arasında, en rasyonel yaklaşım olarak düşünülmelidir” (Doğanay ve Sever, 2013: 6). Coğrafya bilimi, yeryüzündeki olayları incelerken, özellikle dağılışlarını aralarındaki bağlantıları, sebep ve sonuçları ortaya koymaya çalışır. Burada esas önemli mesele tüm bu olayların dağılışlarını, bağlantılarını, sebep ve sonuç incelerken, birinci planda hep insan vardır. Kısacası coğrafya; “Yeryüzündeki mevcut olan bu olayın insana ne gibi



etkisi vardır? İnsanlığa faydası ve zararı ne ölçüdedir? İnsanoğlu için bu olay nasıl faydalı kılınabilir?” gibi sorulara cevap aramaya çalışır (Özey, 2010’dan akt. Kervankıran, 2013: 336).

İnsanı tanımadan, onun yaşadığı köyün, kasabanın, kentin özelliklerini bilmeden, üzerinde yaşadığı ülkenin, komşularının, topyekûn dünya ülkelerinin coğrafi bakımdan gösterdiği fizikî ve beşerî potansiyeli keşfetmeden, bastığı zeminin yapı ve rölyefini araştırmadan, tabiatın sinesinde gizlediği yer üstü ve yer altı zenginliklerini ve bunlardan nasıl yararlanılacağını tespit etmeden, Dünya’ya diğer gezegenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini bilmeden, doğal olayların insanlara, mal ve mülklerine faydalarını arttırmak, zararlarını azaltmak ilkesine sahip olmadan, iktisadî, kültürel ve siyasî gelişmeleri takip etmeden, yapılacak her türlü plân, proje ve yatırımların önemli ölçüde maddi ve manevi kayıplara sebep olacağı aşikârdır. İşte coğrafyanın özünde bu temel hedefler, değerlendirmeler ve kısaca "kâinatı tanıma ilkesi" yatmaktadır (Biricik, 1999: 5). Kâinatı tanıma ilkesinden hareketle bireyin kâinatı tanınması için yukarıda Biricik’in de belirttiği gibi önce yaşadığı yerin özelliklerini bilmesi ve tanınması gerekir. Bu coğrafyanın temel hedefi olduğu gibi, doğrudan *yemel coğrafya* ve *yemel coğrafya öğretimi*’nin de hedefleri arasında olduğunu belirtmek gerekir. Bu konu araştırmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı olarak verilecektir.

Hartshorne’e (1939: 461) göre “Coğrafya, tarih gibi, gerçeğin tam olarak anlaşılması için gereklidir”. Çünkü her olay ve olguyu tam olarak anlamak için içinde bulunduğu coğrafi şartları göz önünde bulundurmamak gerekir işte bu noktada coğrafya bilimi devreye girmektedir. Coğrafya bilimi kendi içerisinde birçok bölüme ayrılır. Bunun gerekçesi ise coğrafyanın çok geniş bir çalışma alanı olması nedeniyle parçalara ayırma ihtiyacından doğmuştur. Coğrafyanın bölümlere ayrılması belli coğrafya alanları içerisinde uzmanlaşmalara gidilerek daha kapsamlı coğrafi bilgilerin elde edilmesine olanak tanımıştır.

### 2.2.2. Coğrafya Biliminin Sınıflandırılması

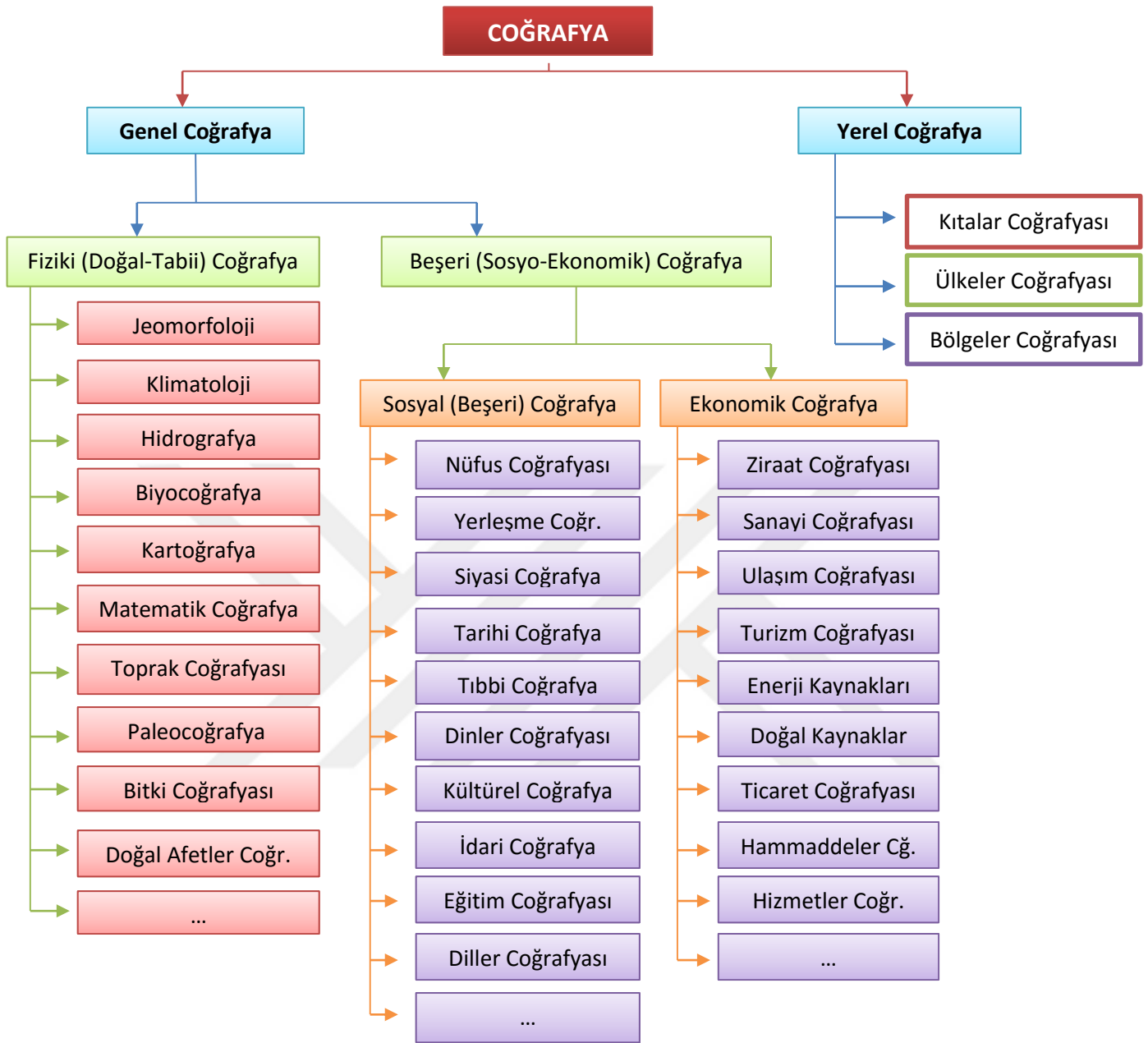
Coğrafyanın kapsadığı alanın çok geniş olmasından dolayı coğrafya bölümlerinin ve alt dallarının herkes tarafından kabul edilebileceği bir tasnifini yapmak oldukça güçtür.

Genel itibariyle coğrafya *Genel* ve *Yerel* (Bölgesel/Ülkeler) olmak üzere iki ana sınıflandırılmaya tabi tutulur. Bazı araştırmacılar (Kolukısa, 2002; Ünlü, 2014), Genel ve Yerel ayrımını birer bölüm olarak ele almaktadırlar, kimi araştırmacılar (Baydil, 2003) ise bu iki ayrımı temel almayarak doğrudan beşeri ve fiziki coğrafya olarak sınıflandırmaya gitmektedirler. Bu duruma örnek ve gerekçe olarak Baydil (2003: 22) eserinde: “Her ne kadar bazı kaynaklar, coğrafyayı genel ve yerel olmak üzere iki bölüme ayırırlarsa da bu doğru değildir. Bunlar, coğrafyanın bölümleri değil, coğrafi konulara bakış açısı, coğrafi konuları inceleme yöntemidir. Çünkü fiziki ve beşeri coğrafyanın konuları, ya genel ya da yerel coğrafya yöntemiyle ele alınarak incelenir” demektedir. Bu ifadenin aksine Kolukısa (2002: 361) ise “Genel olarak ülkemizdeki bazı yazarlar, coğrafyayı sadece beşeri ve fiziki olmak üzere iki ana bölüme ayırmışlardır. Bunlar Genel Coğrafya ve Yerel Coğrafya ayrımına karşıdırlar. Bu anlayışa göre yazılmış olan kitapların genellikle karışık oldukları ve içerindeki bilgilerin sık sık gereksiz yere tekrar edildikleri dikkat çekmektedir.” eleştirisinde bulunmuştur. Kızılçaoğlu (2006: 12) ise çalışmasında “genel/yerel coğrafya yaklaşımı” ifadesini kullanmış bu bağlamda da araştırmamızda Genel ve Yerel Coğrafya ayrımını bir inceleme alanı ve yaklaşımı olarak ele alacağız.

Genel Coğrafya kendi içerisinde *Fiziki Coğrafya* ile *Beşeri ve Ekonomik (Sosyoekonomik) Coğrafya* olmak üzere iki bölüme ayrılır (Baydil, 2003; Güngördü, 2006; Gümüşçü, 2013; Ünlü, 2014; Doğanay, Özdemir ve Şahin, 2014 vd.). Burada şunu da belirtmek gerekir ki ekonomik coğrafyayı beşeri coğrafyanın bir alt dalı olarak kabul etmektedirler ve kimi literatürde bu şekilde ifade edilmektedir ancak bazı araştırmacılar da ekonomik coğrafyayı genel coğrafyanın üçüncü bir bölümü olarak kabul etmektedirler (Üçışık ve Demirci, 2002; Şahin, 2003 vd.). Genel coğrafyanın bir bölümü olarak *Fiziki Coğrafya* yine kendi içinde Jeomorfoloji, Klimatoloji, Hidroğrafya, Biyocoğrafya, Kartoğrafya, Toprak Coğrafyası, Doğal Afetler Coğrafyası, Matematik Coğrafyası gibi alt bölümlere ayrılmaktadır. Diğer bir genel coğrafya bölümü olan *Beşeri Coğrafya* ise kendi içerisinde Sosyal (Beşeri) Coğrafya ve Ekonomik Coğrafya diye iki bölüme ayrılmakta bu iki bölüm de kendi içerisinde yine alt bölümlere ayrılmaktadır. Ancak Beşeri Coğrafya ve Ekonomik Coğrafya bölümleri birleşerek ana bir bölüm olarak Beşeri ve Ekonomik Coğrafya adıyla da anılmaktadır.

Beşeri ve Ekonomik Coğrafya olarak ele alırsak bu coğrafya bölümünün Nüfus Coğrafyası, Yerleşme Coğrafyası, Ziraat Coğrafyası, Sanayi Coğrafyası, Ulaşım Coğrafyası, Turizm Coğrafyası, Sağlık Coğrafyası, Tarihi Coğrafya, Siyasi Coğrafya, Enerji Coğrafyası, Ticaret Coğrafyası, Kültürel Coğrafya ve Şehir Coğrafyası gibi oldukça fazla alt dallara ayrıldığını görmekteyiz. Beşeri Coğrafyanın bu denli çeşitli alt dallara ayrılmasının en önemli sebebi 'İnsan' faktörüdür. Çünkü insanı ilgilendiren her faaliyet, her durum bu alt dallarının çeşitlenmesine ve giderek artmasını sağlamaktadır.

Yerel Coğrafya ise (diğer adlarıyla Bölgesel veya Mevzii Coğrafya) diğerlerine göre daha az alt dallara ayrılmaktadır. Bunlar ise Kıtalar Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Bölgeler Coğrafyası'dır. Ancak ele aldığımız coğrafi ölçeğe göre de bu sayıyı biraz daha artırmak mümkün olabilir. Örneğin; Bölümler Coğrafyası, İller Coğrafyası, Yörelere Coğrafyası, İlçeler Coğrafyası gibi en küçük yerleşim birimi veya coğrafi alanı kapsayacak şekilde alt bölümlere ayrılabilir. Ancak yerel coğrafya da daha çok ifade edilen bölümleri ve genel olarak coğrafya biliminin sınıflandırılmasını Grafik 2.1'de daha rahat görebiliriz.



**Grafik 2.1:** Coğrafya Biliminin Sınıflandırılması (Doğanay, 1999; Ünlü, 2014; Özçağlar, 2006'dan yararlanarak tasarlanmıştır.)

Grafik 2.1'de görüldüğü üzere Genel Coğrafya inceleme alanı oldukça fazla bölümlere ve alt bölümlere ayrılmıştır. Yerel Coğrafya inceleme alanı ise çok kısıtlı olarak yer almıştır. Bu kısıtlılığın nedenlerinden biri tartışmaya açık olarak bu alanda araştırma ve incelemelerin yetersiz kalması gösterilebilir. Araştırmanın bu bölümünde genel coğrafyanın alt bölümlerinden Fiziki Coğrafya ve Beşeri Coğrafya kavramları hakkında bilgi verilecektir. Bu bölümde genel coğrafyanın bölümlerine ve alt bölümlerine yer verilecektir. Bu bölümler, Yerel Coğrafya ve Genel Coğrafya kıyaslamasına olanak

sağlamak ve araştırmanın ileriki bölümlerinde belirtileceği üzere yerel coğrafyanın araştırma sürecinde genel coğrafyaya ait bilgileri kullanması nedeniyle ve yerel coğrafyayı daha iyi anlayabilmek amacıyla araştırmaya dâhil edilmiştir.

### 2.2.2.1. Genel Coğrafya

Coğrafya biliminin bu inceleme alanı isminden de anlaşılacağı gibi çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Yukarıda ki Grafik 2.1’de bölümleri ve alt bölümleriyle birlikte gösterilmiştir. Ünlü’ye (2014: 26) göre genel coğrafya, fiziki, beşeri-ekonomik olayları yeryüzünün tamamında nasıl meydana geldiğini ayrı ayrı ele almaktadır. Genel coğrafya konularına göre fiziki ve beşeri-ekonomik coğrafya olmak üzere iki gruba ayrılır.

#### 2.2.2.1.1. Fiziki Coğrafya

Tabii ortam içerisinde doğal olarak meydana gelen durum ve olayları, doğal ortam-insan etkileşimi kapsamında dağılışı, karşılaştırma, nedensellik ilkelerine bağlı kalarak inceleyen ve sonuçlarını bir sentez halinde ortaya koyan coğrafya dalına “fiziki coğrafya (physical geography)” adı verilmektedir (Gümüşçü, 2013: 273). Yeryüzünde doğal ortamı oluşturan canlı (bitki ve hayvan), cansız (iklim, yeryüzü şekilleri, toprak) öğeleri inceler. Bu kapsamda yeryüzü şekilleri, okyanuslar, denizler, göller ve akarsular ile atmosferdeki olaylar fiziki coğrafyanın inceleme konusuna girmektedir (Ünlü: 2014: 26). Fiziki coğrafya, eskiden tabii coğrafya, yani bugünkü anlamıyla, doğal coğrafya diye de bilinir. En fazla kullanılan terim, fiziki coğrafya diye geçer. Fiziki coğrafyanın görevi, insanın içinde yaşadığı çevrenin, doğal faktörlerini incelemektir. Başlıca inceleme konuları ise, yeryüzü şekilleri, iklim olayları, edafik olaylar (toprak oluşum olayları), biyotik olaylar (insan dışındaki canlılar), hidrografik olaylar ve kartografyadır. Bunlara, genel bir terim olarak doğal çevre olayları, ya da doğal çevre faktörleri de denir. Bu kadar çok doğal çevre olayını, sadece fiziki coğrafya başlığı altında bir anabilim dalı konusu olarak incelemek güçtür (Doğanay ve Sever, 2013: 51). Bu nedenle Fiziki Coğrafya adı altında birçok alt dala ayrılmıştır (bakınız: Grafik 1).

Fiziki coğrafya içerisinde yer alan bilim dalları, özellikle doğal ortamı oluşturan unsurlarla ilgili olarak gelişen coğrafi olayları ve durumları kendilerine konu edinmişlerdir. Beşeri coğrafyaya göre çok farklı yöntemleri bulunan fiziki coğrafyanın, kendi içinde de farklılaştığı alt dalları bulunmaktadır. Bu bilim dalları aynı ilkelere birleştikleri halde, uyguladıkları yöntemlerin farklılığı nedeniyle birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Örneğin, jeomorfoloji konusunda uygulanan yöntemlerle bir sahanın iklim özelliklerini incelemek mümkün olmadığı gibi, aynı şekilde hidrografyada uygulanan yöntemlerle toprak coğrafyası konusunda araştırma yapılamaz. Bu yüzden fiziki coğrafya konularının hepsi aynı alt disiplin çerçevesinde incelenemez ve dolayısıyla dallara ayrılması kaçınılmazdır (Gümüşçü, 2013: 274). Fiziki coğrafyanın belli başlı alt disiplinleri hakkında kısa bilgiler vererek fiziki coğrafyanın kapsam alanının daha iyi anlaşılacağı ve araştırmanın daha sonraki bölümler için daha sağlıklı bir altyapı oluşturacağı öngörülmektedir.

***Jeomorfoloji (Yeryüzü Şekilleri Bilimi):*** Jeomorfoloji, yer şekilleri ve onların oluşturduğu yeryüzü görünümü ile bunları meydana getiren ve değişikliğe uğratan iç-dış etmen ve süreçleri disiplinlerarası ve sistematik olarak inceleyen bir bilim dalıdır. Yer şekilleri ile onların oluşturduğu yeryüzü görünümünü betimler, oluşum ve gelişimlerini, zaman içinde geçirdikleri değişiklikleri ve coğrafi dağılımlarını nedenleriyle birlikte ortaya koyar (Hoşgören, 2007: 1).

***Klimatoloji (İklim Bilimi):*** İklim, yeryüzünün bir noktasında sık sık veya devamlı surette meydana gelen ve bu yüzeyin cansız veya canlı yapısı üzerinde önemli etkiler bırakan atmosfer olayları şeklinde tarif edilebilir (Akyol ve Arda, 1942: 65). Klimatoloji ise, yer-okyanus-atmosfer etkileşimi içerisinde belirli bir zaman döneminde gözlenen, kendi içerisinde belirgin bir değişkenlik arz eden hava olaylarını ve dolayısıyla belirli bir alanın iklim özelliklerini inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir (Sarış, 2014: 111).

***Hidrografya (Sular Coğrafyası):*** Doğal ortamdaki suları sahip oldukları özellikleri itibarıyla belirli bir tasnife tutarak yeryüzündeki coğrafi dağılımlarını inceleyen ve suların doğal ortam ve insan üzerindeki etkilerini sentezci bir yaklaşımla ortaya koyan doğal coğrafya dalıdır. Sular coğrafyası anlamına gelen hidrocoğrafya veya hidrografya, çalışma alanı olarak kendisine hidrosferi seçmiştir (Özçağlar, 2006: 38).

***Pedocoğrafya (Toprak Coğrafyası):*** Toprak coğrafyası, toprakların özelliklerini ve yeryüzündeki dağılımlarını inceleyen bir fiziki coğrafya bilim alanıdır (Doğanay ve Sever, 2013: 315). Pedocoğrafya'da, toprak oluşumunu etkileyen amillerden iklim, ana materyal, topografya, bitki ve zaman incelenir. Toprakların genetik yönden sınıflandırılması ve toprakların dağılımının nedenleri toprak coğrafyasının ana konularını meydana getirir (Baydil, 2003: 23).

***Biyocoğrafya (Canlılar Coğrafyası):*** En kısa anlamı, Canlılar Coğrafyası (*Biogeography*) demektir. Doğal olarak (kendi kendine) yetişen bitki toplulukları ile yine doğal olarak yetişen hayvan toplulukları ve bunların çevrelerinin doğal ve beşeri faktörlerle olan bağlarını araştırır. Bu bilim alanının bitkilerle uğraşan bitki ekolojisi bölümü, coğrafya ilminde Bitki Coğrafyası (*Plant Geography*) ya da Fitocoğrafya diye geçer. Hayvanlarla ilgili dalına ise Zoocoğrafya (*Zoogeography*) veya Hayvan Coğrafyası denir (Doğanay ve Doğanay, 2014: 169).

***Kartografya (Harita Bilimi):*** Kartografya (*Catography*), harita bilimi demektir. Yeryüzünün bütünü ya da bir bölümünün, düzleme aktarılma tekniklerini ve haritalardan yararlanma esaslarını inceler. Başlıca iki inceleme dalına ayrılır: Harita alma tekniklerini inceleyen dala Projeksiyonlar (yansıma teknikleri, yani yuvarlak olan Dünya'nın düzleme geçirilmesi esasları) çeşitli haritalardan yararlanma metodlarını inceleyen dala ise, Harita Bilgisi denir (Doğanay, 1999: 129).

***Paleocoğrafya:*** İnsanın yeryüzüne ayak basmasından önceki jeolojik devirlerde doğal ortamda meydana gelen faaliyetleri ve değişimleri inceleyen bir bilim dalıdır. Bu bilim dalının başlıca görevi, jeolojik devirler boyunca, yer kabuğunda meydana gelen değişimleri, kara ve denizlerin yeryüzüne dağılımlarıyla şekillenmelerini, iklim koşullarını, bitki (*flora*) ve hayvan (*fauna*) topluluklarının özelliklerini ve coğrafi dağılımlarını incelemektir (Özçağlar, 2006: 28).

***Doğal Afetler Coğrafyası:*** Doğal afetler, insanın da içerisinde yer aldığı coğrafi ortamda, tamamen doğal faktörlerin etkisiyle gelişerek olağandışı, yani ani olarak meydana gelen ve hem doğal ortamı, hem de beşeri ortamı olumsuz yönde etkileyen faaliyetlerdir. Doğal ortamda ani olarak meydana gelen ve tahrip edici etkisiyle

yeryüzünde çeşitli ölçekte can ve mal kaybına yol açan felaket veya afet olarak adlandırılan bu faaliyetleri doğal coğrafyanın bir dalı olan “Doğal Afetler Coğrafyası” incelemektedir (Özçağlar, 2006: 67).

#### 2.2.2.1.2. Beşeri (Sosyo-Ekonomik) Coğrafya

Mekânsal farklılıklar ve insan aktivitelerinin organizasyonu ile onların fiziki çevre ile ilişkilerini inceleyen coğrafya alt dalına beşeri coğrafya denmektedir. Başka bir kaynakta beşeri coğrafya; ‘insan topluluklarının doğal ortam ile etkileşimlerine bağlı olarak yeryüzünde dağılışlarını, yapılarını, hareketlerini, yaşadığı alanları, kültürleri ve benzeri olayları coğrafya bakımından inceler’ şeklinde tarif edilmiştir. Avrupalı ve Amerikalı coğrafyacıların çoğu ekonomik coğrafyayı beşeri coğrafyanın içerisine dâhil ederek bütün halinde ‘beşeri coğrafya’, ‘sosyo-ekonomik coğrafya’ veya ‘kültürel coğrafya’ olarak ele almaktadırlar. Konuya başka yaklaşımlar da bulunmakta ve çoğunlukla İngilizce literatürde beşeri coğrafyanın ‘human geography’, ‘socio-economic geography’ veya ‘cultural geography’ olarak adlandırıldığını görmekteyiz (Johnston ve diğ., 2000; Elibüyük, 2000; Özçağlar, 2003’den akt. Gümüşçü, 2013: 286).

Tümertekin ve Özgüç (2010: 47) beşeri coğrafyanın çeşitli adlarla anılması konusunu: “Beşeri coğrafyanın çok çeşitli alt-alanlara ayrılabilmesini ve sonra bu alt-alanlar içinde de çeşitli konuların inceleme amacıyla seçilebildiğini biliyoruz. Bununla birlikte, beşeri coğrafyanın, faaliyetlerinden ve nüfus gibi sayısal durumundan çok doğrudan insanı ele alan ya da bakış açısının merkezini insanın oluşturduğu konularının genelde toplumsal coğrafya ve kültürel coğrafya olarak anıldığı görülür. Bu iki sistematik bakış açısından, beşeri coğrafyacılar, çeşitli konuları ele almaya, incelemeye çalışırlar. Bunlardan toplumsal coğrafya insan toplulukları üzerinde dururken, kültürel coğrafya da insan kültürlerinin rolü üzerinde yoğunlaşmıştır. Bazı coğrafyacılar “kültürel coğrafya”yı “beşeri coğrafya”ya alternatif bir başlık olarak kullanırlar. Beşeri coğrafya, kültürel coğrafyayı da içine alan çok daha geniş bir bilim dalıdır ve bu yüzden de fiziki coğrafyanın tam karşıtı olmaya daha uygun düşmektedir” şeklinde ifade etmişlerdir.



Beşeri coğrafyanın konusunu, insanla insanın hayatını çerçeveleyen coğrafi çevre veya daha genel olarak insan cemiyetleri ile bu cemiyetleri içine alan coğrafi kadro arasında var olan bağıntıların araştırılmasını teşkil eder (Akyol ve Arda, 1943: 226). Sosyo-Ekonomik (Beşeri) Coğrafya kendi içerisinde iki alt dala ayrılır (Beşeri Coğrafya – Ekonomik Coğrafya) ancak bu ayrımı kabul etmeyip ikisini tek başlık halinde Beşeri ve Ekonomik Coğrafya ifade eden veya sadece Beşeri Coğrafya olarak belirten araştırmacılar da bulunmaktadır (Ünlü, 2014; Baydil, 2003; Şahin, 2003). Genel olarak bu ayrımı kabul eden araştırmacılar (Özçağlar, 2006; Gümüşçü, 2013; Doğanay ve Sever, 2013; Doğanay ve Doğanay, 2014) gözetilerek bu araştırmada ayrı başlıklar halinde verilmesi kararlaştırılmıştır.

#### 2.2.2.1.2.1. Beşeri (Sosyal) Coğrafya

Beşeri coğrafya, insan faaliyetlerinin bir yandan koşulu diğer yandan kısmen sonucu olan yer, mekân ve çevreyle ilgili coğrafyanın temel alanlarından biridir. Bu bilim alanı, insan varlığının mekânsal yönleriyle ilgilenir. Beşeri coğrafyanın cevabını aradığı soruları sıralamaya çalışırsak; konu, kapsam, amaç ve diğer sosyal bilim alanlarıyla farkı için belki bir çerçeve çizebiliriz. Coğrafya, diğer disiplinlerden farklı olarak araştırmasına nerede sorusuyla başlar: İnsanla ilgili ya da toplumsal bir olgu nerede yer almıştır? İkinci olarak bu olgunun orada yer alma gerekçesini açıklamak gerekir: Araştırmaya konu edilen beşeri olay ya da olgu, niçin oradadır? Sonra, beşeri olanın bağlam, aktörler, başka durumlarla ilişkileri ve etkileşimi de mekânsal boyutta önemlidir: İnsan ile bulunduğu yerler arasında nasıl bir karşılıklı etkileşim vardır? Bu sorunun devamı olarak, bu etkileşim nasıl bir sonuç veya görünüm üretmektedir? (Özgür, 2014: 143-144).

Beşeri Coğrafyanın görevi, insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemektir. İnsan (toplum) ve doğal çevre arasındaki karşılıklı etkileşim, bu bilimin başlıca araştırma konusudur (Doğanay, 1999: 129). Beşeri coğrafyada tıpkı fiziki coğrafya gibi çeşitli alt disiplinlere ayrılmıştır bunlar: Nüfus Coğrafyası, Yerleşme Coğrafyası, Yerleşme Coğrafyası, Siyasi Coğrafya, Tarihi Coğrafya, Sağlık Coğrafyası, Kültürel Coğrafya, Diller Coğrafyası, Dinler Coğrafyası, İdari Coğrafya, Eğitim

Coğrafyası gibi daha da artırılabilir disiplinlerdir. Bunlardan birkaçını açıklayarak beşeri coğrafyanın çalışma alanlarını daha yakından kavrama olanağı elde edilebiliriz.

**Nüfus Coğrafyası:** Nüfus Coğrafyası (*Geography of Populaton*); nüfusun, karalar, ülkeler ve bölgeler bazında dağılışı esasları ile bunu hazırlamış olan doğal ve beşeri çevre faktörlerini açıklayan, bir coğrafya ilmi bilim alanıdır. Nüfus, en dar anlamda, bir kişi ya da birey demektir. Biraz daha geniş anlamda, bir aileyi oluşturan aile bireyi sayısı anlamına gelir. Oysa en geniş anlamda nüfus terimi; belirli bir nüfus tespit devresinde saptanan toplam insan sayısı demektir (Doğanay, 2014 b: 15). Nüfus coğrafyası, nüfusun artışı, değişmesi, dağılışı, yaş grupları, doğum ve ölüm oranları, çocuk/bebek ölüm oranı, göç durumu, kültürel özelliklerini incelemektedir. Bu inceleme ile insanın doğal ortamdaki etkinliğini ve önemini ortaya koymaya çalışmaktadır (Atalay, 2005:1).

**Yerleşme Coğrafyası:** Geniş anlamda yerleşme; bir yararlanma ve ekonomik faaliyetlerde bulunma bölgesi diye tanımlanabilir. Bu bölge, coğrafi bir bölge de olabilir; yönetim bölgesi, köy kasaba veya kent de olabilir (Doğanay, Özdemir ve Şahin: 2014: 9-10). Yerleşme coğrafyası ise insanların yeryüzündeki yerleşim faaliyetlerini, yaşadıkları yerleşim alanlarının ve bu alanlar üzerinde inşa ettikleri yerleşmelerin özelliklerini coğrafyanın temel ilkelerine bağlı kalarak araştırıp, inceleyen ve sonuçlarını bir sentez halinde ortaya koyan sosyal (beşeri) coğrafya dalıdır (Özçağlar, 2006: 74).

**Siyasi Coğrafya:** Siyasi coğrafya, siyasi olayların mekânsal bağlarını, nedenlerini ve dağılışlarını inceler. Bu olayların çevresel etkilerini inceleyerek mekânsal çözümlenmelere katkıda bulunur (Ünlü, 2014: 29). Kahraman (2014: 233-234) ise siyasi coğrafyayı kısaca; “Siyasi faaliyet ve olguların doğal, ekonomik ve sosyal mekâna bağlı değişimini inceleyen disiplindir” şeklinde tanımlamıştır.

**Kültürel Coğrafya:** Kültür, insan topluluklarının uzun yıllar boyunca üzerinde yaşadıkları coğrafi ortamlardan ve birbirlerinden etkilenerek geliştirdikleri ortak davranışlar ve değerler bütünüdür (Özçağlar, 2006: 124-125). Ülkelerin veya bölgelerin, alışkanlık, yeme-içme, giyim-kuşam, müzik, mimari, din ve dil gibi özellikleri inceleme kültürel coğrafyanın konusunu oluşturur (Ünlü, 2014: 29). Kültürel coğrafyanın cevap

aradığı sorulara örnek olarak: Antalya/Finike yöresindeki Yörüklerin günlük yaşamdaki yeme-içme alışkanlıkları ve giyim tarzları nelerdir? sorusu örnek verilebilir.

**Tarihi Coğrafya:** Modern tarihi coğrafyanın bilinçli bir disiplin olarak yükselmesi ve dolayısıyla başlangıcı, H.C. Darby'e göre 1920-1930'lara tarihlenir. Bu yıllardan sonra yapılan tanımlara göre tarihi coğrafya, ilk baskısı 1954 ve yedinci baskısı da 1975 yılında yapılan kitabında Mitchell tarafından ifade edildiği şekilde ve genellikle 'geçmişin coğrafyası' olarak kabul edilmektedir (Jondton ve diğ. 1997, Mitchell 1975'den akt. Gümüşçü, 2014a: 163). Dünyada coğrafya sahasında saygın bir yeri bulunan ve hatta Dünya coğrafyasına yön veren 'The Association of American Geographers', (AAG)'in web sayfasında tarihi coğrafyayı; "Tarihi coğrafyacılar, geçmiş zamanların coğrafyasını yeniden inşa etmekle ilgilenirler. Bunu yaparken, günümüz coğrafyasını anlamak için tarihçiler ve arşivcilere katkıda bulunarak onların yöntem ve tekniklerine çok yakın çalışırlar" şeklinde tanımlamıştır (Gümüşçü, Şenkul ve Yılmaz, 2014: 310). Tarihi coğrafya, modern coğrafya ilke ve yöntemleri ile geçmişte bir mekânın araştırılmasıdır. Yani çağdaş coğrafyada ne araştırılıyorsa, "geçmişte kalmak şartıyla" tarihi coğrafyada da ele alınabilir (Gümüşçü, 2014b: 250).

Yukarıda görüldüğü üzere Beşeri Coğrafya bazı alt dallarının amacı ve kapsamı bu şekildedir (beşeri coğrafyanın diğer alt dalları hakkında ayrıntılı bilgi almak için bakınız: Özçağlar, 2006). Son olarak Sosyo-Ekonomik Coğrafya'nın diğer bir dalı olan Ekonomik Coğrafya ve alt disiplinleri hakkında bilgiler verilerek asıl konumuza doğru geçiş yapılacaktır.

#### 2.2.2.1.2.2. Ekonomik (İktisadi) Coğrafya

İnsanların hayatlarını kazanmaları ve devamı için gerekli olan ekonomik faaliyetlerin yeryüzündeki mekânsal dağılımını, insan-doğal ortam etkileşimi bağlamında coğrafyanın temel ilkelerine bağlı kalarak inceleyen sosyoekonomik (beşeri) coğrafya dalına ekonomik coğrafya denir. Ekonomik coğrafya, insanların ekonomik amaçlı faaliyetlerini ele alıp mekânsal dağılımını ve analizini yapmaktadır. Yerüstü ve yeraltı zenginliklerinin bir kazanç sağlamak amacıyla işletilmesinin ve üretime

dönüştürülmesinin ilke ve yöntemlerini inceleyen ekonomi bilimi ekonomik coğrafyanın en başta gelen yardımcısıdır. Ekonomi (iktisat), sosyoloji, siyaset bilimi ve kamu yönetimi, şehir ve bölge planlama gibi disiplinler ekonomik kaynakların yönetimi ve işletilmesinde mekânla ilişkili coğrafi etkenleri göz önünde bulundurmada zorunda olduklarından ekonomik coğrafyadan yararlanmaktadır (Özçağlar, 2006: 125).

Ekonomik coğrafya çeşitli ekonomik faaliyetlerin insan ve çevre arasındaki ilişki temelinde incelenmesine denilmekte ve çeşitli bilimsel dallara ayrılmaktadır. Bunlar: Sanayi Coğrafyası, Hizmetler Coğrafyası, Turizm Coğrafyası, Hammaddeler Coğrafyası, Ticaret Coğrafyası, Tarım Coğrafyası, Ulaşım Coğrafyası, Ormancılık Coğrafyası, Hayvancılık Coğrafyası vs. Beşeri (Sosyal) Coğrafya bölümünde olduğu gibi tüm alt başlıkları almak yerine Ekonomik Coğrafya'nın çalışma alanları hakkında fikir sahibi olabilmek için çalışma alanlarından bir kısmını açıklamak yeterli olacaktır.

***Turizm Coğrafyası:*** Turizm, kısaca, insanların kitlesel olarak geçici bir süre (hafta sonu tatili süresinden başlayıp birkaç aya varan süre) için evlerinden ayrılıp, yaşadıkları mekânın dışında barınabilecekleri yerlerde kalmaları ve geri dönmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Hammond 1985'den akt. Özçağlar, 2006: 181). Turizm, toplumlar arasında ekonomik, sosyal ve siyasi iş birliğini geliştiren önemli bir araçtır. Çünkü turizm faaliyeti, ekonomik olmanın ötesinde, sosyal ve kültürel değerlerle toplumların birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayan, çevrenin değerini artıran ve doğal dengeyi korumayı amaçlayan bir sanayi dalıdır (Erdoğan ve Aydın, 2003: 262). Turizm coğrafyası' yeryüzünün bütününde veya bir kısmındaki turizm alanlarının ve bu sektörle ilgili her unsurun coğrafi dağılışını doğal-kültürel ortam koşullarıyla ilişkilendirerek sentezci bir yaklaşımla ele almakta; ayrıca diğer hizmetlerin rekreasyon faaliyetlerine etkisiyle rekreasyonel faaliyetlerin diğer ekonomik faaliyetler üzerindeki etkisini incelemektir (Özçağlar, 2006: 183). Günümüzde turizm yaygınlaşarak çeşitli dallara ayrılmıştır. Bunlardan öne çıkanları genel ifadeyle Doğa ve Tarihi-Kültürel Miras turizmleridir. Daha özel ifadeyle ise Deniz, Dağ, Yayla, İnanç, Miras, Termal, Yat, Kayak turizmlerinin yanı sıra günümüzde popülerliği artan Kongre, Sağlık, Spor vb. gibi turizm türleri de gittikçe önem kazanmaktadır.

**Tarım Coğrafyası:** Tarım, ürün yetiştirmek amacıyla toprağın işlenmesi ve bakımının yapılması, yetiştirilecek bitkilerin (kültür bitkilerinin) ekilmesi veya fidanlarının dikilmesi, bu bitkilerin yetiştirme dönemlerinde gerekli olan her türlü bakımın ve mücadelenin (sulama, çapalama, budama, gübreleme, ilaçlama vb.) yapılması ve yetiştirilmiş ürünlerin hasat edilmesi karşılığında kullanılmaktadır. Fakat birincil ekonomik faaliyetler grubu içinde kalan bütün etkinlikler için, kısaca tarım adı vermek de mümkündür (Gümüüşçü, 2013: 302). Tarım coğrafyasının temel amacı tıpkı tarımın amacı gibi insanlığın gıda ihtiyacının karşılanması amacıyla yapılması gereken tarımsal faaliyetleri ve bu faaliyetlerle coğrafi faktörler arasındaki ilişkileri araştırmaktır (Bulut, 2010: 136).

**Sanayi Coğrafyası:** Tarım, hayvancılık, ormancılık, avcılık ve madencilik yoluyla elde edilen çeşitli türdeki hammaddeleri işleyerek fiziksel ve kimyasal yapısında değişiklikler meydana getirip, insanın tüketeceği, kullanacağı veya yararlanabileceği şekle sokan faaliyetlere sanayi faaliyetleri denilmektedir (Özçağlar, 2006: 152). Bu faaliyetlerin kuruluş şartları ve dağılımını inceleyen coğrafya bilim alanına sanayi coğrafyası denir (Doğanay ve Sever, 2013: 55).

Coğrafyanın en bilinen kolu olan Genel Coğrafya'nın ne kadar çeşitli alt dallara ayrıldığı yukarıda görülmektedir. Coğrafyanın az bilinen diğer inceleme alanı olan araştırmamızın da konusunu oluşturan Yerel Coğrafya ise ayrı bir bölümde ele alınacaktır.

### 2.2.3. Coğrafya'nın Temel İlkeleri

Coğrafya araştırmalarında bilindiği üzere 3 temel ilke mevcuttur. Bu ilkelere bahsetmeden önce bu ilkeleri ortaya koyan çağdaş coğrafyanın kurucularından sayılan Alexander von Humboldt'dan kısaca bahsetmek gerekir.

*“A. Humboldt (1769-1859), modern fiziki coğrafyanın kurucusudur. Avrupa, Asya ve Amerika'da birçok bilimsel amaçlı geziler yapmıştır. Araştırmalarının sonuçlarını 'Kozmos' adlı ve dört cilt olacak şekilde tasarladığı, ancak iki cildini*

*tamamlayabildiği eserinde yayınlamıştır. Onun tarafından coğrafya bilimine yapılan başlıca katkılar şöyle sıralanabilir: 1- Metodik yönden; bu ilme bilimsel anlamda gezi-gözlem yöntemini kazandırmıştır. 2- İlkeler yönünden; coğrafya ilmine bağlantı (illiyet), dağılışı (cosalite) ve sebep-sonuç ilkeleri gibi felsefi düşünce ilkelerini kazandırmıştır. 3- Gösterim yönünden; coğrafi anlatımı güçlendiren başlıca çizimle ifade/gösterim tekniklerini (mesela izohipsler) geliştirmiştir. 4- Coğrafi felsefe yönünden; araştırma-inceleme yapmadan, coğrafi araştırma yapılamayacağını ve yerbilimlerinde gözlemin, temel bir araştırma metodu olduğunu kabul etmiştir. Ayrıca coğrafi olayların tek tek değil, birbirleriyle bağlantılı entegre sorunlar şeklinde ele almak gerektiğini ileri sürmüştür” (Doğanay, 2002’den akt. Gümüşçü, 2013: 105).*

Bilimlerde uyulması gereken temel düşünce, yasa ve kuralların tümüne ilke veya prensip denilmektedir. Coğrafya bilimi de diğer bilimlerde olduğu gibi bir takım ilkelere bağlı olarak çalışmaktadır. Coğrafya bilim grubu içinde yer alan bilim dallarının her birisi farklı araştırma yöntemleriyle çalıştıkları halde, ilkeleri itibariyle aynı çizgide birleşmektedirler (Özçağlar, 2006: 14). Coğrafyacılar, araştırmalarını yaparken üç prensibi birlikte kullanırlar. Araştırmalarını bu prensiplerden yararlanarak yapar ve ortaya çıkan sonuçları sentez halinde ifade ederler. Bu prensipler; *dağılışı, ilgi (bağlılık) ve nedensellik*’tir (Şahin, 2003: 25). Meydan’a (2015 b: 5) göre dağılışı ve nedensellik bu bilimin ana özelliğini belirler. Coğrafyayı diğer bilim dallarından ayıran en önemli fark ise “dağılışı” prensibidir.

***Dağılışı İlkesi:*** Coğrafyayı diğer ilimlerden ayıran en önemli ilkedir. Çünkü bu ilke coğrafyaya özgü olan bir ilkedir. Coğrafya araştırmalarına konu olan çeşitli olayların belirli bir alandaki yayılışı ve bulunuş biçimleri, dağılışı olarak ifade edilir. Topografik özellikler, iklim, bitki örtüsü, nüfus ve yerleşme vb. bütün coğrafi olaylar dağılışıya konu teşkil edebilir. Ancak dağılışı denildiği zaman aynı zamanda dikey dağılışın da anlaşılması gereklidir. Yatay dağılışı kadar dikey dağılışı da önemlidir. Haritalar, coğrafyanın vazgeçilmez araçlarıdır ve olayların dağılışı ancak haritalarla en iyi bir şekilde yapılabilir. Ancak dikey dağılışı göstermek için haritaların eşyükselti eğrilerini ve dolayısıyla yükselti basamaklarını bulundurması gerekir. Dağılışın bir diğer boyutunu ise,

belirli bir zaman içindeki dağılışı meydana getirir. Dağılışı bu boyutu, genellikle grafiklerle ifade edilir (Baydil, 2003: 19-20).

**Bağlantı (İlgi/İlişki Kurma/Korelasyon) İlkesi:** Yeryüzünde cereyan eden doğal ve beşeri olaylar arasında çok yönlü karşılıklı ilişkiler söz konusudur. Bağlantı ilkesi, olaylar arasındaki bu karşılıklı ilişkiyi belirlemek ve açıklamak esasına dayanır. Mesela, Güneş ışınlarının geliş açısı ile sıcaklık, sıcaklık ile mesken şekilleri, mesken şekilleri ile kullanılan malzeme, yerleşme ünitelerinin şekil ve dokuları ile yeryüzü şekilleri ve benzeri olaylar arasında bir ilişki vardır. Ancak, bir olayın meydana gelmesinde birden fazla ilişkinin var olduğunu veya olabileceğini gözden uzak tutmamak gereklidir. Bütün bu bağlantılar, çeşitli olaylara coğrafilik özelliği kazandırmaktadır. Bağlantı ilkesi de coğrafyanın farklılığını ve bağımsız kimliğini ortaya koymaya yardımcı olmaktadır (Baydil, 2003: 20).

**Nedensellik (Sebeup-Sonuç) İlkesi:** Nedensellik ilkesi, her olan şeyin bir nedeni bulunduğunu, aynı nedenlerin aynı koşullar içinde hep aynı sonuçları doğurduğunu, yeryüzündeki bütün değişikliklerin nedenle sonucu birbirine bağlayan yasaya göre olduğunu belirten bir ilkedir (Özçağlar, 2006: 16).

Özellikleri hakkında bilgi verdiğimiz bu prensiplerin hepsinin bir arada coğrafya araştırmalarında uygulanması zorunludur. Bu ilkelere birinin ihmal edilmesi veya dikkate alınmaması yapılan çalışmayı coğrafya'dan uzaklaştırmaktadır. İyi bir coğrafyacının yaptığı bütün araştırmalarında bu prensiplere kesin olarak uyması gerekmektedir. Bu prensiplerden biri dahi ihmal edilse yapılan çalışmanın coğrafi bakımdan bilimsel değeri azalır (Özçağlar, 2006: 16).

### 2.3. Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi

Coğrafyacıların yukarıda açıklanan bilimsel basamakları takip ederek ortaya çıkardıkları coğrafi bilginin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak için devreye eğitimin girmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Ayrıca insanların gündelik yaşamda kullanabilecekleri coğrafi bilgiyi elde edebilmeleri ve profesyonel anlamda yeni

coğrafyacıların yetiştirilebilmesi için coğrafya eğitimi hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın bu safhasında coğrafya eğitiminin tanımı, içeriği ve kapsamı ele alınacaktır.

Coğrafya, sadece genel kültür veren, aydın bireylerin, dünya olaylar sistematüğini daha kolay kavramalarını sağlayan, bir genel kültür ilmi değildir. Bu işlevleriyle birlikte bireylerde yurt sevgisi duygusu gelişip kökleşmesi bakımından da, etkin bir rol oynar. Yaşanılan yerin sevilmesi, savunulması, yönetilmesi, her türlü şartlar altında iyi bir coğrafya eğitimi gerektirir. Bunun anlamı coğrafya eğitimi herkes ve her kesim için ortak zorunluluktur (Meydan, 2013: 164). İnsanoğlunun doğal ortam ile olan etkileşimi günümüzde geçmiş yıllardan farklı bir boyut kazanmıştır. İnsan doğada olup bitenleri daha çok kontrol altına almaya başlamıştır. Geçmiş yıllardan farklı olarak bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmelerinde etkisiyle insan doğal ortamı daha fazla etkilemeye başlamıştır. İnsanlar artık dünyada olup bitenlere hem daha fazla ilgi duymakta; hem de dünyada meydana gelen olaylar hakkında daha çok bilgi sahibi olmak istemektedir. İnsanların, dünyada olup bitenlerden haberdar olması ve onların farkına varması, etkili bir coğrafya eğitim ve öğretim ile mümkün olacaktır (Şahin, 2010: 129-130).

Genel anlamda eğitim, bireyin içinde yer aldığı, çevrede, kendisi dışındaki bütün nesne, kurum ve bireylerin, onun üzerindeki zihinsel, duygusal, sosyal yönlerden etkilerini ifade etmektedir. Bu etki, iyi ya da kötü yönde olabilir. Dar anlamda eğitim ise, birey üzerinde kasıtlı ve amaçlı bir biçimde gerçekleştirilen etkileme olarak görülür. Bu etkileme, zihinsel (bilişsel), duygusal (duyuşsal) ve devinsel (psikomotor) düzeylerde, bireyde istenilen yönde bir değişme oluşturmayı amaçlar (Şişman, 2008: 6-7). Coğrafya eğitimi ise, öğrencinin yaşadığı çevre içinde potansiyel olarak mevcut olan fiziki ve beşeri unsurları, değerleri; geçmişten geleceğe, amaçlı ve dönüşümlü olarak taşıyabilmesini, en verimli şekilde zarar vermeden değerlendirebilmesini, onları korumasını ve sevmesini amaç edinen bir disiplindir (Şeyihoğlu ve Uzunöz a, 2012: 32). Modern Türk Coğrafyası Üzerine Söyleyişler kitabında “*Üniversite Coğrafya Eğitimi Üzerine*” adlı bölümde Mustafa Öztürk coğrafya eğitiminin neyi amaçladığını şu sözlerle ifade etmiştir:



*“Richard Peet’ten hareket edecek olursak, coğrafyanın en temel iki konusu vardır: Birincisi insan ve yer arasındaki ilişki iken, diğeri mekân boyunca meydana gelen ilişkilerdir. Öyleyse coğrafya eğitiminin amacı da insanın yer ile nasıl karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ve mekânsal yapılar ile düzenlemelerin insan yaşantısını nasıl şekillendirdiğini öğrencilere öğretmektir. Bunlardan birincisinden kast edilen şey, dünyanın fiziki özelliklerinin neler olduğunu ve bunların biz insanların yaşantısına nasıl etki ettiği ile bizim dünyayı nasıl şekillendirdiğimizin öğrencilere aktarılmasıdır. İkincisi ile kast edileni ise, Gersmehl’in çok sevdiğim bir sözü ile özetlemek mümkündür: “Coğrafya size nasıl giyinmeniz gerektiğini söyler – bu iklimden dolayı, bir şirket için ya da kültür için söz konusu olabilir”. Buna göre, coğrafya eğitimi bize belirli bir yerde uygun olan davranışların neler olduğunu öğretmek için vardır. Çünkü yine Gersmehl’in tabiriyle, bazı doğrular bir yerden diğerine değişir ve bunun neden değiştiğini bilmek coğrafyanın, bunu öğrencilere öğretmek de coğrafya eğitiminin amacıdır. İyi bir coğrafya eğitiminden geçmiş bir kişi başka bir yere gittiğinde (şehirindeki başka bir mahalle, ülkesindeki başka bir şehir, dağlık bir alan, deniz kıyısındaki bir alan, başka bir ülke gibi) kavramın en geniş kapsamıyla nasıl davranması gerektiğini bilecektir. Gittiği yerden gerçekçi beklentilere sahip olacak, görmek istediği yerleri edindiği becerilerle kolayca bulacaktır” (Öztürk, 2014: 257-258).*

Fairgrieve (1926) okulda verilen coğrafyanın işlevinin geleceğin vatandaşlarını büyük dünya sahnesinin koşullarını tam olarak tasavvur etmelerini sağlamak ve dünya genelinde ki siyasi ve sosyal problemler hakkında makul bir şekilde düşünmelerine yardımcı olmak için yetiştirmek olduğunu belirtmiştir (akt. Lambert ve Balderstone, 2000: 19). 1936 tarihli İlkokul Programı’nda coğrafya dersinin amacı şöyle belirtilmiştir: “İlkokulda coğrafya dersinin gayesi: anavatani iyice tanıtmak, yabancı memleketlerle kıt’alar hakkında kısa, fakat lüzumlu malumat vermek ve nihayet kâinat manzumesi içinde arzımızın vaziyetini anlatmaktır” (akt. Kaya, 1942: 4).

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda coğrafya eğitiminin öğrencilere kazandırdığı faydalar oldukça fazladır. Amerikan Coğrafyacılar Birliği ve Coğrafya

Eğitimi Ulusal Konseyi'nin ortaklaşa katılımlarıyla hazırladıkları *Guidelines for Geographic Education Elementary and Secondary Schools (GGEES)* adlı kılavuzda bu faydalardan şu şekilde bahsedilmiştir:

*“Coğrafya eğitimi, dünyadaki doğal ve beşeri problemleri farklı bakış açılarıyla incelemeyi ve farklı ölçekler kullanarak cevap bulmayı sağlar. Dünyayı genel ve yerel olarak anlamayı, haritaları anlamayı, araştırmacı anlayışı ve sınıf içinde ve dışında problem çözme becerilerini kazandırır. Coğrafya yardımıyla öğrenci, çevre hakkındaki sorunları anlamaya ve çözmeye odaklanır. Öğrenciler doğa ve sosyal bilimler arasında önemli bir bağ olan coğrafya konularını çalışırken farklı kültür ve toplumlarla karşılaşır. Böylece ulusların nasıl birbirlerine bağlı olduklarını kavrar. Bu onları, dünyada kendi ülkelerinin yeri, değerleri, hakları ve diğer insanlara karşı sorumlulukları hakkında düşünmeye sevk eder”* (GGEES, 1989'dan akt. Akşit ve Şahin, 2011: 3).

Graves (1997)'e göre coğrafya öğretmekle öğretmenler öğrencilerin mekânsal becerilerini geliştirmekte, onların ekonomik ve sosyal olayların/problemlerin mekânsal özelliklerini ve boyutunu analiz etmelerini sağlamakta ve onları çevresel konuların doğası hakkında bilgilendirip zihinlerinde bir çevre etiği kavramı oluşturmaktadırlar (akt. Öztürk, 2007: 35-36). Coğrafya eğitiminin amacını daha kısa ve özet bir şekilde vermek istersek “coğrafya eğitiminin en temel amacı, öğrencilerin doğru mekânsal kararlar vermelerini sağlamaktır. Doğru mekânsal karar alabilmek için ise coğrafya bilgisine ihtiyaç duyulacaktır. Şehrin hangi bölgesinde, hangi saatte tek başına dolaşılıp dolaşılamayacağına dair alınacak bir karar, mutlak suretle o şehre ait coğrafya bilgisine bağlı olacaktır” (Öztürk, 2014: 258). Gersmehl (2008: 3) ise coğrafya öğretimini amacını kısaca “bulduğumuz yeri düzenlemeye ve diğer yerleri anlamaya yardımcı olur” şeklinde açıklamıştır.

### 2.3.1. Coğrafya Eğitimi'nin Tarihi

Ülkemiz tarihinde geriye doğru gidildiğinde coğrafyanın tarihinin çok eskiye dayandığı tahmin edilmekle birlikte kesin kanıtlara ulaşılmakta sıkıntılar çekilmektedir. Bunun en büyük nedeni ise Selçuklu ve öncesi dönemlere ait yazılı eserlerin günümüze yeterince ulaşamamasıdır. Bu nedenle ülkemiz tarihinde coğrafya bilimini Osmanlı dönemiyle başlatmak daha doğru olacaktır. Osmanlı öncesine kadar Anadolu Yarımadası'nda ve çevresinde kısaca Türk topraklarında coğrafyanın kısa bir tarihine bakmak çalışma için faydalı olacaktır. Bilgen (2013: 373) Türkiye'de coğrafya eğitiminin temellerini Osmanlı dönemi ve öncesine kadar şu şekilde özetlemiştir:

*“Türkiye’de coğrafya eğitiminin temelleri konusunda farklı değerlendirmeler vardır. İlkçağlardan günümüze değin klasik olarak coğrafya eğitimi, uygulamalı olarak seyahatlerle birlikte başladı. İlkçağda Anadolu toprakları üzerinde çok sayıda coğrafyacı yetişmiştir. Herodot, Tales, Aristo, Strabon ve Batlamyus gibi çok sayıda filozof ve bilim adamı birçok sahada özellikle de coğrafya alanında önemli bilgi ve eserlerle birlikte haritalar vermişlerdir. Çoğunlukla askeri, ticari ve diğer nedenlerle yapılan seyahatler ansiklopedik olarak coğrafya bilgilerinin derlenip “seyahatname” şeklinde yazılması ile devam etti. Ortaçağda batı dünyasında skolâstik etkinin olumsuz baskısı nedeniyle bilim karanlığa gömülürken; İslam dünyası aydınlık bir çağa giriyordu. İslam dünyasında, Selçuklu ve Osmanlı Devletleri dönemlerinde coğrafya, gezilip görülen yerlerin tasviri olarak görülmüştür.”*

Osmanlılarda coğrafya, medreseden yetişen kişiler tarafından ilmi bir kaygıdan çok edebi bir maksatla ele alınmış, yarı efsanevi tarzda yazılan “Acaibül mahlûkat / Acaib el mahlûkat” tercümeleleriyle başlamıştır. Bu tercümeleler Kazvini'nin “Acaib el-mahlûkat”i ile İbn el-Verdi'nin “Haridet el mahlûkat” adlı kitaplarının tercümelelerine, diğer İslam coğrafyacılarının eserlerinin bazı bilgilerinin ve tercümanların kendi zamanlarına ait bazı coğrafi bilgilerin ilavesiyle meydana gelmiştir. Bunların yazılmasındaki amaç okuyuculara coğrafi bilgiler vermekten çok hoşça vakit geçirmektir (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006: 18). Yukarıda da belirtildiği üzere Osmanlı coğrafyacılığı daha çok

tercüme eserler olmak üzere seyahatnameler ile birlikte anılmıştır. Tercüme eserler açısından Osmanlı coğrafyacılığı iki döneme ayrılmaktadır. Gümüüşü'ye (2013: 81) göre Osmanlı coğrafyacıları çoğunlukla başlangıçtan XVII. yüzyıla kadar büyük İslam coğrafyacılarının; XVII. yüzyıldan sonra da batılı coğrafyacıların eserlerini tercüme etmek ve onları genişletmek vasıtasıyla, yeni eserler vücuda getirmişlerdir.

Coğrafya eğitimi Osmanlı döneminde medreselerden önce Sıbyan ve Rüştıye gibi okullarda verilmeye başlanmıştır. Bu okullarda verilen coğrafya eğitimlerinin içeriklerini Güngördü (2006: 349) şu şekilde belirtmektedir:

*“Sıbyan Okulları; Coğrafya eğitimi, 1869 yılında Saffet Paşa'nın Maarifi Umumiye nizamnamesi ile bu okullara girmiştir. Dört yıllık eğitim veren bu okullar coğrafyanın özetini “Muhtasar Coğrafya” vermektedir. Coğrafya eğitimi, Osmanlı ve Kıtalar coğrafyası derslerinde verilmektedir. Coğrafya Risalesi, coğrafyaya mesaj adı altında Selim Sabit'in yazdığı kitap okutuluyordu. Bu kitapta coğrafi kavramların tanımı ve memleketlerin adları ve yöreleri gösterilmiştir. **Kasabat Mekteplerinde;** 1892 yılındaki çıkan ders programına bakıldığında “Muhtasar Osmanlı Coğrafyası” dersinde coğrafyanın konularına yer verilmektedir. **Taşra ve Köy Mekteplerinde;** 1892 yılında ki ders programına bakıldığında coğrafya derslerinin olmadığı görülür. Fakat bu okullardaki öğrenciler coğrafya dersini “Tarihi Osmanî ve Osmanlı Coğrafyası” adlı kitaplardan öğrenmektedirler. **Rüştıye Mekteplerinde;** 1892 yılındaki ders programına bakıldığında ilk üç sınıfta “Şifahi Malumat ve Malumat-ı Nafia” dersleri adı altında coğrafya dersi öğretilmektedir. Zaman, mevsimler, hava vb. konularını ihtiva eden asıl coğrafya dersleri dördüncü sınıfta okutulmaktadır. Üçüncü sınıfta ise memleket coğrafyası ve beş kıta okutulmaktaydı.”*

Osmanlı medreselerinde coğrafya dersi, ‘Darülhilafeti’l-Aliyye Medresesi’nin kuruluşuna kadar müfredat programında yer almamıştır. Coğrafya dersi ancak, II. Meşrutıyet’in ilanından sonra ‘Darülhilafeti’l Aliyye’ adıyla yeni baştan teşkilatlandırılan medreselerin müfredat programına girmiş fakat tarih ve coğrafya gibi ‘fünun-ı celile’nin (büyük fenler) okutulabilmesi için 26 Eylül 1910 tarihinde Şeyhülislam’dan fetva

alınmıştır. Buna göre, coğrafya bu medreselerde ancak 1915 yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır (İzgi, 1997'den akt. Gümüüşü, 2013: 85).

*“Alman coğrafyacılarından Hütteroth’unda belirttiği gibi, “Coğrafya, Türkiye’de Cumhuriyet devrinden çok öncelere giden bir geleneğe sahiptir. 19. Yüzyılın ikinci yarısında İstanbul Darül Fünunu (İstanbul Üniversitesi) bünyesinde faaliyete geçen Coğrafya Darül Mesaisi (Coğrafya Bölümü) 1915 yılında yeniden yapılanarak coğrafya alanındaki çalışmalara değişik boyut kazandırmıştır. Bu itibarla 1915 yılının akademik anlamda Türk coğrafyasının gelişim süreci içinde önemli bir yeri vardır. (2015 itibariyle ülkemizde coğrafyanın 100. Yılıdır.) 1915-1923 yılları arasındaki dönem modern bilimsel coğrafyanın temellerinin atıldığı dönemdir. 14 Ekim 1915 tarihinde İstanbul’da modern darülfünün kurulmuştur. Başlangıçta 4 fakülteden oluşan bu yükseköğretim kurumunun bünyesindeki Edebiyat Fakültesi’nde Edebiyat, Felsefe, Tarih ve Coğrafya bölümleri bulunmaktaydı. İstanbul Darülfünün’u çatısı altındaki Coğrafya Darülmesai’sinin (Coğrafya Bölümünün) yeniden yapılanması, ülkede üniversite anlamında ilk ve tek coğrafya öğreniminin yapıldığı bir kurum olması nedeniyle büyük önem taşımış ve Türkiye’de modern coğrafyanın kuruluş ve gelişmesinde en büyük rolü oynamıştır.”* (Özçağlar, 2006: 269-270).

1933 yılındaki Üniversite Reformu ile İstanbul Darülfünunu Coğrafya Bölümü “Coğrafya Enstitüsü”ne dönüştürülmüştür. Bu yenilenme sırasında Fiziki Coğrafyanın Fen Fakültesine alınması, Beşeri ve İktisadi Coğrafyanın Edebiyat Fakültesinde kalması gündeme gelmiş, ancak bu parçalanmaya karşı coğrafyanın bir bütün olduğu yolundaki bölüm görüşü benimsenerek coğrafya eskiden olduğu gibi bütünüyle Edebiyat Fakültesi bünyesinde bırakılmıştır. Bu dönemde önemli bir gelişme, 1935 yılında Ankara’da Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi’nin açılmasıdır. (...) 1941 yılında, coğrafya alanında önemli gelişme, Milli Eğitim Bakanı büyük eğitimci Hasan Âli YÜCEL’in önderliğinde, Türk Coğrafyasında bir dönüm noktası olan Birinci Türk Coğrafya Kongresi’nin toplanmasıdır. Orta öğretim ders kitaplarının yeni görüşlerle hazırlanıp yayımlanması, coğrafya terimlerinin derlenmesi, Türkiye coğrafyasının araştırılmasına önem verilmesinin sağlanması, Türkiye’nin coğrafi bölgelerinin belirlenmesi, Türk Coğrafya

Kurumu'nun kurulması ve Türk Coğrafya Dergisinin yayımına karar verilmesi bu kongre sayesinde mümkün olmuştur (Kayan, 2000: 12). Bu tarihten günümüze dek coğrafya çeşitli alanlarda gelişimini sağlamış, birçok üniversitede coğrafya bölümleri açılmış, çeşitli coğrafya dernekleri kurulmuş, ulusal ve uluslararası yayın yapan coğrafya dergileri yaygınlaşarak Türk Eğitim Sistemi'nde kendine hatırı sayılır bir yer edinmiştir. Ülkemiz tarihinde coğrafya ve coğrafya eğitiminin gelişimi özetle yukarıdaki gibidir.

Öte yandan, Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi boyunca 1924-1934, 1942, 1957, 1971, 1973, 1982, 1983, 1992, 2005 yıllarında coğrafya öğretim programı yenilenerek uygulanmaya konmuştur (Kaya, 2012: 64). Bu programların ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programları olması dolayısıyla ve araştırmanın kapsamının sosyal bilgiler olması nedeniyle bu tarihlerdeki coğrafya dersi öğretim programları üzerinde durulmayacaktır. Bu konuda daha geniş bilgi için Geçit'in (2008) *Cumhuriyetten Günümüze (1923–2005) Lise Coğrafya Müfredat Programının (Öğretim Programının) İncelenmesi* adlı yayınlanmamış doktora tezi incelenebilir.

Günümüzde Coğrafya Eğitim ve Öğretimi ilk ve ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi ile, ortaöğretimde Coğrafya dersi ile, yükseköğretimde ise farklı branşlara göre çok çeşitli coğrafya alan dersleri ile verilmektedir. Örgün eğitim dışında yaygın eğitimde de coğrafya eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bunlardan bazıları TÜBİTAK programlarınca desteklenen bilim ve doğa kampları ile çeşitli kurum ve kuruluşlarca düzenlenen sertifika programlarıdır (CBS kursu, Kongre, Çalıştaylar vb.).

#### 2.4. Sosyal Bilgilerde Coğrafya Öğretimi

Sosyal bilgilerin varoluşundan bugüne kadar coğrafya bilimi, bu çalışma alanı ve dersi içerisinde her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Ülkemizde sosyal bilgiler ders yapısının temelini oluşturan 1962 yılında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adlı ders müfredatı içerisinde tarih ve yurttaşlık bilgisi ile birlikte coğrafya da kendisine yer bulmuştur. 1968 yılında bu ders “Sosyal Bilgiler” olarak isim değiştirmiş ve varlığını bu ders altında devam ettirmiştir, 1985 yılından 1997 yılına kadar ise coğrafya, “Milli

Coğrafya” olarak tek başına bir ders olarak varlığını sürdürmüştür. 1997’den itibaren ise tekrar sosyal bilgiler içerisine alınmış ve günümüze kadar bu yerini korumuştur.

Coğrafya, sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisinin verildiği geleneksel sosyal bilgiler programlarında ağırlıklı olarak yer almaktayken, 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren birçok sosyal bilimin de sosyal bilgiler çatısı altında yer alması, müfredat içerisinde coğrafyanın yoğunluğunun ister istemez azalmasına neden olmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan 9 öğrenme alanından (Zaman, Süreklilik ve Değişim de dâhil) 3’ü doğrudan veya dolaylı olarak coğrafya ile ilgilidir bunlar: İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Üretim, Dağıtım ve Tüketim ile Küresel Bağlantılar’dır. 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya üniteleri ise şöyledir: Yaşadığımız Yer; Bölgemizi Tanıyalım; Yeryüzünde Yaşam; Ülkemizde Nüfus; Üretimden Tüketime; Ürettiklerimiz; Ülkemizin Kaynakları; Ekonomi ve Sosyal Hayat; Uzaktaki Arkadaşlarımız; Hepimizin Dünyası; Ülkemiz ve Dünya; Ülkeler Arası Köprüler. (Coğrafya öğrenme alanları ve ünitelerini sınıf bazlı daha sistematik görebilmek için Tablo 1’i inceleyiniz.)

Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimi öğrencilerin mekânsal becerilerini geliştirmekte, ekonomik ve sosyal olayların, problemlerin mekânsal özelliklerini ve boyutunu analiz etmelerini sağlamakta ve çevresel konular hakkında bilgilenmelerini sağlamaktadır. Öğrenci coğrafya eğitimi ile yaşadığı çevrenin temel unsurlarını tanıyabilir, coğrafyanın içeriğinde yer alan ilişkileri sorgulayabilir; bu işleyişin sürekliliğini ve değişimini kavrayabilir; mekânsal değerlere sahip çıkar, ekosistemin işleyişini koruyabilme sorumluluğunu kazanabilir (Memişoğlu ve Öner, 2013: 347). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya öğrenme alanlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlar şu şekildedir:

***İnsanlar, Yerler ve Çevreler:*** Bu öğrenme alanında öğrencilerin; 1- Doğal ve beşeri ortamı, 2- Bu ortamlarda meydana gelen olayların sebep ve sonuçlarını, 3- İnsanın doğal ve beşeri ortamdaki rolünü kavrayarak, öğrendikleri bilgileri ihtiyaçların giderilmesinde, sorunların çözüm yollarının araştırılmasında ve karar almada kullanmaları; bu sayede coğrafyanın insan hayatındaki yerini fark etmeleri

amaçlanmıştır (Ulu-Kalın, 2007: 17). Bu bölümde çocuklar; kendilerini boşluğa yerleştirmeyi, çevrelerindeki yeryüzü şekillerini tanımayı ve insan-çevre etkileşimine yönelik temel anlayışı geliştirmeyi öğrenmektedirler (Seefeldt; Castle ve Falconer, 2015: 17). “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile insanın çevresi ile etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazanabilmek amaçlanmaktadır. İnsan, yer ve çevre etkileşimi, geniş ve renkli bir yelpaze oluşturur. Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler. Çağdaş olma ve bunu eğitim yaşantısına da yansıtma isteği, artık bu etkileşim süreçlerinin öğrenciler tarafından da algılanmasını gerektirmektedir. Sosyal bilgiler dersi ile ilköğretim boyunca “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı sayesinde bu eksiğin giderilmesine çalışılacaktır. Öğrenciler bu alana, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan ve gittikçe kompleks bir hâl alan bir yaklaşım ile dahil edileceklerdir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları ve kabiliyetleri göz önünde bulundurulurken konular basamaklandırılmıştır. Bu basamaklar her ünite içindeki kazanımlarda belirtilmiştir (SBDÖP, 2005: 97-98).

**Üretim, Dağıtım ve Tüketim:** Bu öğrenme alanında öğrencilerin; 1- Üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenmeleri, 2- Ekonomik faaliyetleri ve mali kaynakları tanıyarak, meslekler hakkında bilgi edinmeleri, 3- İstek ve ihtiyaçlarını mevcut kaynaklara göre oluşturmaları, 4- Üretime katkıda bulunmanın gerekliliğine inanmaları amaçlanmıştır (Ulu-Kalın, 2007: 17). Bu öğrenme alanında öğrenciler, isteklerinin sınırsız ama kaynakların sınırlı olduğunun farkına varır ve isteklerini mevcut kaynaklara göre oluşturması gerektiğini öğrenerek bilinçli tüketici olmanın temellerini oluşturur. Ülke ekonomisinde de kaynakların yetersiz olduğunu kavrar ve mevcut kaynakları korumak gerektiğinin önemine inanır. Kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininki ile karşılaştırır, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyar. Yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceler ve geliştirmek için çaba gösterir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, ekonomiyle ilgili ünite ve konuların tipik temasıdır. Öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir.



Meslekleri tanıyarak hayatımızı kolaylaştırmak için var olduklarını bilirler (SBDÖP, 2005. 98).

**Küresel Bağlantılar:** Bu öğrenme alanında; 1- Farklı coğrafyalardaki toplumlar, 2- Kültürel benzerlikler, farklılıklar ve etkileşimler, 3- Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiler, 4- Dünyayı ilgilendiren sorunların sebep ve sonuçları, 5- Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin toplumlar arasındaki ilişkilere etkisi gibi konular ele alınmıştır (Ulu-Kalın, 2007: 17). Küresel Bağlantılar öğrenme alanı, coğrafya, antropoloji, ekonomi gibi bilimlerin temalarıyla öğrencilerin toplumlar arasındaki her türlü ilişkilerle ilgili fikir sahibi olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler bu öğrenme alanında, coğrafya ile ilgili konulardan dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ülkelerle, bu ülkelerin genel özelliklerini tanırlarken, kendi ülkeleriyle karşılaştırma imkânına da sahip olacaklardır. Hakkında genel bilgi edindikleri ülkelerle ülkesinin ekonomik ilişkileri, ülkesinin ekonomik kaynakları ile diğer ülkelerle yapılan ticaretle bu kaynakların yerini ekonomi bilimine ait konularla keşfedeceklerdir. Ayrıca ülkeler arası ekonomik ilişkilerin sebep ve sonuçlarını sorgulama fırsatını da bulacaklardır (SBDÖP, 2005: 100).

Sosyal bilgiler programında coğrafya ile bağlantılı yukarıdaki öğrenme alanlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen birtakım amaçların yanı sıra bazı becerilerin de kazandırılması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde verilmesi gereken 15 beceri vardır. Bu becerilerin 9'u diğer ilköğretim programlarıyla ortak verilen becerilerdir, 6'sı ise sosyal bilgilere özgü becerilerdir. Bu beceriler: Gözlem Becerisi, Mekânı Algılama Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisi'dir. Sosyal bilgilere özgü 6 beceri içerisinden 2'si coğrafya konularıyla doğrudan ilgili becerilerdir yine bunlar, Gözlem ile Mekânı Algılama becerileridir. Ayrıca coğrafya konularıyla öğrencilerin kazanması istenen diğer beceriler de atlas kullanma, zamanı algılama, harita okuma ile grafik okuma ve hazırlama becerileridir. Coğrafya'ya özgü beceriler olan gözlem ve mekânı algılama becerisiyle kazandırılması istenen davranışlar şu şekildedir:

“Gözlem becerisi ile çevresindeki olay ve olgulara dikkat etme, çevresindeki olay ve olguları algılama, doğru ve tarafsız tanımlama, çevresindeki olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama, gözlediklerinin nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme, gözlediklerini kaydetme, aktarma ve daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme, olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme, benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyma, benzer olaylarla ilişkilendirme ve böyle bir olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine dair davranış geliştirme gibi davranışlar kazandırılmaktadır. Mekânı algılama becerisi ile uzay ilişkilerini görebilme: Bir cismin uzayda ya da bir şeklin kâğıt üzerindeki biçimini, zihninde canlandırma, bir şekli üç boyutlu görebilme ve bir alanı, krokiyi, sokağı veya binayı zihninde canlandırabilme, harita, plan, kroki, grafik, diyagram çizme, yorumlama ve küre kullanma gibi davranışlar kazandırılır.” (SBDÖP, 2005: 49).

Sosyal bilgiler 4-5 ve 6-7. sınıf öğretim programlarında yer alan coğrafya konularıyla ilgili üniteleri ve bu ünitelerle öğrencilere verilmek istenen hedeflere göz atmak coğrafyanın sosyal bilgiler içerisindeki yerini anlama konusunda bize oldukça yardımcı olacaktır.

#### 2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Coğrafya Üniteleri

Yukarıda ve Tablo 1’de belirtildiği üzere coğrafyaya özgü 3 öğrenme alanı (İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Küresel Bağlantılar) içerisinde toplamda 12 ünite bulunmaktadır. Her sınıf düzeyinde 3’er adet ünite yer almaktadır. Bu bölümde her sınıf düzeyine ve öğrenme alanına göre tekrar bir tasnif yapmadan doğrudan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndan yararlanarak her coğrafya ünitesi amaç, kavram, beceri, değer ve kazanım boyutlarıyla ele alınacaktır.

#### 2.4.1.1. Yaşadığımız Yer

Yaşadığımız Yer, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde ve *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanı dâhilinde yer alan bir ünedir. Bu üniteyle öğrencinin bulunduğu çevreyi çeşitli yönlerden keşfetmesi ve bilmesi amaçlanır. Yaşadığımız Yer ünitesi ile öğrencilere kazandırılması beklenen kavramlar Afet, Beşeri ortam, Bölge, Çevre, Çevre kirliliği, Doğal ortam, Hava durumu, Hava olayı, İklim, Yer, Yerleşme ve Yön şeklindedir. Yaşadığımız Yer ünitesi ile doğrudan verilecek beceri Mekânı algılama, yine doğrudan verilecek değer ise Doğa sevgisi'dir. Öğrenciler bu ünite ile yakın çevresindeki fiziki ve beşeri unsurları tanıyacak ve yaşadığı yer ile ilgili farklı çıkarımlarda bulunabilecektir. Yaşadığımız Yer ünitesinde yer alan kazanımlar Tablo 2.5'te verilmiştir.

**Tablo 2.5.** Yaşadığımız Yer Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2005)

- 1.Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.
- 2.Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.
- 3.Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.
- 4.Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.
- 5.Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.
- 6.Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.
- 7.Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
- 8.Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

#### 2.4.1.2. Üretimden Tüketime

Üretimden Tüketime ünitesi yine 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, *Üretim, Dağıtım ve Tüketim* adlı öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır. Bu ünite ile

öğrenciler üretimden tüketime kadar olan sürecin işleyişi hakkında bilgi sahibi olurlar. Öğrencilerin kazanması beklenen kavramlar ise şöyledir: İstek ve ihtiyaçlar, Kaynak, Bütçe, Ücret, Tasarruf, Gelir ve gider, Ürün, Ekonomi, Ekonomik faaliyet, İş bölümü, İstif, Üretim, Dağıtım, Tüketim, Ticaret, Meslek ve Emek. Yine bu ünite ile doğrudan verilecek beceri Tablo, diyagram ve grafik okuma, doğrudan verilecek değer ise Temizlik, sağlıklı olmaya önem verme'dir. Bu ünite ile öğrenciler temel ihtiyaçlarının farkına varır, insanlığın sahip olduğu kaynakları ile onların korunması ve bilinçli kullanılması gerektiğini öğrenirler. Ayrıca öğrenciler bilinçli bir tüketicinin sahip olması gereken özellikleri bilerek üretimden tüketime kadar geçen süreci öğrenirler ve son olarak çeşitli meslek gruplarını öğrenme de dâhil birçok bilgiyi bu üniteden öğrenebilmektedirler. Üretimden Tüketime ünitesinde öğrencilere kazandırılması istenen hedefler Tablo 2.6'da verilmiştir.

**Tablo 2.6.** Üretimden Tüketime Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2005)

- 1.İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 2.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.
- 3.Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.
- 4.Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.
- 5.Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
- 6.Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur.
- 7.İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.

#### 2.4.1.3. Uzaktaki Arkadaşlarım

*Küresel Bağlantılar* öğrenme alanı içerisinde yer alan bir 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ünitesidir. Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesi ile öğrenciler, Dünya üzerindeki kıtalarda yer alan çeşitli ülkeler ve bu ülkelerin kültür ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca farklı ülkeleri tanıyarak bu ülkelerin ülkemizle ortak ve farklı yönlerini ve değerlerini bulma ve karşılaştırma imkânı da bulabilmektedirler. Buna

ilaveten öğrenciler Dünya haritası üzerinde ülkemizin yerini, komşularını ve farklı ülkelerin yerlerini öğrenebilmekle birlikte bunlar gibi daha birçok bilgiyi bu üniteden sağlayabilmektedir. Bu ünite ile Benzerlik ve farklılık, Gelenek, Giyim, Kıta, Kültür, Tören, Ulaşım ve Sözleşme kavramları öğrencilere kazandırılır. Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesinin doğrudan verilecek becerisi Kütüphane ve referans kaynakları kullanma, doğrudan verilecek değeri ise Misafirperverlik'tir. Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesinde Tablo 2.7'de verilen ilk kazanım doğrudan coğrafi bir kazanımdır ve coğrafya biliminin Ülkeler Coğrafyası alanı ile doğrudan ilişkilidir. Diğer kazanımlar ise coğrafyanın günlük yaşama etkisinin sonuçlarından yola çıkarak dolaylı olarak coğrafya ile ilgili kazanımlardır.

**Tablo 2.7.** Uzaktaki Arkadaşlarım Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2005)

1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.
2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.
4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

#### 2.4.1.4. Bölgemizi Tanıyalım

Bölgemizi Tanıyalım ünitesi *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanı içerisinde yer alan bir 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ünitesidir. Bu ünite, yine aynı öğrenme alanı içerisinde fakat 4. sınıf ünitesi olan *Yaşadığımız Yer* ile benzerlik göstermekle birlikte daha kapsamlı bilgiler vermektedir. Bölgemizi Tanıyalım ünitesiyle öğrenciler artık birer Harita Okuryazarı olma yolunda önemli bir adım atmış olacaklardır. Dahası öğrenciler bulunduğu coğrafi bölgenin fiziki ve beşeri özelliklerini öğrenir ve bu özelliklerin bölgedeki insanların yaşamına etkisini kavrarlar, ülkemizin bölgelerini tanırlar ve kendi bölgelerini diğerleriyle kıyaslama imkânına da sahip olurlar. En önemlisi de coğrafyanın temel prensibi olan İnsan-Doğa ilişkisini de bu ünite de kavrayacaklardır. Bölgemizi Tanıyalım ünitesiyle öğrencilere verilmek istenen kavramlar Afet, Beşeri

ortam, Bölge, Çevre, Çevre kirliliği, Doğal kaynaklar, Doğal ortam, Göç, Hava durumu, Hava olayı, İklim, Kentleşme, Nüfus, Şehirleşme, Yer, Yerleşme ve Yön kavramlarıdır. Bu kavramların birçoğu 4. sınıf ünitelerinde yer almaktadır ancak bilindiği üzere kavramların öğretimi sınıf düzeyine göre Giriş, Geliştirme ve Pekiştirme olarak üç aşamada verildiğini tekrar belirtmekte fayda vardır. Bölgemizi Tanıyalım ünitesinde doğrudan verilecek beceri Gözlem, doğrudan verilecek değer ise Doğal çevreye duyarlılık'tır. Bölgemizi Tanıyalım ünitesine ilişkin kazanımlar Tablo 2.8'de ki gibidir.

**Tablo 2.8.** Bölgemizi Tanıyalım Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2005)

1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.
2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.
4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.
5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.
7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.

#### 2.4.1.5. Ürettiklerimiz

*Üretim, Dağıtım ve Tüketim* öğrenme alanı içerisinde yer alan 5. sınıf sosyal bilgiler ünitesi olan *Ürettiklerimiz* ünitesi ile öğrenciler bulunduğu bölgede ve diğer bölgelerde gerçekleşen ekonomik faaliyetleri ve bu faaliyetlerde yer alan meslek ve meslek gruplarını tanıyarak insan-ekonomi ilişkisini anlayacaklardır. Ayrıca çeşitli grafik ve istatistiklerle grafik okuma becerilerini de bu ünite de geliştirme fırsatı bulacaklardır. Öğrenciler bu ünite de giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde birçok kavramı da

öğreneceklerdir bu kavramlar: Bölge, Bütçe, Dağıtım, Doğal kaynaklar, Ekonomi, Ekonomik faaliyet, Emek, Enerji, Gelir ve gider, Girişimci, Göç, İhracat, İsrar, İş bölümü, İstek ve ihtiyaçlar, İşsizlik, İthalat, Kaynak, Meslek, Para, Pazar, Tasarruf, Ticaret, Turizm, Tüketim, Ulaşım, Ücret, Üretim, Ürün, Vergi, Verimlilik ve Yatırım'dır. Ürettiklerimiz ünitesiyle doğrudan verilecek beceri Basit istatistiki verileri okuma, değer ise Çalışkanlık'tır. Tablo 2.9'da Ürettiklerimiz ünitesine ilişkin aşağıda verilen kazanımlar ile öğrenciler yaşadığımız yerdeki ekonomik faaliyetlerden yola çıkarak çeşitli öğrenmeler gerçekleştirecektir.

**Tablo 2.9.** Ürettiklerimiz Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2005)

- 1.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.
- 2.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.
- 3.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.
- 4.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.
- 5.Ekonomideki insan etkisini fark eder.
- 6.Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.
- 7.İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.

#### 2.4.1.6. Hepimizin Dünyası

Hepimizin Dünyası ünitesi Küresel Bağlantılar öğrenme alanı bünyesinde yer alan 5. sınıf sosyal bilgiler ünitesidir. Bu ünite içeriğinde sadece Coğrafya değil, tarih gibi birçok bilime ait temaları da barındırmaktadır. Genel olarak bu üniteye öğrenciler çeşitli ülkeleri ve bu ülkelerdeki kültürel özellikleri tanıyarak dünyanın farklı ülkelerindeki insanların farklı ve ortak yönlerini tespit eder ayrıca çeşitli ülkeler ile ülkemizin ekonomik ilişkilerini öğrenir. Yine bunlara ilaveten ülkemiz ve yurtdışında yer alan insanlığın ortak mirasları hakkında bilgi sahibi olacaklar ve nihayetinde dünya vatandaşlığına giden yolu bu ünite ile aralayabileceklerdir. Barış, Benzerlik ve farklılık, Düşünce, Ekonomi, Hoşgörü, İhracat, İletişim, İthalat, Kıta, Olgu, Ortak miras,

Teknoloji, Ticaret, Turizm ve Ulaşım kavramları bu üniteye öğrencilere kazandırılmaktadır. Hepimizin Dünyası ünitesinde doğrudan verilecek beceri Olgu ve düşünceleri ayırt etme, doğrudan verilecek değer ise Tarihsel mirasa duyarlılık olarak belirlenmiştir. Hepimizin Dünyası ünitesinde öğrencilere verilmesi istenen kazanımlar Tablo 2.10'daki gibidir.

<b>Tablo 2.10. Hepimizin Dünyası Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2005)</b>
1.Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.
2.Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.
3.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.
4.Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.
5.Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.
6.Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.

#### 2.4.1.7. Yeryüzünde Yaşam

Yeryüzünde Yaşam ünitesi 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ve *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanı içerisinde bulunan bir üniteye. Öğrenciler bu üniteye haritalarla ilgili ayrıntılı bilgilere sahip olacaklar, farklı yaşam şekilleri ve iklimleri öğrenecekler, Türkiye'nin iklimi ve iklim elemanlarını tanıyacaklar, geçmişten günümüze yerleşme şekillerini bilecekler ve Anadolu'da egemenlik kurmuş medeniyetleri farklı açılardan öğreneceklerdir. Yeryüzünde Yaşam ünitesinde Kutup, Ekvator, Paralel, Meridyen, Çağ, Yüzyıl ve Milât gibi kavramların öğrencilere verilmesi hedeflenmektedir. Bu üniteye doğrudan verilecek beceri Harita okuma ve atlas kullanma, doğrudan verilecek değer de Doğal çevreye duyarlılık'tır. Yeryüzünde Yaşam ünitesine ilişkin kazanımlar Tablo 2.11'de verilmiştir.



**Tablo 2.11.** Yeryüzünde Yaşam Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2009)

- 1.Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 2.Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
- 3.Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 4.Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 5.Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
- 6.Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 7.Anadolu ve Mezopotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.

#### 2.4.1.8. Ülkemizin Kaynakları

*Üretim, Tüketim ve Dağıtım* öğrenme alanı içerisinde yer alan 6. sınıf sosyal bilgiler ünitesidir. *Ülkemizin Kaynakları* ünitesiyle öğrenciler ülkemizin sahip olduğu doğal kaynakları öğrenirler ve bu kaynakların farkına varırlar, doğal kaynakların ekonomi için önemini kavrarlar, ülkemizin kaynaklarını koruma ve bilinçli kullanma için projeler geliştirerek ünite sonunda çevre duyarlılığı kazanırlar. Ayrıca çeşitli meslekler hakkında bilgi sahibi olarak ileriki yaşamlarında seçecekleri meslekler hakkında da ön bilgi edinmiş olurlar. Bu ünite de Ekonomi, Vergi, Doğal kaynaklar, Üretim, Tüketim, Tasarruf, Meslek, Girişimci, Enerji, Kaynak vb. gibi kavramlar öğrencilere kazandırılmaktadır. Ülkemizin Kaynakları ünitesinde doğrudan verilecek beceri Girişimcilik, değer ise Sorumluluk’tur. Ülkemizin Kaynakları ünitesine ilişkin kazanımlar Tablo 2.12’deki gibidir.

**Tablo 2.12.** Ülkemizin Kaynakları Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2009)

- 1.Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
- 2.Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
- 3.Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
- 4.Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
- 5.Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.
- 6.İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.

#### 2.4.1.9. Ülkemiz ve Dünya

Ülkemiz ve Dünya ünitesi *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanı içerisinde bulunan bir 6. sınıf sosyal bilgiler ünitesidir. Bu ünite de öğrencilerin, Dünya üzerindeki nüfus ve ekonomik faaliyetleri, Türkiye'nin Dünya üzerindeki konumu ve önemi, ülkemizin ithalat - ihracat ürünlerini ve ülkemizin diğer ülkelerle ilişkilerini öğrenmesi beklenir. Bu ünite de verilecek kavramlardan bazıları ise İthalat, İhracat, Afet, Bağımsızlık, Ticaret, Nüfus ve Yön şeklindedir. Bu ünite de doğrudan verilecek beceri Araştırma, doğrudan verilecek değer ise Yardımseverlik'tir. Tablo 2.13'de Ülkemiz ve Dünya ünitesine ilişkin kazanımlar verilmiştir.

**Tablo 2.13.** Ülkemiz ve Dünya Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2009)

- 1.Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 2.Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.

3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.

4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.

5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.

#### 2.4.1.10. Ülkemizde Nüfus

Ülkemizde Nüfus ünitesi *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* öğrenme alanı içinde yer alan 7. sınıf sosyal bilgiler ünitesidir. Öğrenciler bu üniteyle yaşadığımız yerin ve ülkemizin nüfus özelliklerini, nüfusu etkileyen faktörleri, göçlerin neden ve sonuçlarını, çeşitli istatistiklerle ülkemiz nüfusunun gelişimini, yerleşme ve seyahat özgürlüğü ile eğitim ve çalışma haklarını öğrenirler. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramlar Beşerî ortam, Bölge, Coğrafi konum, Doğal ortam, Harita, İklim, Nüfus, Turizm, Yerleşme, Bölge, İhracat, İthalat, Şehirleşme, Ticaret, Yatırım, Göç, İşsizlik, Sözleşme, Hak, Vatan ve Vatandaş şeklindedir. Bu üniteyle doğrudan verilecek beceri Grafik hazırlama, değer ise Vatanserverlik'tir. Ülkemizde Nüfus ünitesine ait gerçekleştirilmesi istenen kazanımlar Tablo 2.14'teki gibidir.

**Tablo 2.14.** Ülkemizde Nüfus Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2009)

1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.

2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.

3. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.

4. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.

#### 2.4.1.11. Ekonomi ve Sosyal Hayat

*Üretim, Tüketim ve Dağıtım* öğrenme alanı içerisinde yer alan Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesi, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde bulunmaktadır. Bu üniteyle hedeflenen toprağın tarih boyunca üretimdeki önemini, yine tarih boyunca ülkelerin gelişmesini sağlayan ekonomik faaliyetleri ve ticaret yollarını, coğrafi keşifleri ve Dünya’da ve ülkemizde yer alan önemli boğazları, teknoloji ve ulaşımın tarihteki gelişimini, geçmişte ve günümüzde faaliyet gösteren vakıfların işlevi ve önemini, eski Türk devletlerindeki eğitim kurumlarını ve bir mesleği seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrencilere kazandırmaktır. Bu ünite ile öğrencilere kazandırılacak kavramlar Bütçe, Ekonomi, Ekonomik faaliyet, Tüketim, Vergi, Üretim, Yönetim, İhracat, Kaynak, Okyanus, Ticaret, Ürün, Teknoloji, Ulaşım, Sivil toplum kuruluşu, Vakıf, Meslek, Sorumluluk ve Girişimci’dir. Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinde doğrudan verilecek beceri Tarihsel empati, doğrudan verilecek değer de Dürüstlük’tür. Tablo 2.15’de bu üniteye yer alan kazanımlar verilmiştir.

**Tablo 2.15.** Ekonomi ve Sosyal Hayat Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2009)

1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.
2. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.
3. Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
4. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
5. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.
6. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.

#### 2.4.1.12. Ülkeler Arası Köprüler

Ülkeler Arası Köprüler, *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanı dâhilinde yer alan bir 7. sınıf sosyal bilgiler ünitesidir. Bu üniteyle öğrenciler Birinci Dünya Savaşı'nı, bütün Dünya'yı etkileyen sorunları, küresel sorunlara karşı kurulmuş bazı ulusal ve uluslararası kuruluş ve projeleri, insanlığın sahip olduğu ortak mirası ve bu mirası koruma yollarını öğrenirler. Bu üniteye yer alan kavramlar Barış, Dayanışma, Çevre, Çevre kirliliği, Doğal kaynaklar, Doğal ortam, Ekvator, Genelleme, İsrar, Kurum, Kutup, Küresel sorun, Tasarruf, Emek, Ortak miras ve Sanat olarak belirlenmiştir. Doğrudan verilecek beceri Kalıp yargıları fark etme, doğrudan verilecek değer ise Barış'tır. Ülkeler Arası Köprüler ünitesine ait kazanımlar Tablo 2.16'daki gibidir.

**Tablo 2.16.** Ülkeler Arası Köprüler Ünitesine İlişkin Kazanımlar (SBDÖP, 2009)

1. 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.
2. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
3. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

Sosyal bilgiler program ve dersleri temelde iyi birer vatandaş yetiştirmeyi temel alır. İyi vatandaşın özelliklerinden biri de toplumla uyum içerisinde yaşamasıdır. Coğrafya, başta yakın çevre olmak üzere, insanın yaşadığı yeri kendisine tanıtmayı hedef seçer. Çevresini tanıyan insanlar, onunla uyum içerisinde yaşamaya gayret gösterirler (Zeybek, 2006: 235-236). Sosyal bilgiler dersinin hedef kitlesi olan 11-14 yaş aralığında olan öğrencilere coğrafya kazanımlarının verilmesiyle doğaya, canlılara, insanlara kısacası yaşadığı çevreye karşı daha duyarlı bir tutum kazanacaklardır ve erken yaşlarda kazanılan bu tutum büyük olasılıkla bireylerde zaman içerisinde bir yaşam felsefesi olarak yerini alacaktır. Bu durum istendik bir gelişmedir. Eğitim de zaten bireye istendik davranış değişiklikleri kazandırma sürecidir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi kapsamında

verilecek coğrafya eğitimi oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca bu dönemde kazanılacak coğrafya eğitimi, öğrencilerin ortak coğrafyamız olan Dünya'yı her yönüyle korumalarını sağlayacak ve bu bilinçle bir dünya vatandaşlığına giden yolda sağlam ve seri adımlarla ilerlemeleri sağlanacaktır.

## 2.5. Yerel Coğrafya ve Öğretimi

Bu bölümde araştırmanın temel konusu olan “Yerel Coğrafya ve Öğretimi” ile ilgili kavramlar belirtilecek ve gerek yerel coğrafya gerekse yerel coğrafya öğretimi ile ilgili ayrıntılı açıklamalara ve bölümlere yer vermeye çalışılacaktır. Ancak yerel coğrafya ve yerel coğrafya öğretimine geçmeden önce yerel ve yerellik kavramlarını irdelemek gerekmektedir.

### 2.5.1. Yerel ve Yerellik

Dünyamız küreselleşmektedir ve bu süreç günden güne hızlanmaktadır. Bu hız bizi kolaylıkla uzak diyarların çeşitli memleketlerine ve olaylarına götürebiliyorken, aynı zamanda yanı başımızı yani çevremizi, yöremizi, bölgemizi ve ülkemizi fark etmeden veya yeterince göremeden yaşamamıza neden olabilmektedir. Küreselleşmenin çeşitli avantajlarından elbette yararlanılması gerekir ancak yerel özelliklerimizin de bu süreçte göz ardı edilmemesi elzemdir. Küreselleşen bir dünyada, bizi biz yapan yerel özelliklerimizdir. Her platformda ve özellikle eğitim alanında daha üst bir gayretle yerel özelliklerimizi korumamız ve eğitimde kullanmamız gerekmektedir. Bu bölümde yerel, küresel ve yerellik kavramlarının ne olduğu açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırmamızın önemli bir parçasını oluşturan *yerel* kavramı oldukça göreceli bir kavram olmasından dolayı neyin yerel olarak kabul edilebileceğine dair sınır çizmek güçtür. Bu durumu İlhan Tekeli şu şekilde açıklamıştır:

*“Yerel anlamını hem bir karşıtlıktan hem de bir görelilikten almaktadır. Dünyanın günümüzde yaşadığı dönüşüm hakkında geliştirilen söylemlerde yerel*

*terimi iki karşıtlık içinde kullanılmaktadır. Yereli ya 'küresel x yerel' ya da 'ulusal x yerel' karşıtlığı içinde yani bir kavram çiftinin bir yanı olarak tanımlıyoruz. Ancak bu kavram çiftleri, içinde bir göreliliği de barındırıyor. Yerelin karşıtı küresel olabildiği gibi ulusal da olabiliyor, oysa ulusalı küreselin karşıtı olan bir yerel olarak da görebiliriz. Yani ulusal, yerel konumunda olduğu gibi, yerelin karşıtı konumunda da bulunabilmektedir. Her iki kullanıma da bakıldığında her yerel, kendisinin de bir parçası olduğu bir bütünün karşıtı olarak tanımlanmıştır. Bütünün ne olduğu değiştikçe yerelin de ne olduğu değişmektedir. Yani yerel görelidir” (Tekeli 2009: 166-167). “Ayrıca yerelin göreliliğini zamanın içine de yerleştirebiliriz. Toplumların gelişme düzeyine göre farklı farklı yereller olacaktır. Sanayi öncesi bir toplumun yereliyle, sanayi toplumunun yereli ve bilgi toplumunun yereli çok farklıdır. Her toplum biçimi kendi yerelini oluşturacaktır. Günümüzde çoğu kez yerelin yok olduğunu söyleyenlerin kastettikleri olguları, sanayi toplumunun yerelinden bilgi toplumunun yereline geçişin göstergeleri olarak yorumlamak doğru olur. Bu çözümlememizin sonucu olarak, yerelin ancak karşıtlık ve görelilik içinde kavranabileceğini söyleyebiliriz” (Tekeli, 2002: 7).*

Burada şunu belirtmek gerekir ki, yerel coğrafya öğretimi için bu karşıtlık söz konusu değildir. Çünkü bireyin/öğrencinin coğrafi çevresi kastedildiği için bakış açısına göre değişebilen bir yerellik söz konusu değildir.

Öte yandan, dünyanın bütün ithal edici kültür ortamlarında bir alt söylem olarak bazen söylenmeyen fakat unutulmayan bir ulusçu bileşen vardır. Ulusçuluk kendi tarihine ve kökenine dönerek kendini tanımlama tutkusudur. Ancak bu noktada hatırlanması gereken her toplumun kendi içinde coğrafyaya, mekâna ve sosyal ortamlara bağlı olarak farklılaşacağıdır. İşte “yerel” kavramı burada ortaya çıkar. Yerel, mekân ile sosyal ilişkisinin bir ifadesidir. Mekân kavramı yerelin kavramsallaştırılması için temel hazırlar. Sosyal olguların anlaşılmasında mekânsal farklılıkların, bir başka deyişle sosyalin mekânda farklılaşmasının önemi büyüktür. Dolayısıyla yerel ve yerellik mekânla sosyal arasındaki ilişkinin çözümlenmesiyle tanımlanabilir (Kuban, 1996 ve WALD Yayın Birimi, 1997’den akt. Madran ve Önal, 2000: 173). The Free Dictionary (2015) *yerel*

kavramını “Özel bir yerin ayırt edici özellikleriyle ilgili / Geniş bir bölgeden ziyade sınırlı, bir şehir veya kasaba ile ilgili” şeklindeki tanımlarla açıklamıştır.

Tekeli’ye (2001: 186-187) yerel, yaşamımıza iki bakımdan çerçeve oluşturmaktadır. Bunlardan birincisi yaşamımız için fiziki bir çevre işlevi görmesidir. Yaşadığımız yer doğal özellikleriyle, içinde yer alan yapılarla yaşam çevremizi oluşturur. Her gün uyandığımızda bu fiziki nesnelere nerede olduğunu biliriz. Yaşamımıza yön verirler, anlam katarlar. İkincisi ise bu çevrede oluşan topluluktur (komünite). Bu topluluk içinde yaşayanlara aşinalığımız, ortak yaşam deneyimlerimiz bulunur, yüz yüze ilişkiler kurarız, bu çevrede kurduğumuz ilişkiler yaşamımızı anlamlı kılar.

Pınarcıoğlu (1994: 107-108) yerellik araştırmasının genel bir bakış ve politikanın içinde anlam kazanacağını belirterek yerelliği sınırlı bir bakış ve politika tarzı olarak tanımlamıştır. Güneşin Aydemir’in bir sempozyumda yaptığı konuşmasında ise yerelliği şu şekilde ifade etmiştir:

*“Genelde bütün yerellik tanımlarının içerisinde ortak bir özellik var, o da ‘kendine özgü olmak’. Kendine özgülük, hepsinde ortak bir nokta olarak ortaya çıkıyor. Kendine özgülük kavramına baktığımız zaman da iki tane özellik, iki temel koşulla karşılaşıyoruz. Bunlardan bir tanesi coğrafyaya bağlı olması. Coğrafyaya bağlı olduğu için de nispeten diğer ulusal, küresel, evrensel dediğimiz kavramlardan daha sınırlı, küçük tanımlanabilir bir bölge söz konusu. İkincisi de zamana bağlı, bir zaman süreci içerisinde gelişmiş olması. Bu iki koşul bir arada yerine gelmediği zaman yerellik oluşabilirmiş gibi gelmiyor bana. Yerelliğin zaman ve coğrafi boyutundan sonra bir başka özellik daha görüyoruz; gerçekten ‘yakın ilişkiler’ görüyoruz. Hem doğal döngülerden hem de insan toplumundan söz ettiğimizde, birbirleriyle olan ilişkilerde herkesin birbirini tanıdığı bir ölçek söz konusu. Dolayısıyla bilginin, kendilerine özgü ürettikleri bilginin, geleneksel bilginin iletişimi çok kolay ve nesiller boyu da iletilebiliyor.” (Aydemir, 2002: 39-40).*



Bu noktada çalışma alanı olarak ne tür bir yereli seçeceğimiz bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tekeli (2009: 167) bu durumu; “Biz yerel dediğimizde ulus altı bir mekân olarak yerelden söz ediyoruz. Ama bu aynı zamanda küreselin yereli olarak da düşünülebilir. Sorunu formüle ediş biçimimize göre, bir ulus devletin yerelinin, küreselin yereli haline gelme sürecini kavramaya çalıştığımız söylenebilir. Yerele böyle yaklaştığımızda yerelin kendisini tanımladığı bütünü değiştirmesinin önemli bir değişme göstergesi haline geldiğini de kavramaya başlarız.” diye açıklamıştır. Yerel’i tam olarak anlamak için *küresel* kavramını da tam olarak bilmek gereklidir. Türk Dil Kurumu (2015) bu kavramı “Dünya ölçüsünde geniş bir bakış açısıyla benimsenen, global” şeklinde tanımlamıştır. Business Dictionary (2015) ise küreseli, “Özel bir bölge veya ülkeden ziyade tüm dünya ile ilişkilidir” şeklinde tanımlanmıştır. Yerel ve Küresel kavramları birbirlerinin açıklamalarında yine birbirlerine destek olan iki kavramdır. Herhangi biri olmadan diğerini açıklamak güçtür. Yerel ile Küresel’in ilişkisini Tekeli (2001: 186) şu şekilde açıklamıştır:

*“Biz her yerelliği doğrudan biliyoruz. Biz yerel içinde yaşıyoruz. Onu somut olarak birinci elden biliyoruz. Oysa biz bir alanda evrensel olandan söz ettiğimizde, onu böyle somut olarak doğrudan bilemiyoruz. O birçok somut üzerinden kurulmuş olan soyut bir bilgidir. Yerelin bilgisini kavramamız için, onun özgün yanını bilebilmemiz için tek başına somutun bilgisi yetmiyor, onu daha büyük bir bağlama yerleştirmemiz gerekiyor; o da evrenselin soyut bilgisini gerektiriyor. Bu nedenle yerelin somut bilgisinden yola çıkarak, soyut olana tırmanıyor ve ondan yararlanarak yerelin özgün özelliğini tanımlıyoruz”. Görüldüğü üzere Yerel ve Küresel birbirleriyle ilişkili iç içe kavramlardır, birini tanımlarken diğerini kıyas almak durumundayız.*

Liu ve Zeng (2011: 725) küreselleşme ve yerelleşme arasındaki ilişkiyi, “Küreselleşme, bugünün dünyasında gelişimin temel eğilimi ve arka planıdır, küresel bir yerelleştirme sürecidir. Açıkça biliyoruz ki dünya yerel olmadan tek başına var olamaz” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca küreselleşme ve yerelleşme arasındaki ilişkinin araştırılmasının akademik çevre içinde sıcak bir konu haline geldiğini de belirtmişlerdir. Bu konunun bundan sonraki süreçte de sıcak bir konu olarak kalacağı aşikârdır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerimizin sonuçlarının çoğu bir şekilde küresel düzeye dayandırılmakta veya dayandırılmaya çalışılmaktadır. Örneğin, “iyi insan”, “dünya vatandaşlığı”, “ortak miras”, “ortak kültür”, “dünyamız”, “insan hakları” vs. gibi daha birçok eğitim kavramı, değeri veya kazanımı evrensel boyutları esas almaktadır. Eğitim alanında küreseli hedefleyen bilimlerden bir tanesi de Coğrafya’dır. Çünkü coğrafya eğitiminde ele alınan konu içinde yaşadığımız Dünya’dır, onu her açıdan tanımak ve korumak tüm insanlığın ortak çabasıdır. Bu nedenle eğitimin her alanında küreseli anlamak için yerel coğrafyayı da anlamamanın bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz.

### 2.5.2. Yerel Coğrafya

McCune’e (1948: 290) bir öğrencinin coğrafyayı “cehennem ve ondan öte yerlerin incelenmesi” olarak tanımladığını ifade etmiş ve coğrafyanın günlük yaşamda eğitimin bir parçası olması için öğretmenlerin yerel alanlardan ziyade uzak alanların bir incelemesi olarak görülen bu yanlış coğrafya kanısıyla mücadele etmeleri gerektiğini söylemiştir. Bu yaklaşım McCune’nin bulunduğu dönem kadar olmasa da ne yazık ki bu durum günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Maalesef uzağı anlatmaya devam ediyoruz ve öğretmenlerimiz bu mücadeleyi -çeşitli nedenlerle- yeterince gerçekleştirememektedirler. Ortaöğretim coğrafya ile ortaokul sosyal bilgiler öğretim programlarımız yerel çevremizden faydalanmamız gerektiğini ne kadar dile getirse de bu daha çok teoride kalmış ve istenilen düzeyde bir uygulamaya henüz geçilebilmiş değildir. Kararlarımızın, söylemlerimizin ve eylemlerimizin kısaca günlük yaşamımızın bir parçası olması istenilen coğrafya, uzağı değil yanı başımızda olanı, içinde olduğumuz çevreyi dikkate almalıdır. Dolayısıyla önce yerel çevrenin anlaşılmasıyla küresel bağlamda daha geçerli bilgiler edinebilir, yorum ve çıkarımlarda bulunabiliriz. Bunun için Yerel Coğrafya’nın tam olarak anlaşılması mühim görülmektedir.

Yerel Coğrafya ile ilgili literatürde tartışmalar vardır. Bu tartışmalar daha yerel kavramının tam olarak hangi alanı kapsadığı üzerinedir. Coğrafya biliminin tasniflendirilmesinde akademik anlamda bir takım anlaşmazlıklar olduğunu, yine Yerel Coğrafya’nın da ihtilafli bir kavram olduğunu araştırmanın önceki bölümlerinde

belirtildiği. Bu anlaşmazlıklar nedeniyle Yerel Coğrafya, Bölgesel Coğrafya (*Regional Geography*), Mevzii Coğrafya ve Ülkeler Coğrafyası olarak da adlandırılabilirdi için araştırmanın bu bölümünde Yerel Coğrafya'yı açıklarken bu kavramlar üzerinden de hareket edilebileceğini ifade etmekte fayda vardır. Ele alınan bu terimler zaman zaman Yerel Coğrafya yerine kullanılacaktır.

Coğrafyanın kendi içindeki gelişimi ve sosyal teoriden gelen destek 1980'lerin *Yeni Coğrafya* anlayışını ortaya koymuştur. Bu anlayışla yeni coğrafya argümanı şöyledir: Mekânsal yapılar toplumsal ilişkiler tarafından belirlense de, onu yaratan ilişkilere indirgenemez; toplumsal ilişkilerin oluşumu da mekâna bağlı bir süreçtir. Bu bakışla vurgulanan, toplumsal süreçlerin kendi mekânsal formunu ve mekânsal ilişkisini oluşturması ve bu oluşan form ve ilişkilerin toplumsal süreçlerde nedensel olmayan bir etki yaratması idi. Bu etki, ulusal sınırlar, günlük yaşamın getirdiği sınırlar ya da hapisane duvarları gibi belli bir mekânsal sabitliğin ve bu sabitliğe bağlı olarak oluşan uzaklık, ayırma, süreklilik gibi mekânsal boyutların toplumsal süreçlerde ortaya çıkardığı alansal farklılaşma idi. Artık genel bir mekân değil, farklılaşmış mekânlar/yerler ya da başka bir deyişle yerlerin biricikliği idi söz konusu olan. Yerlerin biricikliği (*uniqueness of place*), yerlerin birbirinden farklılığı, yerlerin benzersizliği anlamındadır (Pınarcıoğlu, 1994: 90-94). Her yer kendine özgü birtakım özelliklere sahiptir. Bu özellikler o yeri diğer yerlerden ayırt edilmesini sağlamaktadır. Sınırları belli her bölge taşıdığı özellikler bakımından biriciktir. Bölgenin biricikliğini destekler nitelikte bir açıklama yapan Cresswell (2009): “Bölgeyi analizlerinin merkezine alan Paul Vidal de la Blache ve takipçileri, bölgelerin kendilerine özgü yaşam tarzlarını anlamaya çalışmıştır. Bütünlük ilişkisine dayanan bu analizler, fiziki çevre ile kültürel yaşam arasında sıkı bir ilişki kurmaya dayanıyordu. Bu yaklaşıma göre, bölgeler arasındaki yaşam tarzı farkının temelinde ise doğal çevre ve kültürel formların inşa edici rolleri vardı. Doğal çevre ve kültürel formlar bir araya gelerek, bölgeye özgün özellikler kazandırıyor ve onu diğer bölgelerden farklı ve benzersiz kılıyordu. Fiziki çevre özellikleri, insanların giyim ve yaşam tarzları, bölgeden bölgeye önemli farklılıklar gösteriyordu” (akt. Kaya, 2014: 322-323) şeklinde bölgenin benzersizliğini ifade etmiştir.

Yeni coğrafya anlayışıyla birlikte dünyanın genel tasvirinden yavaş yavaş vazgeçilmiştir ve daha derinlemesine bilgiler elde etmek ve dünyamızı her ayrıntısına kadar inceleyebilmek için Yerel Coğrafya çalışmalarına ihtiyaç duyulmaya devam edilmektedir.

Sınırları belirli bir alanda Genel Coğrafya bilgilerinin uygulanması, Yerel Coğrafya'yı oluşturur. Yerel Coğrafya'da, yön veya bölge esas alınarak coğrafi olayların dağılışı incelenir (Kolukısa, 2002: 363). Güner (2011: 26) yerel coğrafyayı, yeryüzündeki kıta, ülke veya bölge gibi sınırları belli bir alanın fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya özelliklerinin incelenmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanım yerel coğrafyanın çok geniş alanları kapsayabileceğini ifade etmektedir. Ancak Xu'ya (2005: web) göre yerel coğrafyanın amacı, yerel alanda doğa ve insan çevresi üzerine hedeflenmiştir. Yerel Coğrafya, yerel alanda farklı coğrafi unsurları ve bu unsurların insan ile ilişkilerini açıklar.

Belirtildiği üzere yerel coğrafya, *Bölgesel Coğrafya* olarak da bilinmektedir. Ayrıca, eskiden mevzii coğrafya, ülke coğrafyası ve ülkeler coğrafyası terimleri bölgesel coğrafya karşılığı olarak da kullanılıyordu. Bu terimleri ifade ettikleri gerçek anlamlarıyla ele alırsak: Arapçadan dilimize geçmiş olan mevzii sözcüğü, “genel olmayan, bir yere özgü olan, sınırlandırılmış alan”; mevzii coğrafya ise, “yeryüzünün bir kısmına ait coğrafya” anlamına gelmektedir. Ülke ise, “genel anlamıyla yeryüzünün bütünü veya bir kısmını”; “bir devletin yönetimi altındaki toprakların bütünü” ifade etmektedir. Buna göre ülke coğrafyası, “yeryüzünün bütünü veya kısımlarını inceleyen coğrafya”; ülkeler coğrafyası ise, “siyasi nitelik taşıyan devlet sınırlarıyla kuşatılmış ülkeleri inceleyen coğrafya” anlamındadır (Özçağlar, 2006: 185). Özçağlar, mevzii coğrafya, ülke coğrafyası ve ülkeler coğrafyası terimlerini Bölgesel Coğrafya'nın tam olarak karşılayarak kavram kargaşasına son verdiğini belirtmektedir. Bu ifadeyi destekler nitelikte olan Doğanay ve Doğanay (2014: 174-175) bu durumu şöyle açıklamıştır:

*“Bölgesel Coğrafya, bazı kaynaklarda, Ülkeler Coğrafyası=Mevzii Coğrafya da denilmektedir. Ancak bu adlandırma, bölgesel coğrafya teriminin anlamını karşılamaz. Çünkü tek tek ülkeleri incelemek çabası içinde olan ülkeler*

*coğrafyası'nda geneline göre bölge, siyasal sınırlarla sınırlandırılmış bir ülkedir. Bu tür sınırların sınırlandığı bölge türü, bir devlet egemenlik hakları bölgesi olmakla birlikte coğrafi bölge olmayabilir. Gerçekten de, ülke büyüklüğüne göre sayısı değişmekle birlikte, bir devlet egemenliği hakları bölgesinde, birçok coğrafi bölge bulunabilir. Örneğin, Monaco ya da Andorra gibi çok küçük yüzölçümlü ülkelerde coğrafi bölge ayırmak, kuşkusuz zordur. Buna karşılık, örneğin Türkiye, yedi coğrafi bölge ve 21 coğrafi bölümden oluşur. ABD, Kanada, Rusya Federasyonu gibi yüzölçümü çok büyük ülkelerde ve de anakaralar dâhilinde, çok sayıda coğrafi bölge ayırt etmek gerekir.”*

Yukarıdaki açıklamada Bölgesel Coğrafya'nın kapsamının özellikle de Ülkeler Coğrafyası'nın kapsamından daha geniş olduğu dile getirilmiştir. Ünlü (2014: 29) ise Bölgesel Coğrafya'yı incelediği alanlar bakımından Bölgeler Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Kıtalar Coğrafyası şeklinde alt bölümlere ayrılabilceğini belirtmiştir. Bu bağlamda coğrafya alanyazınında Yerel Coğrafya yerine en çok kullanılan kavram olan bölgesel coğrafyayı araştırma dâhilinde bu bölümde ele alacağız. Öncelikle Bölgesel Coğrafya'yı tanımlamadan önce *bölge* kavramını incelemek gerekir.

Amerikan Ulusal Coğrafya Eğitimi Kurulu (*National Council of Geography Education*) 1994 yılında hazırladığı coğrafya eğitimi standartlarında coğrafya eğitiminde beş temel bileşen olduğunu ve coğrafya derslerinin bu bileşenler çerçevesinde sürdürülmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu beş bileşen; konum (*location*), yer (*place*), insan-çevre etkileşimi (*Human-Environment interaction*), hareket (*movement*) ve bölgedir (*region*) (Koç ve Aksoy, 2012: 320). Tümertekin'e (1994) göre geleneksel olarak coğrafya çalışmalarının temelini oluşturan kavram bölgedir. Bölgesel coğrafyanın araştırmalarında esas olacak bölge kavramı ve çeşitleri üzerine şimdiye kadar o kadar tanım ve tasnifler yapılmıştır ki, bazı durumlarda çok büyük karışıklıklara sebebiyet vermiş ve vermeye de devam etmektedir. Hatta bu konuda Tümertekin: “Coğrafyada bölge tartışması hiç bitmeyecek gibi görünmektedir; ama şimdiki tartışmalar bölgenin varlığı üzerinde değil, nasıl ele alınacağı ve sınırları üzerinedir” ifadesini kullanmıştır (Gümüüşçü, Şenkul ve Yılmaz, 2014: 221).

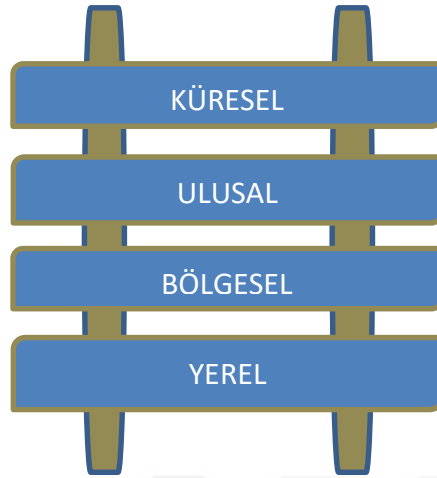
Dünya, doğal ve beşeri özellikleri bakımından birbirinden farklı alanlardan meydana gelmiştir. Bir alanın başka bir alandan ayrılabilmesi için kendine has bazı özelliklere sahip olması gerekir bu özellikler bölge kavramını ifade eder. Bölge; yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü gibi doğal özellikler ile beşeri ve ekonomik özellikler bakımından ortak bir paydanın ifadesidir (Komisyon; 2014: 160). Gümüşçü'ye (2013: 315) göre, yeryüzünün doğal, beşeri veya ekonomik özelliklerinden birine göre sınırlandırılmış kısmına verilen ad olarak da tanımlanan bölge, bugün coğrafyacıların üzerinde çok fazla tartıştığı konu/kavramlardan biridir. Sözlük tanımında ise bölge, “daha çok yaygın bir şekilde dünya üzerinde belirsiz bir alanı veya sahayı adlandırmak için kullanılır” şeklinde belirtilmiştir (Gregory; Johnston; Pratt; Watts; Whatmore, 2009: 630). Diğer bir tanımda ise bölge, farklılaşmış yeryüzünün bir takım kriterler ya da belirli karakteristik özellikleri tarafından bütünleştirilen bir alanı olarak tanımlanmıştır (Wetherick; Ross; Small, 2001: 221). Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) ise bölge kavramını, “Sınırları idari, ekonomik birliğe, toprak, iklim ve bitki özelliklerinin benzerliğine veya üzerinde yaşayan insanların aynı soydan gelmiş olmalarına göre belirlenen toprak parçası, mıntıka” şeklinde tanımlamıştır.

Bölge, belirlenmiş bir ölçüte göre karakterize edilen bir alandır. Örneğin siyasi ölçüt, şehirleri ve devletleri tanımlarken fiziki ölçüt iklim ve bitki örtüsü kuşaklarını, sosyo-ekonomik ölçüt “gelişmiş” ve “az gelişmiş” ülkeleri tanımlar. Bölgeler zaman ve mekân içinde dinamik olan alanlardır. Bölgeler, çevre üzerinde çalışmak ve geliştirmek için yönetilebilir olan ünitelerdir. Coğrafyacılar bölgeleri, yerel ve ulusaldan kıtasal ve küresele kadar değişen farklı ölçeklerde tanımlarlar. Entegre bölgeler sistemi, gezegen ekosistemi kavramını ortaya çıkarır. Küresel sistem içinde farklı bölgelerin yapı ve süreçlerini anlamak, insanların yerel ve milli kimlikleri ile onların uluslararası bakış açıları için bir temeldir (Artvinli ve Kaya, 2010: 103). Sonuçta bölge ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

*“Sahip olduğu karakteristik özellikleri bakımından çevresinden farklılık gösteren alanların gruplanmasıyla oluşan alandır. Ancak günümüzde coğrafya çalışmaları sınırları belirlenmiş (dolayısıyla statik) bir bölgenin betimlenmesi yaklaşımını nispeten terk etmiştir. Benzer şekilde günümüzde bölge kavramı*

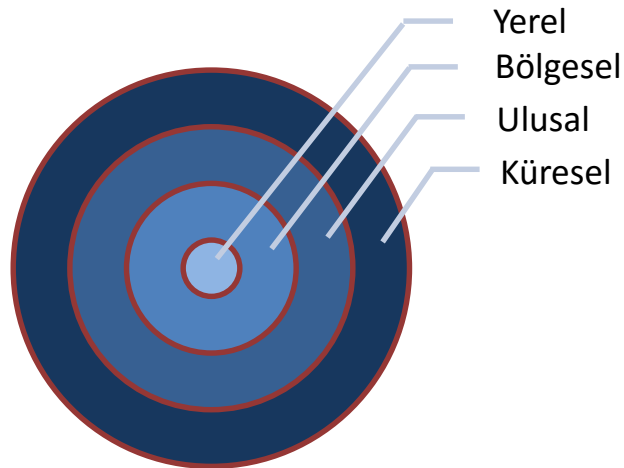
*mekânsal ve zaman açısından dinamik olarak tanımlanmaktadır. Coğrafi olayın bütünsel açıdan anlaşılmasını sağlamak için coğrafya çalışmalarında olayları incelerken amaca göre mekânsal sınıflandırmalar yapılır. Buna göre bölge, seçilen bazı kıstaslar açısından belirlenen alan olarak ya da 'mekânsal özellikler açısından bir alanı sınıflama ve sınıflandırma' şeklinde tanımlanabilir. Sınıflandırılan ve sınırlandırılan alanlar benzer ve farklılıkların ortaya konulmasında ve mekânın daha kolay anlaşılmasında yardımcı olur. Bu bağlamda tarihte zaman nasıl ki farklı dönemlere ayrılarak incelenebiliyorsa, coğrafyada da mekân bölgelere ayrılarak incelenebilir. Örneğin, yönetim bölgelerini belirlemede ülke veya bazı örgütler/organizasyonlar, jeopolitik bölgelerin belirlenmesinde güç unsurları, iklim bölgelerini belirlemede sıcaklık ve yağış kıstasları, bitki bölgelerini belirlemede bitki tür ve özellikleri, sosyo-ekonomik bölgelerin belirlenmesinde 'gelişmişlik' ve 'az gelişmişlik' kıstasları kullanılabilir. Bu bağlamda coğrafyacılar bölgeleri yerelden küresele çok çeşitli ölçeklerle tanımlayıp analizlerine temel olarak alırlar." (Öztürk, 2007: 26-27).*

Küresel ve Yerel arasındaki ilişkiyi betimlemek için coğrafyada çeşitli metaforlar geliştirilmiş ve bunlardan birkaçı oldukça yaygın kullanılmıştır. En sık kullanılanlardan biri hiyerarşik bir merdiven gibi olan ölçektir. Öyle ki yerel'den bölgeye, ulusala, küresele skaler hiyerarşisinde ya yukarı tırmanır ya da küreselden, ulusala, bölgeye, yerele doğru aşağı iner. Böyle bir metaforunda, çeşitli ölçekler merdivenin basamakları gibi kabul edilir ve bunlar arasında sıkı bir ilerleme vardır (bkz: Şekil 2.1). Kullanılan böyle bir metaforunda, küresel (merdivenin en yüksek basamağı), yerel ve diğer tüm ölçeklerin üzerinde görülmektedir (Herod, 2003: 238). Şekil 2.1'de görülen metaforunda eşit büyüklükteki dört ölçek ve her birine ulaşmak için sırasıyla bir hiyerarşi mevcuttur, başka bir ifadeyle, genele ulaşmak için özelden, özele ulaşmak için ise genelden başlayan bir inceleme yapılmasını belirtmektedir.



**Şekil 2.1.** Merdiven Metaforu Ölçeği (Herod: 2003: 238)

Merdiven metaforundan türetilen, bazı yönlerden benzer bazı yönlerden farklı olan, eş merkezli daireler bir dizi şeklinde sunulmuştur (Şekil 2.2). Bu ikinci metaforda yerel nispeten küçük bir daire, bölgesel onu kapsayan daha büyük bir daire, ulusal ve küresel ölçekler yine yerel ve bölgeseli kapsayan daireler olarak tasarlanmıştır (Herod, 2003: 239). Eşmerkezli daireler ölçeğinde ise genelden özele, özelden genele doğru bir ilerleme görülmektedir. Her bir daire kendinden öncekini kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

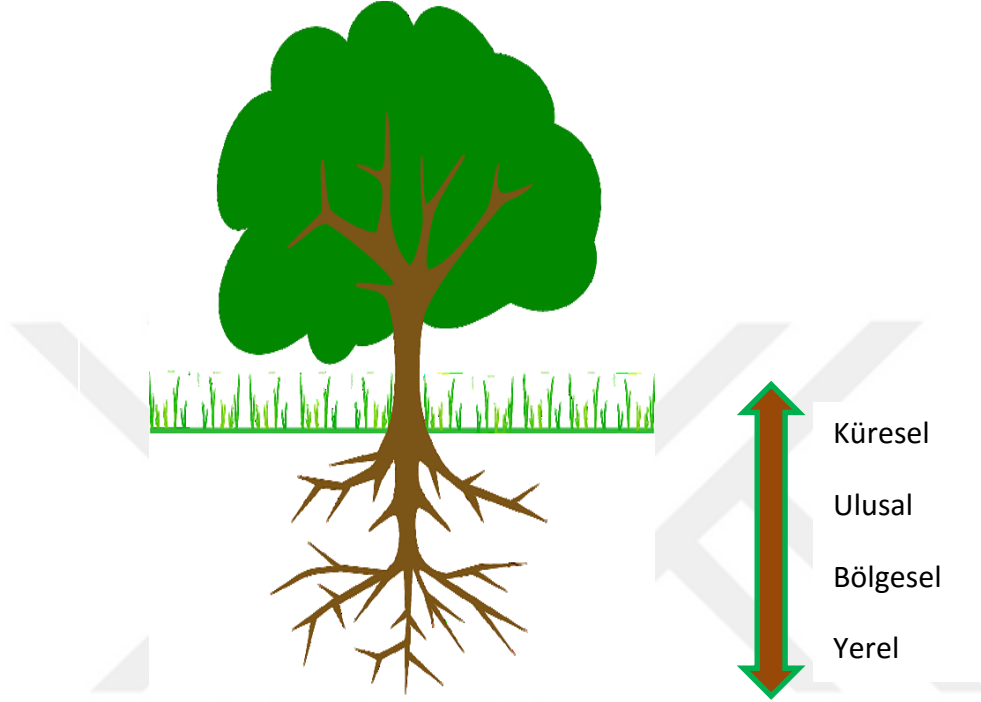


**Şekil 2.2.** Eşmerkezli Daireler Metaforu Ölçeği (Herod: 2003: 239)

Küresel ve Yerel arasındaki ilişkiyi göstermek adına geliştirilen diğer bir metafor da Ağaç Kökleri Ölçeği'dir. Bu metaforda görüldüğü üzere daha genel bilgiler için ağaç



kökünün yüzeye daha yakın yerlerini ele almak yeterlidir ancak daha derinlemesine ve daha özel bilgilere ulaşmak için ise toprağın daha derininde ağacın kök uçlarına doğru ilerlemek gereklidir.



**Şekil 2.3.** Ağaç Kökleri Metaforu Ölçeği (Herod: 2003: 241)

Görüldüğü üzere coğrafyada Yerel ve Küresel kavramları bir ölçek yani bir inceleme alanı olarak kullanılmaktadır. Bu ölçekler bölge kavramını sınıflandırmada ve yerelin daha iyi anlaşılmasında etkili olmaktadır. Bu ölçeklere bakarak yerel kavramı, bölgesel, ulusal ve küresel kavramlarının yereli; bölgesel kavramı, ulusal ve küresel kavramlarının yereli; ulusal kavramı ise küresel kavramının yereli durumundadır. Bu açıdan yerel kavramı, kendisinin bir üst basamağında yer alan ölçeğe göre şekillenmektedir. Örneğin, bir ilçe merkezi kendi çapında başka bir kavramın yereli iken, ilçe merkezinin yereli genelden özele doğru sırasıyla belde, mahalle, mezra ve çiftlik olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla küresel ve yerel olarak adlandırdığımız bu ölçekler bize bölge teriminin sınırlarını çizmede yardımcı olmaktadır. Bölge sınırlarının ölçeklerle nasıl derecelendirildiğini ortaya koyduktan sonra Bölgesel Coğrafya'nın ne olduğuna geçebiliriz.

Bölgesel Coğrafya ülkemizde pek anlaşılammış, hatta yanlış anlaşılmış bir bilim dalıdır. Bölgesel Coğrafya'yı Fiziki ve Beşeri Coğrafya konularının belirli bir sahada topluca incelenmesi olarak algılarız. Nitekim Ardel (1973) Bölgesel Coğrafya'yı; 'Genel Coğrafya prensiplerinin bütünü yahut bir kısmının mahdut (dar) bir sahaya tatbik edilmesidir' şeklinde tanımlamıştır. Tanoğlu (1964) ise; 'Yeryüzü olayları aralarındaki kozal bağlantılar dâhilinde yeryüzünün tamamında inceleniyorsa, bu taktirde bunlar Genel Coğrafya'nın, yeryüzünün bir kısmında tetkik ediliyorsa bu taktirde bu olaylar Mevzii Coğrafya'nın objesini teşkil ederler' demiştir. Aynı şekilde Elibüyük'te (1995); 'Yeryüzünde herhangi bir alanın (gerek coğrafi, gerek doğal, gerekse idari) Bölgesel Coğrafya yönünden araştırılması veya seçilen o alanda Coğrafya'nın bütün konularının belli bir plan dâhilinde araştırılması veya aynı sahanın Coğrafya'nın bir konusu yönünden araştırılmasıdır. Yani Bölgesel Coğrafya (Mevzii, Ülkeler veya Yerel), genel olarak monografik bir çalışma özelliği taşır' demektir (akt. Yiğit, 1998: 3).

Yeryüzü ve onun üzerindeki insan faaliyetleri hakkındaki bilgiler çoğalıp, yeryüzü şekillerinin ve insan faaliyetlerinin belli kalıplar içerdiği anlaşılınca, ortaya çıkan karmaşık durumu daha rahat anlamak için coğrafyacilar yeryüzünü daha küçük parçalara bölmeye çalışmışlardır. Nasıl ki tarihçiler tarihi daha iyi anlamak ve öğretebilmek için devirlere ayırıyorlarsa, coğrafyacilar da bölgelere ayırır. Özellikle son zamanlarda insan faaliyetlerinin çok çeşitlenmesi, bölgeler üzerinde önemli değişiklikler yapması ve bazı siyasi kararlar (Avrupa Birliği'nin kuruluşu ve genişleme süreci gibi) bölgesel coğrafyanın halen yaşamakta olduğunu göstermektedir (Arı, 2008: 15).

Bölgesel coğrafya kısaca, belirlenen bir bölge içerisinde fiziki ve beşeri coğrafya konularında araştırma yapmak demektir (Gümüşçü, 2013: 313). Tümertekin ve Özgüç'e (2010: 43) göre, fiziki ve beşeri çeşitli elemanları birlikte ele alan ya da bunları birbirleriyle yoğuran yaklaşıma bölgesel coğrafya denilmektedir. Gümüşçü, Şenkul ve Yılmaz'a (2014: 221) göre bölgesel coğrafya, yeryüzünün bütününde veya çeşitli kısımlarında –kıtalardaki doğal ve coğrafi bölgelerde, kıtalar üzerinde devlet sınırlarıyla ayrılmış ülkelerde ortaya çıkan çeşitli bölgelerde ve alt birimlerinde- coğrafyanın bir-birkaç veya tüm konularını sentezci bir yaklaşımla araştırıp inceleyen coğrafya dalıdır.

Tüm bu tanımlara baktığımızda Bölgesel Coğrafya'nın Genel Coğrafya'dan pek farklı olmadığını, sadece konuları ele alış şeklinde farklılık olduğunu düşünebiliriz. Ancak Bölgesel Coğrafya'nın yöntem ve konuları ele alış şekli Genel Coğrafya'dan tamamen farklıdır. Her şeyden önce Genel Coğrafya analitik bir yöntemle konuları ele alır, Bölgesel Coğrafya ise bir sentez bilimidir. Bölgesel Coğrafya'nın bu farklılığını Erinç (1963) şöyle ifade etmektedir; 'Bölgesel Coğrafya'da esas gaye mekânın özelliklerinin terkip yoluyla ortaya konması ve izahıdır. Bölgesel Coğrafya'da yerden yere değişen coğrafi ortam şartlarının heyeti umumiyesinin müşterek tesiri altında mekânın iktisap ettiği manzara ve durum, bir sentez dâhilinde ortaya konur; muhtelif amiller arasında münasebetler ve uzvi (organik) bağlar açıklanır'. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi Bölgesel Coğrafya çalışmalarının asıl amacı incelenen sahadaki coğrafi olayların bir kataloğunu çıkartmak değil, bilakis o sahayı diğer yerlerden farklı kılan asıl unsurun araştırılıp ortaya çıkarılmasıdır. Bu durumu Erer (1977) şöyle özetlemiştir: 'Bölgesel Coğrafya Sistemik Coğrafya bilgileri ışığında, belli bir mekan için topluca bir sentez yapmak ve bu mekana ait renk ve karakterleri tayin edebilmekten ibarettir' (akt. Yiğit, 1998: 3).

Bilindiği üzere Bölgesel Coğrafya, coğrafi kültür tarafından üretilmiş sistemik bilgileri, kendine has bir metodolojiyi izleyerek, sınırlandırılmış bir mekân ünitesine belli dozajlarda uygulayan ve derli-toplu sonuçlar elde eden, coğrafyanın alt disiplinlerinden biridir. Bölgesel Coğrafya araştırmalarıyla bir yandan mekân ünitelerinin analizi yapılırken, diğer yandan da üretilen bilgiler yan yana getirilmek suretiyle, alanın benzerlikleri (Nomotetik yaklaşım modeli) ve farklılıkları/tekliği (İdiografik yaklaşım modeli) üzerinde yorumlar yapma imkânı elde edilir. Bölgesel Coğrafya'nın mikro ölçekten başlayarak makro ölçeğe doğru yapılan analizleri yani bölgelendirme faaliyeti sonucunda coğrafi bölgeler belirlenmektedir. Kuşkusuz bu faaliyet sadece Bölgesel Coğrafya'nın değil, bütün coğrafya disiplinlerinin de ortak ifade araçlarından biridir (Arınç, 2013: 15).

Yeryüzünün bütününde veya çeşitli kısımlarında – kıtalardaki doğal ve coğrafi bölgelerde, kıtalar üzerinde devlet sınırlarıyla ayrılmış ülkelerde ortaya çıkan çeşitli bölgelerde (doğal, coğrafi, idari, sosyoekonomik vb. bölgeler) ve alt birimlerinde-

coğrafyanın bir veya birkaç ya da tüm konularını, sentezci bir yaklaşımla araştırıp inceleyen bölgesel coğrafyanın, coğrafya bilimi içinde çok özel bir yeri bulunmaktadır (Özçağlar, 2006: 185). Bölgesel coğrafyada, fiziki ve beşeri çeşitli elemanlar birlikte ele alınır, daha doğrusu bunlar birbirleriyle yoğrulur. Alfred Hettner XX. yüzyılın başlarında bölgesel coğrafya için şöyle diyordu: “Coğrafyanın, dünyanın alansal farklılıklarının incelenmesi olan nihai hedefi, en belirgin biçimde bölgesel coğrafyada açıklığa kavuşur; sistematik coğrafya ancak bölgesel coğrafyayla bağlantısını sürekli ve sıkı tutarak coğrafyanın amacına hizmet edebilir ve başka bilimlerin arasında kaybolup gitmez”. J. Hart “The highest form of the geographer’s art” (1982) başlıklı makalesinde bölgenin “coğrafyanın sanatını icra edebileceği en yüksek yer” olduğunu ileri sürer: Sistematik coğrafya bölgelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için teoriler üretir ve bölgesel coğrafya da teorilerin denendiği yerleri oluşturur. Bölge fikri coğrafyanın çok farklı alt dallarını bütünleştirecek temel birleştirici konuyu sağlar, onun görevi “coğrafyacıların sanatının en üst şekli” bölgelerin anlaşılması ve değerlendirilmesini kolaylaştıracak kısıktıcı tasvirleri türetmektir (Gümüşçü, Şenkul ve Yılmaz, 2014: 221-222).

Bölgesel Coğrafya’yı coğrafyanın resmileştirilmiş ayrımından doğan üçüncü parça olarak gören Lacoste (2004: 75) göre coğrafyanın ‘birliğini’ sürdürmekle görevlendirilen bölgesel coğrafya, jeoloğun, iklimbilimcinin, subilimcinin, botanikçinin, demografın, etnoloğun, ekonomistin ve sosyoloğun söylemlerinden çıkarılmış olan, dünyasal alanın şu veya bu kısmı hakkında çeşitli öğeleri toplamakta olduğunu belirtmiştir. Johnston’a (1983: 47) göre Bölgesel Coğrafya’nın amacı, basit bir şekilde kendini oluşturan parçaların incelenmesiyle karmaşık bir bütünün daha iyi anlaşılmasıdır.

Öyleyse, Bölgesel Coğrafya, Sistematik Coğrafya konularının belli bir sahada ele alınması değil, çalışma alanında coğrafi görünümün oluşmasında en etkili faktörün belirlenmesi ve bunun nedenlerinin açıklanmasıdır. Bu nedenle, birçok coğrafyacı, coğrafi çalışmalarda son hedefin bölgesel inceleme olduğu kanısındadır ve Bölgesel Coğrafya’yı coğrafi araştırmanın zirvesi olarak görmektedirler. Gerçekten modern coğrafi anlayışa göre; coğrafya, farklı yerlerin kendine özgü farklı özelliklerinin ortaya konulmasıyla, başka bir deyişle, bölgeyi meydana getiren unsurların bölge yapısındaki rollerini araştırmakla uğraşır. O halde Bölgesel Coğrafya’yı Sistematik Coğrafya’nın bir

sahaya yüzeysel olarak uygulanması gibi görmek, bir monoğrafya çalışmasından ibaret sanmak, coğrafyanın aslı olan bu bilim dalını tanıyamamış olmaktan kaynaklanmaktadır (Yiğit, 1998: 3).

Görüldüğü üzere Yerel Coğrafya yerine en sık kullanılan kavram Bölgesel Coğrafya'dır. Ancak her iki kavram da kapsamı bakımından tartışma konusudur ve hangi kavramın ise alanyazınında diğerlerini de kapsayacak bir şekilde "çatı kavram" olarak kullanılacağı henüz üzerinde hemfikir olunamamış bir görüş olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle konu, üzerinde birtakım saptamalar gerçekleştirmeye ve çeşitli tartışmalar oluşturmaya müsaittir.

#### 2.5.2.1. Yerel Coğrafya'nın Genel Coğrafya ile Bölgesel Coğrafya İlişkisine Dair Bazı Saptamalar

Bölgesel Coğrafya ile Yerel Coğrafya kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerlerine kullanıldığını görmekteyiz. Ancak Bölgesel coğrafyayı bir kenara koyarsak Yerel Coğrafya ve onun karşıtı olan Genel Coğrafya ile ilişkisini inceleyerek birtakım saptamalarda bulunabiliriz. Ekinci'ye (2004: 253) göre, coğrafya kendi içinde birtakım bölümlere ayrılır. "Genel Coğrafya" ile "Yerel Coğrafya" aynı bilimin birbirini tamamlayan iki kolu olarak araştırma ve incelemede bulunur. Genel Coğrafya coğrafi olayların yeryüzünde nasıl meydana geldiğini ve yeryüzünün değişik bölgelerindeki benzerleriyle mukayeselerini, diğer bir deyişle coğrafi olay esas olmak üzere yeryüzüyle ilişkilerini inceler. Buna karşılık Yerel Coğrafya, çeşitli coğrafi olayların yeryüzünün bir bölümünde veya bütününde meydana getirdiği etkileri ve bunlardan çıkan sonuçları inceler. Yeryüzünün o bölümünde veya bütününde farklı bölgeler olup olmadığını araştırır ve bunların coğrafi niteliklerini ortaya koyar. Bundan dolayı coğrafyanın bir bütün olduğu ve bir tek disiplin olduğu açıklanır.

Genel Coğrafya ile Yerel Coğrafya arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Farklılıkların en başında 'bilgi üretimi' gelmektedir. Hemen her genel coğrafya bölümü ve alt inceleme alanlarının kendi bilgisini ürettikleri söylenebilir. Ve bu

bölümler gerek diğer inceleme alanlarıyla birlikte hareket edebilmekte, gerekse bağımsız olarak incelemeler yapabilmektedir. Ancak Yerel Coğrafya kendi bilgisini doğrudan üretememektedir, genel coğrafyanın bilgilerini kullanarak, çıkarımlarda bulunarak yeni bir bilgiye ulaşmaktadır. Bu özelliğiyle yerel coğrafya'ya *Uygulamalı Coğrafya*'da denilebilir. Çünkü yerel coğrafya, genel coğrafyanın bilimsel bulgularını sınırlandırılmış bir alan üzerinde ele alarak incelemeler yapmaktadır. Kısaca yerel coğrafya, sistematik coğrafyanın uygulama sahasını oluşturmaktadır.

Diğer bir farklılık ise genel coğrafya yeryüzünün tamamında coğrafi olayları incelerken yerel coğrafya yeryüzünün sınırlı bir alanında coğrafi olayları incelemektedir. Bu ayrımı Erdoğan ve Aydın (2003: 11) şu şekilde ifade etmiştir: “Genel coğrafyada insanın içinde yaşadığı çevrenin; doğal, toplumsal ve ekonomik koşulları yer yuvarlağının bütününde ele alınıp incelenirken yerel coğrafyada bu koşullar; kıt'a, ülke, bölge, bölüm, yöre ya da kent düzeyinde ele alınarak incelenir. Yerel coğrafyada, doğal, toplumsal ve ekonomik koşullar birlikte ele alınıp incelendiği gibi ayrı ayrı da ele alınıp incelenebilir. Örneğin, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri işlenirken doğal, toplumsal ve ekonomik özellikler birlikte ele alınır. Türkiye'nin fiziki coğrafyasında, ülkemizin doğal özelliklerine yer verilir. Türkiye'nin beşeri ve ekonomik coğrafyasında da ülkemizin toplumsal ve ekonomik koşulları işlenir”. Benzerlikler içerisinde ise her iki inceleme alanı da ortak bilgileri kullanmakla birlikte birbirlerinin tamamlayıcısı niteliğindedir ve nihayetinde coğrafya biliminin ilerlemesine birlikte katkı sağlamaktadırlar. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak Yerel Coğrafya'yı şu şekilde tanımlayabiliriz:

*Yerel Coğrafya, Genel Coğrafya'ya ait tüm bölümlerin (Fiziki, Beşeri ve Ekonomik Coğrafya) ve onların alt birimlerinin (Jeomorfoloji, Klimatoloji, Tarihi Coğrafya, Nüfus Coğrafyası, Sanayi Coğrafyası gibi) bilgi ve bulgularını, yeryüzünün çeşitli özellikler bakımından bir bütün olarak diğer yerlerinden farklılık gösteren herhangi bir alanı (Mezra, Köy, Belde, İlçe, İl, Bölüm, Bölge, Ülke, Kıta gibi) üzerinde incelemede kullanan, coğrafya biliminin Genel Coğrafya ile birlikte iki önemli inceleme alanından/yaklaşımından birisi olarak tanımlayabiliriz.*

Burada inceleme alanı denilmesinin nedeni coğrafya konularının ele alınış biçimleridir. Çünkü Baydil'in (2003: 22) ifadesiyle fiziki ve beşeri coğrafyanın konuları, ya genel ya da yerel coğrafya yöntemiyle ele alınarak incelenir. Ayrıca bir yaklaşımdır çünkü bir coğrafi olayı ele alış biçimidir veya olayı farklı bir bakış açısıyla incelemidir. Nihayetinde her ne kadar da coğrafya alan yazınında kısmi olarak yer alsada, Genel Coğrafya adı altında bir inceleme alanının bulunduğu bir Coğrafya biliminde Yerel Coğrafya'nın varlığından da kolaylıkla söz edilebilir. Yerel Coğrafya'nın varlığının tespit edilmesinden sonra diğer bir problem ise Yerel Coğrafya ve Bölgesel Coğrafya kavramlarının birbirlerinin yerlerine kullanılmasıdır.

Yerel Coğrafya ile Bölgesel Coğrafya kavramlarını her ne kadar da birbirlerinin yerine de kullanılsa da tam olarak aynı şeyleri ifade etmediklerini söyleyebiliriz. Çünkü en basit anlamından yola çıkarak alanyazınında yer alan ve Genel Coğrafya adı altında yer alan bir unsur otomatikman başka bir kavramın ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu kavram ya *yerel* ya da *özel*'dir. Bölgesel kavramı, yukarıda yer alan coğrafya metaforlarında kullanılan ölçeklerde ulusal kavramının altında yer almaktadır. Ulusal kavramı coğrafyada daha çok Ülkeler Coğrafyası ile ilişkilendirilebilir. Bu nedenle çoğu araştırmada ülkeler coğrafyası bölgesel coğrafya içerisinde yer almaktadır ve bölgesel coğrafya kavramı daha önce de belirtildiği üzere tam olarak ülkeler coğrafyası kavramıyla örtüşmemektedir. Yerel kavramı kelime anlamı olarak sınırlandırılmış bir alanı ifade etmesinden yola çıkarak Yerel Coğrafya bir kıtanın, bir ülkenin, bir bölgenin, bir bölümün, bir yörenin ortaya çıkardığı anlamı tek başına kapsayabilmektedir. Zira yerel coğrafya yer yuvarlağının herhangi bir boyutta sınırlandırılmış bir alanını incelemektedir. Ancak bölge kavramı da sınırlandırılmış bir alanı ifade etmesiyle birlikte bazı kavramları tam olarak ifade edememekte veyahut anlam karmaşasına sebebiyet verebilir. Örneğin Kuzey Kutbu bir bölge iken Afrika bir kıta olarak adlandırılmaktadır. Bölge kavramı bir kıtayı çoğu kez kapsamayabilmektedir. Öte yandan coğrafi alanların incelemesinde bilindik bir hiyerarşisi vardır bu sırasıyla, Dünya, Kıta, Ülke, Bölge, Bölüm, İl, İlçe, Belde, Yöre, Köy olarak belirtilebilmekle birlikte bu sıraya eklentiler yapılarak genişletilebilmektedir. Bu sıralamada kıta ve ülkeden sonra yer alan Bölge kavramı Bölgesel kavramını da algılamamızı etkileyerek 'Bölgeler Coğrafyası' gibi algılamamıza neden olabilmektedir. Ancak bu sıralama içinde 'Yerel' kavramı geçmemektedir.

Dolayısıyla anlam karmaşasına yol açmaması dolayısıyla Yerel Coğrafya kavramını bir çatı olarak ele alabiliriz ancak şunu da belirtmek gerekir ki yukarıda aktarılan metaforlar (Şekil 1-2-3) içerisindeki ölçek sıralamasında ise Yerel kavramının Bölgesel kavramına göre daha küçük bir alanı teşkil ettiğini de ayrıca belirtmek gerekir. Görüldüğü üzere Yerel Coğrafya ve Bölgesel coğrafya ayrımını yapmak oldukça güç olabilmektedir. Ancak Küresel ve Yerel Ölçek kavramlarını temel alarak küreselin her alt basamağı yerel sayılabildiği için Yerel Coğrafyayı bir çatı olarak ele alabilir ve bu çatı altında Bölgesel Coğrafya, Kıtalar Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Bölgeler Coğrafyası, Yörelere Coğrafyası gibi inceleme alanlarını sıralayabiliriz.

Son olarak yerel coğrafya ile ilgili şöyle bir benzetme yapılabilir: Dünya bir puzzle (yapboz)'dır. Bu puzzle binlerce parçadan da oluşabilir, iki parçadan da oluşabilir. Ancak her bir puzzle parçasını yeryüzünün belli bir parçası olarak kabul edersek eğer karmaşık ve geniş olan dünyamızı oluşturmak için her bir puzzle parçasını iyi bilmek ve tanımak gerekecektir. Her bir parçayı anlamlı bir şekilde yerleştirip dünya hakkında en doğru bilgilere ulaşarak dünyayı tam olarak aklımızda ve gözümüzde resmedebiliriz. Bu da büyük oranda Yerel Coğrafya ile gerçekleştirilebilir.

#### 2.5.2.2. Yerel Coğrafyanın Bölümleri

Bu bölümde Yerel Coğrafya inceleme alanının içerisinde yer alan Kıtalar Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası ve Bölgeler Coğrafyası üzerinde durulacaktır. Ancak yerel coğrafya inceleme alanlarının sayısını yeryüzünü farklı ölçütlerle sınırlandırarak artırabiliriz. Örneğin, Bölümler Coğrafyası, Yörelere Coğrafyası, İller Coğrafyası vs. gibi.

##### 2.5.2.2.1. Kıtalar Coğrafyası

Kıta, sularla çevrili büyük kara parçası olarak tanımlanmaktadır. Ancak hemen belirtelim ki, dünyadaki kıta sayısı da tıpkı ülke sayısı gibi net olmayan bir konudur. Bazıları en fazla dört ya da beş kıta olduğunu düşünürken, en yaygın kullanımda altı (Amerikalıların tek sayılması halinde) veya yedi kıta sayılır. Ama genelde yedi kıta olarak



bilinir. Bunlar Asya, Avrupa, Afrika, Kuzey Amerika, Güney Amerika, Okyanusya ve Antartika'dır. Güney Kutbu'nda yer alan Antarktika'da bilimsel amaçlı araştırmacılar dışında insanlar yaşamamaktadır. Toplamda 14 ülkenin yer aldığı Okyanusya Kıtası Avustralya ülkesi ve Büyük Okyanus'a dağılmış adaları içine alan ülkelerden meydana gelmektedir. Dünyanın, birer kıta olan diğer parçalarından farklı olarak, bu parçaya bütünlüğü sağlayan ve adını veren okyanustur. Kıtaların en büyüğü ve en fazla nüfus barındıranı Asya'dır. Kıtalar içinde, Asya, Avrupa ve Afrika birbirlerine çok yakındır. Özellikle Asya ile Avrupa'yı birbirinden ayırmak çok zor olduğu için bu iki kıtaya Avrasya da denilmektedir. Ayrıca Avrasya ile Afrika, Süveyş berzahında ve Kızıldeniz'in güney ucuna yakın bir yerde kıta sahanlığıyla birbirine bağlıdır. Bu büyük toprak parçası, yeryüzünde tarih boyunca ortaya çıkan çoğu medeniyetlerin geliştiği yer olduğundan Eski Dünya; onu oluşturan kıtalar da Eski Dünya Karaları olarak adlandırılır (Güner ve Ertürk, 2015: 2). Yukarıda coğrafya literatüründe geçen kıtaları genel coğrafya elemanlarıyla topyekûn veya tek tek inceleyen yerel coğrafya inceleme alanına Kıtalar Coğrafyası denilir. Bu inceleme alanı kıtalar ile sınırlandırılmıştır.

#### 2.5.2.2.2. Ülkeler Coğrafyası

Ülke geniş anlamda kara, su ve hava sahasını da içine alan bir kelimedir. Eş anlamlı olarak çoğu kez memleket, diyar kelimeleri de kullanılır (Özey, 2003: 6) Günümüzde dünyadaki ülke sayısı net değildir. 2014 yılı itibariye dünya üzerinde uluslararası ortamda tanınan ve Birleşmiş Milletler'e (BM) üye olan 193 ülke vardır<sup>†</sup>. Ayrıca Vatikan genellikle uluslararası hukukta egemen bir ülke olarak görülür, fakat BM'ye üye değildir. Vatikan dâhil 194 ülkenin; 44'ü Asya'da, 34'ü Amerika'da, 47'si Avrupa'da, 55'i Afrika'da, 14'ü de Okyanusya'da bulunmaktadır (Güner ve Ertürk, 2015: 2). Ancak bunların içinde devlet olabilmiş ülke sayısı oldukça azdır. Devlet ile ülke arasında bazı farklılıklar vardır. Türkçe sözlüklerde Devlet; "Belli bir ülkede, bir hükümete ve ortak kanunlara bağlı şekilde yaşayan bir topluluğun meydana getirdiği siyasi teşkilat" olarak tanımlanıyor. Devlet, bir siyasi teşkilattır. Söz konusu bu siyasi teşkilat, her bir kurumu

<sup>†</sup> Birçok kuruluşa göre bu rakam değişebilmekle birlikte Birleşmiş Milletlere göre 14 Ocak 2016 itibariyle bu sayı geçerliliğini korumaktadır. Bkz. <http://www.un.org/en/members/>

ile kutsaldır ve devlet mekanizmasında tam bir uyum içinde işlerlik esastır. Eğer bu uyum sağlanmazsa, devlet sarsılmaya başlar. Ülke bir toprak parçasını ifade eder. Her ülkenin üzerinde devlet kurulmuş olması gerekmez. Ülkeler bağımlı ya da yarı bağımlı olabilir. Ancak devlet, hiçbir zaman bağımlı ya da yarı bağımlı olamaz. Devlet olmanın en önemli şartı, tam bağımsızlıktır (Özey, 2003: 6-7). Bugün dünya üzerinde, 193'ü BM üyesi devlet ve 12'si BM tarafından tanınmayan devlet olmak üzere, toplam 205 devlet (Vatikan dâhil edilirse 206) bulunmaktadır. Ayrıca dünya üzerinde, fiilen bağımsız olmayan ama bağımsız bir devlet gibi kendi kendini yönetebilen 30 bağımlı bölge vardır. Bunlarla birlikte dünyadaki devlet sayısı 236'yı bulmaktadır (Güner ve Ertürk, 2015: 3). Bu bağlamda Ülkeler Coğrafyası, ele alınan herhangi bir ülkenin doğal ve beşeri coğrafya elemanları tarafından incelenerek, o ülke hakkında genel veya özel bilgilerin edinilmesini sağlayan yerel coğrafyanın ülkelerle sınırlandırılmış inceleme alanıdır diyebiliriz. Daha kısa bir ifadeyle ülkeleri inceleyen coğrafya inceleme alanıdır.

#### 2.5.2.2.3. Bölgeler Coğrafyası

Dünya, doğal ve beşerî özellikleri bakımından birbirinden farklı alanlardan meydana gelmiştir. Bir alanın başka bir alandan ayrılabilmesi için kendine has bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler bölge kavramını ifade eder. Bölge; yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü gibi doğal özellikler ile beşeri ve ekonomik özellikler bakımından ortak bir paydanın ifadesidir (MEB a, 2014: 160). Genel anlamda bölge, birbirleriyle ortak birtakım özellikleri bulunan birçok yerin bir arada olduğu alandır (Seefeldt; Castle ve Falconer, 2015: 271). Bir mekân parçasının bölge özelliğine sahip olabilmesi için o mekânda belirli olaylar arasında benzerliğin ve karşılıklı ilişkilerin olması gerekmektedir. Eğer bir mekân parçası üzerindeki olaylar arasında karşılıklı neden sonuç ilişkisi bulunmuyorsa o mekân parçası bir bölge özelliği taşımaz. Bölge tespitinde her şeyden önce bölgelere ayıracağımız mekânın coğrafi birlik fikrini uyandıracak ortak özelliklerin neler olduğunu tespit etmek gerekir. Bu açıdan bakıldığında coğrafi unsurların özelliklerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bazı coğrafi unsurlar sabittir, değişmez. Buna karşılık bazıları ise kısa veya uzun sürelerde değişkenlik gösterebilir ve bunlar ikinci derecede önemlidir. Bir bölge sınırı oluşturmak istediğimizde bu sabit ve

değişken unsurlar karşımıza çıkar. Oluşturduğumuz bu bölgeye farklılık kazandıran ve onu diğer bölgelerden ayıran da zaten bu özelliklerdir (MEB b, 2014: 58).

Bölge sınırlarının çiziminde, doğal unsurlar yaygın olarak kullanılan kriterler arasında yer alır. Yüzey şekilleri, iklim özellikleri, su durumu, bitki örtüsü esas alınarak çeşitli bölgeler oluşturulur. Doğal unsurların değişmesi çok uzun zaman aldığından bu kriterlere göre çizilen bölge sınırları da kısa sürede değişmez. Akdeniz iklim bölgesi, Himalaya dağlık bölgesi, Amazon orman bölgesi bu bölgelere örnek oluşturur. Ekonomik özelliklere bağlı olarak oluşturulan bölge sınırları zamanla değişebilir. Örneğin, tarım bölgesi olan yerler daha sonra sanayi bölgesi hâline gelebilir. Daha önce hiçbir çekici özelliği olmayan bazı yerler sonradan bulunan tarihî bir kalıntı, doğal bir güzellik veya farklı bir kültürel ayrıntıya bağlı turizm bölgesine dönüşebilir. Bununla birlikte gelir düzeyine göre de bölgeler oluşturulabilir. Bu ayırmada birbirine yakın gelir düzeyine sahip bölgeler aynı sınıfta toplanır (MEB a, 2014: 162-163).

Bölgeler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; Coğrafi Bölgeler ve Coğrafi Olmayan Bölgeler'dir. Bunlardan coğrafi bölgeler, fiziki ve beşeri coğrafya özellikleri açısından az da olsa (genel çizgileri ile) benzerlik gösteren belli büyüklükteki arazi üniteleri, ya da coğrafi birliklerdir. Fiziki coğrafya özelliklerine göre bölge türleri: *Yüksek Şekillerin Egemen Olduğu Bölgeler, Çukur Şekillerin Egemen Olduğu Bölgeler, Doğal Bitki Örtüsü Bölgeleri, Klimatik Bölgeler, Hidrografik Bölgeler*'dir. Beşeri coğrafya özelliklerine göre bölge türleri ise: *Nüfus Yoğunluk Bölgeleri, Yerleşme Bölgeleri, Konut Tipine Göre Bölgeler*'dir. Coğrafi olmayan bölgeler ise; *Devletlerin, Antlaşmalarla Belirlenmiş Devlet Egemenlik Hakları Bölgeleri, Yönetim Bölgeleri ve Planlama Bölgeleri* olarak sıralamak mümkündür (Doğanay ve Doğanay, 2014: 175-178).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak Bölgeler Coğrafyası'nı şu şekilde tanımlayabiliriz: Doğal veya beşeri yönden herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutularak belirlenen sınırlandırılmış bir bölgenin, tek bir açıdan veya çok yönlü olarak incelenmesini temel alan ve konu hakkında ayrıntılı bilgiler edinilmesini sağlayan bir yerel coğrafya inceleme alanıdır.

### 2.5.3. Yerel Coğrafya Öğretimi

Coğrafya öğretimi, öğrenciye kazandırılan coğrafi bilgilerin bütünüdür. Coğrafya eğitim/öğretimi ilk önce insanları tanımak, sonra mekân olarak da en küçüğünden en büyüğüne kadar tüm mekân birimlerini tanımak, bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu süreçte öğrenciler öncelikle kendi çevresini coğrafi açıdan öğrenmeli, sonra ulaşılabilecek kendi çevresine benzer coğrafi özellikleri, daha sonra ise tüm dünyayı öğrenmelidir (Akınoğlu, 2005). Bu bağlamda yerel coğrafya, yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini içeren bir coğrafya yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimi ise bireyin yakın çevresinden başlayarak temelde bulunduğu çevreyi ve bölgeyi anlamasına yardımcı olan bir öğretim yaklaşımı olarak adlandırabiliriz. Yerel Coğrafya'nın Ülke ve Kıta gibi büyük kara parçalarını kapsıyor olması Yerel Coğrafya Öğretimi'nin de bunun gibi büyük alanları kapsadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü pedagojik açıdan öğrencilerin tanınmasını istediğimiz alan, mikro bir alandan (evimizin bahçesi gibi) başlayarak daha çok gününbirlik bir inceleme gezisi yapabileceğimiz bir sahaya kadar ele alınabilir. Öte yandan yerel coğrafya öğretiminin öncelikle ulaşılabilir en yakın çevreden başlaması, Ülke ve Kıta gibi içinde bulunduğumuz veya bulunmadığımız diğer büyük kara parçaları ile alanları ve en nihayetinde yerküremizi tanımaya ve anlamlandırmaya yardımcı olacaktır.

Yerel coğrafya öğretimi adı üzerinde 'yerel' bir alanın onu diğer alanlardan ayıran özelliklerinin bireylere eğitim yoluyla aktarılmasını ve bireylerin içinde yer aldığı çevrenin fiziki, beşeri ve ekonomik etmenlerini öğrenmesini, bireylerin öğrendiklerinden hareketle bilgilerini genellemesini, farklı bağıntılar kurarak çıkarımlarda bulunmasını ve öğrendiklerini hayatları boyunca kullanmasını hedeflemektedir. Wang (2005: web) yerel coğrafya eğitiminin amacını: “öğrencilerin evlerinin coğrafi çevresini anlamasına, mahallesindeki diğer evleri anlamasına yardımcı olabilir, böylelikle öğrenciler memleketlerini sever, bilgilerini uygular ve memleketine hizmet eder” şeklinde ifade etmiştir. Xin (2007: web) de, “Yerel coğrafya eğitimi, ortaokul eğitiminin önemli bir parçasıdır. Yerel coğrafya, öğrencilerin okul çevresini bilmesini, ders kitabındaki bilgiyi kullanmasını, pratik kabiliyetini geliştirmesini ve sürdürülebilir kalkınma fikrini

oluşturmasını, ülke ve memleket sevgisini harekete geçirerek geliştirmesine yardımcı olur” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Huang ve Pan (2014: 110) da yerel coğrafya pedagojisinin öğrencilerin pratik ve inovasyon yetenekleri için avantajlı olduğunu yine öğrencileri vatan sevgisi ile eğitmek için ve sürdürülebilir kalkınma kavramını yerleştirmek için yerel coğrafya pedagojisinin yararlı olduğunu ifade etmiştir. Varma (2005: 84) da çevresini keşfeden ve gözlemleyen öğrencilerin semti/ilçesi için gerçek bir sevgi geliştireceğini ifade etmektedir. Mei-Xue’ e (2004: IV) göre yerel coğrafya öğretimi ile öğrenciler sadece kendi memleketlerini bilmekle kalmaz aynı zamanda çeşitli yeteneklerini de etkili bir şekilde geliştirebilirler. Mathews (1839: 5) ise “yerel coğrafya dünya üzerindeki yerlerin göreceli durumlarını öğretir” şeklinde yerel coğrafyanın kısaca öğretim amacını ifade etmiştir. Kısa ancak biraz daha açıklayıcı bir tanımlama yapacak olursak eğer Yerel Coğrafya Öğretimi’ni, coğrafya öğretiminde yakın çevrede yer alan coğrafi faktörlerin aktif bir biçimde kullanılması şeklinde özetleyebiliriz.

Varma (2005: 83), normal koşullar altında sadece bir alanın çocuklar tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenebileceğini, bu alanın ise her şeye yakın olan yerel alan olduğunu söylemiş ve yerel alanın Dünya’nın diğer parçalarını incelemek için bir temel oluşturduğunu belirtir. Ayrıca öğrencinin evinin yer aldığı çevre en iyi doğrudan keşif ve gözlem yoluyla öğrenileceğini bunun nedeninin ise çocukluk döneminde keşif ve gözlem içgüdülerinin çok kuvvetli olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Seefeldt vd.’nin (2015: 73-74) belirttiğine göre, İtalya’nın sevimli şehri Reggio Emilia’nın şehir merkezindeki erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki çocuklar, sıklıkla okuldan çıkıp çevrede gezintiye çıkarlar. Gelincik tarlalarında koşup, meydana binayı koruyan taştan aslanların üzerine oturup, süpermarkete gidip ve yağmurda yürürler. Bu gezilerde çocuklar gözlem yapma ile ölçme, hissetme, karşılaştırma yapma ve kayıt altına alma fırsatı yakalarlar. Reggio Emilia’daki öğretmenler gibi, Birleşik Devletler’deki öğretmenler de çocukları çevrede geziye çıkarmaya her zaman değer verirler. Günümüzde pek çok çocuğun fiziksel etkinliğe, dış mekân ve doğa deneyimlerine ihtiyacı vardır. Çocuğun yakın çevresi ise bunun için pek çok fırsat sunabilir.

Coğrafya eğitimi insanlara, içinde bulunduğu yerin özelliklerini daha sonra dünyayı öğretmelidir. Bunun için coğrafyayı hayatın içerisinde örneklerle anlatmak gerekir. Ya da zaten hayatın içerisinde olan unsurları ön plana çıkarmak gerekir (Akınoğlu, 2005: 80). Yerel coğrafya öğretiminde de ilköğretim (ilkokul-ortaokul), ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere öncelikle okulun bulunduğu yerleşim birimi ve yakın çevresindeki coğrafi faktörleri incelemek gerekir. Örneğin, en basit şekilde, Kayseri'nin merkez ve ilçelerinde yer alan herhangi bir ilkokulda, ortaokulda, lisede veya üniversitedeki coğrafya derslerinde veya ilgili derslerin coğrafya konularında, daha da özele incek olursak eğer yeryüzü şekilleri ile dağlar ve dağ oluşumlarından – orojenik/sıra dağlar, kırık/fay dağları ve volkanik dağlar- (özellikle de volkanik dağlar konusunda) bahsederken Erciyes Dağı ve Ali Dağı'ndan bahsetmek gerekir. Bu dağların görüş mesafesinde ise okul bahçesine çıkılarak gösterilmesi veya buralara bir inceleme gezisinde bulunulması öğrencilerin yakın çevresinde yer alan doğal oluşumlu bir coğrafi faktörü ilk elden yerinde görme ve öğrenme deneyimine sahip olmasını sağlayacaktır.

Coğrafya, yeryüzünü tasvir eden bir bilimdir. Yeryüzündeki her olayı her durumu açıklamaya ve bunların insan faaliyetlerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlar. İnsanların yaşadıkları dünyayı iyi tanımaları gerektiği, insanın; yaşadığı yerin nerede olduğunu, etrafında kimlerin yaşadığını, suların nereye aktığını, yağmurun nasıl yağdığını, dünyanın durmaksızın döndüğünü, mevsimlerin nasıl oluştuğunu bilmesi gerekir. Bu olayların insanlara öğretilmesi coğrafya öğretimidir. Coğrafya gerçekten de hayatla en iç içe olan bilim dalıdır. Bundan dolayı coğrafya eğitim/öğretimi görselliğin ağırlıkta olduğu; sadece teorik bilginin değil, uygulanarak verilen bilgilerin hâkim olduğu bir anlayış içerisinde işlenmesi gerekir (Akınoğlu, 2005: 85). Coğrafya öğretiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için de yerel coğrafya öğretim etkinlikleri önemli katkılar sağlayacaktır.

Varma'ya (2005: 84) göre öğretmen, yerel coğrafya öğretirken görünüşte iki amaca sahip olmalıdır:

1. Belde halkının yaşamları üzerindeki yer ve mekânın etkisini vurgulamak;

2. Yakın ve uzak komşular ile yapılan temasların etkisini göstererek yerli halkın gelişimine örnek vermektir.

Maalesef pek açık bir gerçektir ki, öğrencilerin çoğunluğu, doğduğu ilin, bucağın tarihi ve coğrafyası ile ilgili bilgilerden tamamen habersizdir. Bununla beraber, hepsinin doğdukları memleketin özel fizyonomisini, kaynaklarını, haklarının örf ve adetlerini, geleneklerini, hikâyelerini, o memleketin geçmişte oynadığı rolü, atasözlerini, efsanelerini, yetiştirdiği ünlü insanları iyi tanımada büyük fayda vardır. İnsan memleketini sevmek için ne kadar çok sebep bulursa, ona daha çok bağlanır ve orada kendisini adeta geçmiş nesillerle mütesanit hisseder; doğup büyüdüğümüz memleketin sevgisi, vatan sevgisinin en sağlam temelidir (Savard, 1976: 220-221). Birey yaşadığı çevreyi ne kadar iyi tanır o yer ile o kadar kuvvetli bir bağ oluşturur. Bu bağ ile birey bulunduğu çevreyi korumaya ve geliştirmeye dönük samimi çalışmalar yapmasını sağlayacaktır. Bulduğu yerel coğrafyayı tanıyan ve seven kişiler, vatan sevgisini kazanarak ülkesini nihayetinde ise küresel bir vatandaş olarak içinde bulunduğu gezegeni sevip, koruyup ve gelişimine katkı sağlayan aktif bireyler olacaklardır. Coğrafya eğitiminde yerel düzeyde etkinliklere ağırlık verilmesinin sağlayacağı başlıca yararlar şunlardır:

- Öğrenciler yakın çevresini daha iyi tanıma fırsatı bulacaklardır.
- Yakın çevresini coğrafi açıdan iyi tanıyan bireyler, yerel ortamdaki problemlerin çözümüne daha nitelikli katkıda bulunabilirler.
- Yakın çevresine ilişkin çeşitli konularda karar verirken doğru kararlar alabilirler.
- Yerel çevreye önem verecek tarzda yürütülen coğrafya derslerini alan öğrenciler, bu dersin yaşamı boyunca işine yarayacağı kanısında hem fikir olurlar.
- Öğrenciler coğrafya dersinden edindikleri beceriler ile gelecekteki yaşamlarında yerel çevrelerinde kendi refahlarını artıracak uygulamalara yönelirler. Örneğin, ellerindeki sermayeyi bilinçli bir şekilde değerlendirebileceği bir mesleği seçmede coğrafi becerilerini kullanabilirler (Kızılcıoğlu ve Önal, 2008: 98).

Yerel ortama ilişkin konularda coğrafi becerilere sahip bireyler refahı için önemli kararlar (ev kiralama ve satın almada, yol güzergâhı belirlemede, alışverişte vb.) alacağı

zaman bu becerilerini kullanırlar. Bu önemli kararlarda isabetli bir seçim yapmada coğrafi bilgiyi öğrencinin nasıl toplayıp, organize edeceğini bilmesi gerekir. Öğrencilerin şahsi günlük kararlarında ve içerisinde bulunulan yerel topluma ilişkin kararlarda, doğal yaşam ortamı ve toplumsal konular hakkında sistematik olarak düşünmeleri gerekmektedir. Bu da ancak bu konuda alacağı coğrafya eğitiminin içerdiği coğrafi becerilerin yerel çevreye uyumlu olması ile gerçekleştirilebilir. Coğrafya eğitiminde yerel ortama ilişkin aktivitelere önem verilmesi; insan ile çevre arasındaki ilişkiler ağını öğrencilerin görüp anlamasına imkân tanıyacaktır. Örneğin, günlük hayatta coğrafi bilgiye sahip bir kimse; yerel ortamdaki yaya ve araç trafiğinin akışını, farklı iş yerlerinin yer seçimini; siyasi tercihlerdeki değişimi, insanların yerel ortama bakış açılarını ve algılama farklılıklarını, yerel ortama ilişkin haberlerin coğrafi boyutlarını, yerel meseleleri ve çözümlerini değerlendirebilir (Kızılcıoğlu ve Önal, 2008: 98). Yerel coğrafya öğretimi, sosyal sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirmek için, onların yerel hissiyatını, yenilikçi ruhlarını geliştirir ve öğrencilerin bilgi, yetenek, karakter ve duygusal gelişimini tümüyle destekler (Yunlong, Tarihsiz, Web).

Yerel Coğrafya ülkemizde pek kullanılan bir kavram değildir. Yerel Coğrafya Öğretimi ise ülkemizde akademik anlamda hiç kullanılmamış bir kavramdır. Ancak yerel coğrafya öğretiminin içerdiği bazı ilke ve yöntemler uygulanmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında coğrafya eğitiminde kullanılan yerel coğrafya öğretimi ile ilişkili öğretim ilke, yöntem ve yaklaşımlarını belirtmekte yarar vardır.

### 2.5.3.1. Yerel Coğrafya ile İlgili Öğretim İlkeleri

Her bilim dalında olduğu gibi coğrafyanın da kendine özgü bir takım ilkeleri vardır. Coğrafya müfredat programındaki amaç ve kazanımların kavratılmasına yardımcı olacak temel ilkeler, öğretimin doğru ve kısa yoldan amacına ulaşabilmesi için göz önünde bulundurulması gerekir (Ünlü, 2014: 63). Coğrafya öğretimiyle ilgili yaygın olarak kullanılan öğretim ilkeleri şunlardır: Öğrenene (Öğrenciye) Görelik, Yakından Uzağa, Bilinenden Bilinmeyene, Somuttan Soyuta, Açıklık (Âyanılık), Aktivite (Etkinlik/Yaparak-Yaşayarak), Bütünlük, Güncellik (Yaşanılırlık/Aktüalite), Ekonomiklik (Tasarrufluk). Bu ilkelerin sayısı genişletilebilir ancak kabul gören ilkeler



bu şekildedir. Bu bölümde tüm ilkeleri açıklamaktan ziyade Yerel Coğrafya Öğretimi ile ilgili gördüğümüz ilkeleri ele alacağız. Fakat bu bölümde ele alınmayan ilkelerin yerel coğrafya öğretimi ile hiçbir alakası olmadığı gibi bir kanının olmadığını sadece ele alınan ilkelerin diğerlerine nazaran yerel coğrafya öğretimi ile daha ilişkili olduğunu belirtmek gerekir.

#### 2.5.3.1.1. Yakından Uzağa İlkesi

İnsan, belli bir çevrede yaşar ve o çevredeki, öznel ve nesnel özelliklerinden etkilenir. Ayrıca yaşadığı çevresindeki olay ve varlıklarla etkileşim içindedir ve onlardan etkilenir. Yakın çevresini sürekli merakından dolayı, çocuk yakın çevresindekileri daha kolay anlar. Eğitim-öğretimde de benzer özellikler gözlenir. Öğrenci yakında bulunan ve daima temasta bulunduğu şeylere karşı daha çok ilgi duyar. Onun için öğretilecek bilgiler yakından başlayarak iç içe daireler esasına göre merkezden çevreye yakından uzağa bir yol takip etmelidir. Çocuğun yakın çevrede yaşadığı hayatını devam ettirdiği güncel hayat ve araç-gereçler daha somuttur (Ünlü, 2014: 65). Eğitilen öğrenci için de durum böyledir. Hemen her öğrenci, içinde yaşadığı ve ilgi kurduğu nesnel ya da öznel olguları, daha kolay algılar; yani öğrenir. Çünkü öğrenme; etkileyen ve etkilenen arasında kurulan, bir iletişim sürecinin sonucudur. Bu sürecin oluşması, daha açık bir biçimde ifade edersek, birey üzerinde birtakım fikir, bilgi, tutum, duygu ve beceri değişiklikleri oluşturabilmesi, yakın çevredeki öznel ve nesnel varlıklar ile öğrenen arasında ilgi kurulmak suretiyle, daha kolay sağlanabilmektedir. Bu nedenle, uzak çevre olgu ve süreçleri ele alınıp kavratılmaya çalışılırken; bunlara, çevreden mutlaka örnekler seçilmelidir (Doğanay, 2014 a: 206-207).

Yakından uzağa ilkesi yeni bir kavram değildir örneğin John Dewey ders-arac ve gereçlerinin yakından uzağa ilkesi gereğince verilmesini şu sözlerle ifade etmektedir:

*“Ders araç-gereçleri önce çocuğun kendisine, aile hayatına ve evinin çevresine en yakın olan şeylerden seçilir, sonraları yavaş yavaş daha uzak toplumsal işlere (özellikle şehir ve köy hayatıyla ilişkisi olanlara) doğru ilerler. Ondan sonra tipik çalışmaların tarihsel gelişimine ve bunlarla ilişkili toplumsal şekillere kadar*

*uzanır. Ders araç-gereçleri ders şeklinde yani öğrenilecek bir şey olmak üzere verilmez; daha çok dokumak, pişirmek, tezgâhta işlemek, kalıp çıkarmak, temsil etmek, karşılıklı konuşmalar yapmak, tartışmak, hikâye anlatmak vb. gibi faaliyetler sayesinde çocuğun kendi deneyim alanına girecek şeyler verilir. Bütün bunların her biri ayrı ayrı çocuk üzerinde doğrudan doğruya etki yapan kuvvetlerdir. Hareket ve anlatım biçiminde faaliyet şekilleridir” (Dewey, 2012: 80).*

1936 tarihli İlkokul programında ise yakından uzağa ilkesinin önemi ile ilgili madde’de “Coğrafya, çocuğa bulunduğu muhiti incelemekle başlamalı ve her vakit yakından uzağa, görülenden görülmeyene geçerek çocuğun görüş ve düşünüş ufkunu derece derece genişletmelidir” denilmektedir (Kaya, 1942: 4). Görüldüğü üzere bu yakından uzağa ilkesi yeni bir öğretim ilkesi değildir.

Benzer bir durum günümüzde Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda da gözlemlenmektedir. CDÖP (2011) içerisindeki birçok kazanımda da bu ilkenin uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle coğrafi arazi gezileri bu ilkenin hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kısa süreli yakın çevreyi konu alan araştırma gezileri hem anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak hem de en temel öğretim ilkelerinden olan yakından uzağa ilkesini hayata geçirecektir. Coğrafya öğretmeni bulunduğu çevredeki fiziki ve beşeri unsurları dikkatlice gözlemlemeli ve bunu öğrencileriyle paylaşmalıdır (Aydın ve Güngördü, 2015: 19).

Yakından uzağa ilkesi Yerel Coğrafya Öğretimi’nin gerçekleştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü yerel coğrafya öğretiminin mantığı okulun bulunduğu yakın çevreden başlayarak, köy veya kasaba, ilçe, il, bölüm, bölge, ülke ve dünya sıralaması içinde bir öğretim gerçekleştirmektir. Yani en yerel alandan küresele doğru bir gidiş söz konusudur. Benzer şekilde yakından uzağa ilkesi de yine okulun çevresinden başlayarak öğrencilerin küresele doğru bir öğrenme gerçekleştirmesi hedefine dayanır. Bu bağlamda Yakından Uzağa İlkesi, Yerel Coğrafya Öğretimi ile içerik ve hedef yönünden benzer özellikler taşımaktadırlar.

Günümüzde ulaşım araçlarının gelişmesiyle birlikte uzak alanlar artık yakın olabilmektedir. Eski zamanlarda öğrencilere sadece okulun bulunduğu çevrede gözlem ve inceleme gezileri yaptırılırken, günümüzde ise bir şehirden başka bir şehire hatta bir bölgeden başka bir bölgeye günü birlik gözlem ve inceleme gezileri yaptırılabilir. Tabii ki günümüz teknolojisinin sağladığı olanaklar sadece bunlarla sınırlı değildir. Taşıma araçlarının yanı sıra internet gibi sanal ulaşım araçları da bulunduğumuz yerden hareket etmeksizin bilgiye ulaşmamızı sağlamaktadır. Örneğin, ne kadar da Erciyes Dağı'na bir inceleme gezisi düzenlenebilse de, dağın zirvesine çıkmak tehlikeli olduğundan dolayı çoğunlukla imkânsız olabilmektedir. Bu durumda ise Google Earth gibi internet tabanlı programlar veya fotoğraflar ve videolar sayesinde zirvenin uydu görüntülerine kolaylıkla erişilebilir. Dolayısıyla günümüzde yakından uzağa ilkesi uygulanabilirliği en kolay ilkelerden biri haline gelmiştir.

#### 2.5.3.1.2. Somuttan Soyuta İlkesi

Varlığı beş duyu yoluyla algılanıp anlaşılan olaylar somut olaylar, akıl yürütme ve hayal gücünü zorlayarak öğrenilebilecek olaylar ise soyut olaylardır. Soyut bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle öğretimde, somut kavram ve bilgilerden başlanarak, soyut kavram ve olaylara doğru bir öğretim sırası izlenir. Coğrafyada bazı konular soyuttur. Bu nedenle coğrafya öğretmeni dersini planlarken; ders sırasında hangi araç ve gereçlere başvuracağını, hangi yöntem ve tekniği kullanacağını ve nasıl bir sıralama içinde ele alacağını doğru bir şekilde belirlemelidir (Aydın ve Güngördü, 2015: 19). Çocuktaki zihin gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır. İnsan her zaman somut olarak gördüğü, algıladığı şeyleri, onların soyut kavramlarla anlatılmasından daha kolay öğrenir. Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre 11-12 yaşlarında başlayan soyut işlemsel döneme kadar geçen 6-11 yaş aralığını kapsayan somut işlemsel dönemde somut nesnelere önemli yer tutar. İlköğretim kademesindeki kitaplar hazırlanırken kitaplardan daha fazla resimler yer alırken ortaöğretim resim ve şekil oranı %30-40 oranlarına düşer. Soyut konuların öğretiminde somut konulardan faydalanılmalıdır. Öğrenci mümkünse ders konusu olan eşya ve nesnelere doğrudan karşı karşıya getirilmeli; bu mümkün olmadığı zaman o nesne veya olayın modeli, fotoğrafı veya başka bir simgesi gösterilmelidir (Ünlü, 2014: 68).

Başka ifadelerle görsel-işitsel öğretim tekniği, eğitim ve öğretimin odak noktası yapılmalıdır. Bu teknik, %100 üzerinden yaklaşık %85'ten fazla bir paya sahip olup, örneğin yazı tahtasına kavram ve terimleri yazarak, yine bu gereç üzerine şekiller çizerek, projeksiyon akıllı tahta veya tablet bilgisayar kullanarak soyutu somutlaştırabiliriz (Doğanay, 2014 a). Bunlardan başka dokunma, işitme, koklama ve tatma duyularıyla da soyut düşünceleri somutlaştırabiliriz.

Bilgileri somutlaştırmanın en önemli yollarından biri yukarıda da bahsedildiği gibi öğrencileri doğrudan konu veya nesne ile karşı karşıya getirmektir. Dolayısıyla coğrafya konularını ele alırsak, öğrenciler öğrendikleri bilgileri somutlaştırarak daha kalıcı hale getirmeleri için yakın çevresinden yararlanarak, konuyla ilgili yaşantılar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İşte bu gereksinim yerel coğrafya öğretimi ile giderilebilir. Yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılacak etkinliklerde öğrenciler görme, işitme, dokunma ve hatta bazen tatma duyularını bile kullanabilmektedirler. Bu kadar duyu organına hitap eden öğrenme yaklaşımı bilgilerin somutlaştırılmasını kolaylaştırarak öğrenmeleri kalıcı hale getirecektir. Örneğin, “yükseklik” kavramını ve “yükselti arttıkça her 200 metrede sıcaklığın bir derece azalacağı” yargısı çoğu öğrenci için soyut ve algılanması zordur. Bu durumda öğrencilerle birlikte en yakın bir Dağ'a inceleme gezisi düzenlenir. Öğrencilerle yükseltinin en düşük seviyesinde Altimetre (Yükseklik Ölçer) ve Termometre yardımıyla elde edilen değerleri not etmeleri istenilir ve yaklaşık arazinin durumuna göre 300-400 metre bir yürüyüş gerçekleştirilir ve yine cihazlar yardımıyla buradaki değerler yazılarak önceki değerlerle karşılaştırmaları istenir. Böylece öğrenciler yükselti ve sıcaklık değişimi arasındaki ilişkiyi somut bir şekilde öğrenme fırsatını yakalamış olacaklardır.

#### 2.5.3.1.3. Aktivite/Etkinlik İlkesi

Aktivite/Etkinlik ilkesi yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi olarak da ifade edilmesine karşın Doğanay (2014: 213) bu durumu şu şekilde eleştirmektedir: “İlkenin bu anlamda göz önüne alınması ve ona bu tür bir anlam yüklenilmesi, onu ilke olmaktan çıkarır ve bir eğitim-öğretim yöntemi durumuna getirir ki, artık buna, etkinlik ilkesi değil, yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi denilmesi gerekir”. Diğer bir ifade ile derslerin

işlenmesi esnasında hem öğrenciler ve hem de öğretmenin faaliyet halinde olması ilkesidir. Coğrafya öğretiminde bu ilkeye uygun olarak öğrenci merkezli öğretim yöntemleri (proje tabanlı, probleme dayalı, işbirlikli, 5E-7E modelleri, deney, drama vb. öğretim yöntemleri), etkili öğretim teknikleri (aktif öğrenme teknikleri-kartopu, istasyon, balık kılıçığı, altı şapka düşünme vb.), derse uygun araç ve gereçler (harita, grafik, akıllı tahta vb.) ve süreç temelli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (portfolyo, öz-akran-grup değerlendirme, proje vb.) kullanılmalıdır. Çünkü yukarıda sayılanlar günümüz eğitim ve öğretiminde tavsiye edilen ve olumlu etkileri bilimsel araştırmalarla ortaya konulan etkinliklerdir (Aydın ve Güngördü, 2015: 20).

Ünlü'ye (2014: 72) kalıcı öğrenmenin en etkili ve kestirme yolu yaparak öğrenmedir. Çünkü yaparak ve yaşayarak öğrenmede birçok duyu organının kullanılması etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Yerel coğrafya öğretimi etkinlik temelli bir yaklaşımdır. Sınıf içi ve dışı olmakla birlikte daha çok okul dışı etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler ile yerel coğrafya unsurlarının yerinde incelenip anlaşılmasını temel almaktadır. Bu nedenle yerel coğrafya öğretiminde Aktivite/Etkinlik hayati bir öneme sahiptir.

#### 2.5.3.1.4. Güncellik/Yaşanırılık İlkesi

Bu ilkeye aktüalite veya yaşanırılık ilkesi de denir. Eğitilen bireyleri güncel (aktüel) olaylardan soyutlayamayız. Yapılan eğitim, güncel sözlü ve yazılı medyayı izleyen, bunlarda sergilenen görüş ve düşünceleri eleştirel yaklaşımlar içinde benimseyebilen kimseler yetiştirmelidir. Güncellik ilkesi; bilgi ve görüşlerin, zaman içinde aşınacağı; geçerliliğini yitireceği göz önünde tutularak; ders araç-gereçleri ve ders kitapları ile belki, eğitim-öğretim ilke ve yöntemleri, hatta eğitim stratejilerinin yenilenmesi olarak da düşünülmelidir (Doğanay, 2014 a: 214-215). Sekin ve Özel (2002: 46) bir çalışmada Dünya'nın siyasi, ekonomik, sosyal vb. açıdan sürekli değişime uğradığını ve bu değişimi aynı şekilde sürekli takip etmenin icap ettiğini, böylece günceli yakalamak ve en yeni bilgilerle öğrenciyi donatmak gerektiğini belirtmiştir.

Bilim durağan değildir ve her geçen gün kendisini yenilemektedir. Bilimde nihai karar diye bir şey kesinlikle yoktur. Çünkü bilim her geçen gün kendisini yeniler ve eskiden kabul edilen bir görüş ya da karar, yapılan bir başka bilimsel çalışmayla geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu yüzden de tüm ilimlerde olduğu gibi coğrafya ilminde de en önemli ilkelerden birisini güncellik oluşturmaktadır (Ünlü, 2014: 76). Coğrafyada güncellik veya yaşanılabilirlik ilkesinin de uygulanabileceği, değişik güncel konular ile karşılaşılmaktadır. Örneğin alçak ve yüksek basınç konuları işlenirken, anlaşılıp anlaşılmaması bakımından, hemen o günkü basınç durumunun hangisi olabileceği öğrencilere sorulabilir. Çevredeki bir dağın, kaplıcanın veya gölün, turistik çekim merkezi olarak önemi tartışılabilir. Hızlı kentleşme hareketinin sonuçları, yakın çevredeki gecekondulaşma sorunu ile bağdaştırılabilir. Aynı şekilde, o günkü sis olayının İstanbul Boğazı'nda deniz ulaşımını, Atatürk veya Menderes hava limanlarında iniş-kalkışları aksattığı veya durdurduğuna dikkatler çekilebilir. Dünyadaki bir sel, taşkın veya deprem felaketinin sonuçları yorumlanabilir (Doğanay, 2014 a: 215). Yerel coğrafya öğretiminde de sürekli bir güncellik söz konusudur. Konular işlenirken o gün için güncel olunan konulardan örnekler seçilir ve konuyla ilgili yakın çevremizdeki örneklerin bulunduğu alanlarda gözlem veya incelemelerde bulunulur.

Kimi araştırmacıların coğrafya ilkeleri arasında gösterdiği kimi araştırmacıların ise yer vermediği Hayatîyet İlkesi'nin "Yaşanılabilirlik İlkesi" ile içeriği bağdaşmaktadır. Bu nedenle ayrı bir ilke olarak yer vermeyerek bu bölümde bahsedilmesi daha uygun görülmüştür. Ünlü (2014: 73) yaşanılabilirlik ilkesinin önemini şu şekilde belirtmektedir:

*"Okul ve öğretim ortamı hayattan kopuk, yapay bir ortam olmamalı; hayata yakın, oradaki gerçeklikten uzak olmayan, öğrencinin hayatla bağlantısını koparmayan bir yaşantı sunmalıdır. Okul öğrencileri hayat için hazırladığına göre, okul toplumdan toplumsal hayattan kopuk olamaz. Oradaki öğretim de hayatın doğrudan kendisi olmalıdır. Ders konuları, anlatım sırasında verilen örnekler hayatın içinden seçilmelidir. Çocuklara öğretirken kullanılan dil, oluşturulan sosyal ortam vs. gerçek hayata yakın olmalıdır. Teorik olarak öğrenilen bilgiler pratikte de kullanılmalıdır. Konuların yaşanan hayattan alınması, öğrencilerin öğrendiği bilgileri hayata atıldığında kullanmasına yardımcı olacaktır. Bu*

*bakımdan çocuğa kazandırılacak bilgiler, beceriler, alışkanlıklar yaşama dönük olduğu sürece faydalıdır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri içinde hayatiyet ilkesi gereklidir. Çünkü konular gerçek hayata benzerlikleri ölçüsünde ilgi uyandırmaktadır. Bunun için öğrenciye uygun ders programı hazırlanırken ders içeriğinin organize edilmesinde, kullanılacak araçlar ve örnekler, hayattan alınmalı, hayati bir değeri olmalıdır.”.*

İtalyan asıllı Amerikalı eğitimci Angelo Patri bu konuda genel olarak şöyle bir uyarıda bulunmaktadır: “Okuma, yazı ve hesap öğretmeye devam edelim; ama bunları sosyal ihtiyaçlara uygun şekilde değiştirelim. Bu dersler toplumun yürüyüşüne ayak uydurmalıdır; daha iyisi, eğer bunların aktif bir kuvvet olmasını istiyorsanız, olayların tekâmülünden bir adım ileride yürümeleri gerekir. Hiçbir zaman, çocuğu çevreleyen ve sürükleyen hayatın enerjik akımlarıyla fabrika, imalathane, pazar, mağaza, bahçe, ev vb. ile doğrudan doğruya teması kaybetmemelidir” (Savard, 1976: 180). Nitekim de yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin amacı bireyin yaşadığı çevreyi beşeri, fiziki ve ekonomik yönlerden tanımasını sağlayarak hayatını kolaylaştırmak ve böylece hayatla temasını kaybetmemesini sağlamaktır.

#### 2.5.3.1.5. Açıklık İlkesi

Bu ilkeye aynı zamanda Âyanilik İlkesi de denilmektedir. Âyaniliğin kelime kökü olan ‘âyan’ kelimesi, açık, belli, apaçık gibi anlamlara gelmektedir. Eğitimde konuların öğretiminde kullanılan ifadeler öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde açık-seçik olmalıdır. Burada kastedilen öğretmenin sadece kullandığı dil değildir ayrıca kullanılan stratejiler, yöntem ve teknikler, ders kitapları, ölçme ve değerlendirmeler kısaca ders anlatımında kullanılan her türlü bilgi ve materyaller anlaşılır olmalıdır.

Bu esasların uygulanabilmesi bakımından, somuttan soyuta ilkesi açıklanırken de değinildiği üzere, işlenen konuların açık-seçik duruma getirilmesi için, görsel şekiller (harita, grafik, kavram haritası, kesit, profil, projeksiyon, etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar gibi) ve model gereçler (küre, kabartma harita, güneş sistemi modeli, kayaç ve

maden koleksiyonu gibi) kullanılması, amaca ulaşmayı büyük ölçüde kolaylaştıracaktır (Doğanay, 2014 a: 213).

Öğrenci, derste işlenen tüm konuları somut olarak görebilmeli; bu mümkün olmuyorsa resmini, sesini, grafiği, modelini vs. görsel-işitsel olarak algılayabilmelidir. Eğer öğretmen sadece sözel anlatıma dayalı olarak ders işliyorsa, öğrencinin anlayacağı kelime ve cümle yapıları ile son derece açık ve anlamlı bir ders işlemelidir. Öğrencileri doğrudan doğaya ve olay yerine götürüp gözlem yaptırarak; ders konusu ile ilgili hayvan, bitki vs. örneklerini sınıfa getirerek; balıkları akvaryumda, kuşları kafeste veya dondurulmuş, bitkileri kurutulmuş olarak, bazı şeylerin plastik kalıplarını kullanarak, bazı olaylar fotoğraf, film, plan, harita, grafik, ses kaydı vs. şeklinde anlamayı daha kolaylaştıran unsurlarını kullanarak öğretimde açıklık ilkesine uyulmuş olur. Sınıfta yapılan deneyler de, bu ilke doğrultusundaki faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Eğer mümkünse, birçok örnekler göstererek anlatmak, resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde önceden yaparak ‘model’ olmak çocuğun kavramları ve bilgiyi oluşturmasında, beceri ve tecrübe kazanmasında son derece önemlidir. Öğretim konuları ve öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler, ne kadar çok duyu organını etkilerse öğretimde açıklık da o derece artar. Bu sebeple, öğretim konularının işlenmesinde gözlem, deney gibi birçok duyuya hitap eden yöntemler kullanıldığı takdirde öğrenme kolaylaşacaktır (Ünlü, 2014: 70-71).

Yerel coğrafya öğretiminde coğrafya konuların açık-seçik öğrencilere aktarılmasında yukarıda da belirtildiği gibi en iyi yöntem görerek ve inceleyerek öğrenme yöntemidir ki bu yöntem daha öncede belirttiğimiz gibi yerel coğrafya öğretiminin de mihenk taşıdır. Öğrenci yerel coğrafyasında meydana gelen olayları veya var olan unsurları direkt yerinde bizzat inceleyerek öğrenmekte veya yakın çevresinde bildiği örneklerden yola çıkarak konuları anlaşılır şekilde öğrenmektedir.

#### 2.5.3.2. Yerel Coğrafya Öğretimi ile İlgili Öğretim Yaklaşımları

Kuram/Yaklaşım, değişkenler arasındaki ilişkiyi basit ve anlaşılır olarak ifade etmek amacı ile birleştirilmiş, sistemli, düzenli ve bir bilimi temel alan kurallar, yasalar,



açıklamalar ve kavramlar bütünlüğüdür. Bir başka ifade ile kuram kavramlaştırmaya yönelik olarak, değişkenler arasındaki ilişkiyi basit ve anlaşılır bir biçimde ifade etmek amacıyla birleştirilmiş tanımlar, örgütlendirilmiş gözlemler, koşullar ve ilkeler bütünüdür (Koçak, 2014: 3).

Kuram, çok sayıda doğal gözlemi birbirine bağlayan bir gerçekler ve açıklamalar bütünü olup bir hipotez değildir. Kuantum kuramı, görelilik kuramı, evrim kuramı gibi birçok kuram, günümüz bilim çevrelerinde yaygın olarak kabul gören kuramlardandır. Kuram henüz doğruluğu kanıtlanmamış ancak ispat edilmeye devam eden bilimsel olguları ifade eder. Yeterince denendikten sonra, yeterli ispatlar yapıldığında kuram bilimsel kanun konumuna yükselecektir. Bu anlamda her bilimin kendi yapısına uygun kuramları-yaklaşımları mevcuttur. Eğitim bilimleri alanında da birçok konuyu açıklayan çeşitli kuram ve yaklaşımlar mevcuttur. Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları dersi de öğrenme ve öğretmenin nasıl olduğuna yönelik farklı yaklaşımları içermektedir. Öğrenme daha çok öğrenen organizma açısından bir bakıştır. Öğrenme Kuramı – yaklaşımları ise organizmanın nasıl öğrendiğini öğrenme sürecinde davranış değişikliğinin nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışır. Öğretme kuramları ise daha çok öğreten kişi, öğretmen açısından bakışı yansıtan, daha etkili ve kalıcı öğretim yapmanın yollarını açıklayan yaklaşımlardır (Koçak, 2014: 3). Her bilimde olduğu gibi coğrafya biliminde de birçok öğretim yaklaşımı vardır. Ancak araştırmamızın bu safhasında coğrafya biliminin öğretiminde kullanılan tüm yaklaşımları değil yerel coğrafya öğretimi ile bağlantılı olduğunu düşündüğümüz benzer öğretim yaklaşımlarına değineceğiz.

#### 2.5.3.2.1. Sınıf Dışı/Okul Dışı Eğitim-Öğretim

Sınıf dışı eğitim, öğrencilerin kendi kişisel deneyimleri ile dünya görüşlerini oluşturacakları yapılandırmacı bir eğitim yaklaşımıdır. Deneyimler yoluyla öğrenmeyi, kişisel ve sosyal gelişmeyi kapsar. Araştırmalar göstermiştir ki çocukluk dönemindeki sınıf dışı öğrenme deneyimleri, çevre için kişisel ilginin gelişmesinde tek önemli faktördür. Sağlıklı çevresel farkındalığın gelişmesi, yer için duygusal tepkilerle başlar. Böyle tepkiler öncelikle ilk elden olumlu sınıf dışı deneyimleri ile özellikle çevre içinde yer duygusuna odaklanmış deneyimler ile oluşmaktadır. Sınıf dışı eğitim, doğa

çalışmalarından daha fazlasını kapsamaktadır. Sınıf dışı eğitimde, eğitim ortamı, doğal ve toplumsal çevredir. Ayrıca sınıf dışı eğitim, doğal ve toplumsal çevrede öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencilere, anlamlı bağlantısal deneyimler sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Gilbertson ve meslektaşları (2006), sınıf dışı eğitimin, insanı doğal dünyanın bir parçası olarak tanımlayan deneysel ve disiplinler arası bir öğrenmeyle, dünya ile ilişkileri inşa etmeye odaklandığını açıklar (Wilson, 1997; Boss, 1999; Turner, 2009'dan akt. Köşker, 2012).

Sınıf dışı eğitim, eğitim programını zenginleştiren kaynakların kullanılmasına yönelik bir metottur. Daha geniş ve anlamlı öğrenmeler için sınıf içinde kazanılan kuramsal bilginin insanlarla, yerlerle ve nesnelere kurulan birinci el yaşantılar yolu ile zenginleştirilmesi zorunludur. Herkesin bildiği üzere, öğrenme sürecinde birey beş duyusunun ne kadar fazla kullanırsa, o kadar kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Sınıf dışı eğitim, öğrenene tüm duyularını kullanabilme konusunda olanaklar sunabilmektedir (Fitzpatrick, 1968; Auer, 2008; Taniguchi, 2004; Eaton, 1998'den akt. Altın ve Demirtaş, 2014).

Sınıf dışı eğitim, yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin sınıfın dışında toplum ve doğal çevre gibi değişik ortamlarda çalışılmasını içeren çok boyutlu bir süreçtir. Sınıf dışı eğitim sürecinde öğrenciler çeşitli bilgi ve beceriler kazanma olanağı elde ederler. Sınıf dışı eğitim “sınıf dışında keşif yoluyla gerçekleşen, yaparak deneyimsel öğrenme süreci” biçiminde tanımlanmaktadır. Sınıf dışı eğitim sürekli bir eğitim deneyimi olup yalnızca bir alan gezisi ya da bir haftayı okul dışında geçirmek anlamına gelmemektedir. Tüm düzeylerde öğrenmenin yaşamla bütünleşmesi biçiminde algılanmalıdır (Ford, 1986; Priest, 1986; Bunting, 2006'dan akt. Çengelci, 2013: 2). Yani, eğitim-öğretim ortamı sınıf dışına çıkarılarak günlük yaşamla iç içe olmalıdır. Böylece öğrenciler öğrendikleri teorik bilgileri günlük yaşamdan örneklerle veya problemlerle uygulama fırsatı bulacaklardır.

Sınıf dışı eğitim bireyin çevresinin ve çevrede yer alan tüm kaynakların kullanılmasını içerir. Birçok gerçek yaşam durumlarının en iyi öğrenilmesi sınıf dışında gerçekleşmektedir. Sınıf dışı eğitim, eğitim programına eklenecek yeni bir konu değildir. Öğrencilerin kendi çevrelerini araştırmaları, keşfetmeleri ve anlamaları için

kullanılabilecek, birçok konu alanı ile bütünleştirilebilen bir araçtır (Beard, 1998; Boss, 1999'dan akt. Altın ve Demirtaş, 2014: 511). Sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerin zaman, maliyet, izin, planlama gibi birtakım zorlukları bulunmasına rağmen, öğrenme açısından kazanımları düşünüldüğünde kesinlikle uygulanması gereken faaliyetlerdir. Öğrencilerin yaşamda başarılı olabilmesi için öğrendiklerini gerçek hayata uygulayabilmelerine ve bunları problem çözmeye ne derecede kullandıklarına bağlıdır (Karakuş; Aksoy ve Gündüz, 2012: 492).

Ders dışı etkinliklerin amaçlarına ulaşabilmesi, büyük ölçüde bu etkinliklerin verimli bir şekilde organize edilmesine bağlıdır. Bu etkinlikleri, eğitim-öğretim etkinlikleriyle birlikte düşünmek, organizasyonun ilk aşamasıdır. Bu organizasyonun yapılması, okul yönetiminin görevidir ve aynı zamanda organizasyonun işleyişinin kontrolünü ve denetimini de okul yönetimi yapar. Yapılacak etkinliklerin planlanması, rehber öğretmen ve katılan öğrenciler tarafından yapılır. Öğretmen, etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilere rehberlik eder. Öğrenciler, görev dağılımlarını, çalışmaların yürütülmesini kendileri belirlerler. Yapılan faaliyetlerin sonucunda, etkinlik raporları öğrenciler tarafından düzenlenir, rehber öğretmen (geziyi organize eden öğretmen) tarafından kontrol edilir ve okul yönetimi tarafından da değerlendirilmesi yapılır. Böylece, etkili ve verimli bir organizasyon yapılmış olur. Planlı, programlı ve bilinçli bir ders dışı organizasyonunun yapılmaması, bu tür etkinlikleri faydasız kılabilmektedir. Onun için, ders dışı etkinliklerin organizasyonunda okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve katılan öğrenciler üzerlerine düşen görevleri ve sorumlulukları gerektiği gibi yapmalıdırlar (Hesapçioğlu, 1994'den akt. Köse, 2004: 3).

Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin gerekliliğini Altın ve Demirtaş (2014: 518) yaptıkları çalışmada şu şekilde dile getirmişleridir:

*“Öğrenciye, üzerinde yaşadığı toprakların coğrafi ve doğal özelliklerini öğretmek ise amaç doğaya gidilmeli, tarihi öğrenmesini amaçlıyor ise bunun canlı kaynakları olan müzeleri, ören yerlerini kullanmak zorunludur. Aksi takdirde, sınıf içinde gerçekleşen öğrenmeler soyut bir düzeyde kalacak ve sadece bilgi edinmenin ötesine geçemeyecektir. Oysa öğrencinin edindiği bilgiyi kullanabilmesi için*

*olanaklar sunulması, onun birçok beceriyi edinmesinde ve duyuşsal öğrenmelerini gerçekleştirmesinde en önemli yoldur. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi içeriğinde her fırsatta sınıf dışına çıkılmalı ve öğrenciye gerçek ortamlarda öğrenme olanakları sağlanmalıdır”.*

Günümüzde okulun rolü, bazı hedef ve davranışların belli süre içinde yapılan eğitim faaliyetleri sonucunda kazandırılmasının çok ötesine geçmiştir. Okul artık bireyi hayata hazırlayan, bireyleri yaşadığı çevreye uyum sağlamasına katkı sağlayan, ders içinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kişinin günlük hayatında ona rehberlik edecek özellikte olduğu bir yapı haline dönüşmüştür. Bu kapsamda eğitim faaliyetlerinin sadece okulların sınırları içerisinde yürütülmesi toplumun eğitime yönelik beklentilerin gerçekleştirilmesini sağlamaktan oldukça uzak görünmektedir (Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012 b: 1).

Sınıf dışı eğitim, eğitim ortamının duvarlarını yıkarak öğrencinin aktif öğrenmeler gerçekleştireceği alanlarda gerçekleştirilen eğitimidir. Ders dışı etkinlikleri kapsayan bu öğretim yaklaşımında öğrencinin bireysel yaşantılar kazanması temel alınır. Bu yaklaşım *Okul Dışı Öğretim* olarak da anılmaktadır.

Okul dışı öğretim, mekân olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitimidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri nerede yapılabilir ve etkinlikleri amacına ulaşabiliyorsa orada konunun öğretilebileceğini savunan akımdır. Bamberger ve Tal'a (2007) göre okul dışı öğretim, eğitim-öğretimde yerel kaynakları ve toplum odaklı içeriği kullanmaya yarayan, bireysel öğrenme deneyimlerini geliştiren, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkiyi ortadan kaldıran öğretim türüdür. Diğer bir tanımda ise okul dışı öğretim eğitim-öğretim süreci içerisinde ve öğretim programı doğrultusunda okul binası dışındaki ortam ve kurumlardan yararlanmayı öngören öğretim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Ford, 1986 ve Salmi, 1993'ten akt. Şimşek ve Kaymacı, 2015: 2). Kısaca okul dışı öğretim, öğrencilerin kalıcı öğrenmeler sağlaması amacıyla yapılabilecek tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin okul bahçesi veya okul dışındaki herhangi bir alanda gerçekleştirilmesidir.

Tanımlardan hareketle okul dışı öğretimin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 2-3):

- Okul dışı öğretimin okul binası dışındaki kişi, alan, kurum ve kaynakları kapsar.
- Okul dışı öğretimin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretim programı kazanımları doğrultusunda yapılması esastır.
- Okul dışı öğretimin planlı ve programlı öğrenme yaşantılarını içermesi gerekir.
- Okul dışı öğretim öğrencilerin bireysel deneyimlerine dayanır.
- Okul dışı öğretimde öğretmen-öğrenci ilişkisi hiyerarşik değildir.

Günümüz toplumları okullarda yetişen bireylerden ezberledikleri bilgileri tekrar eden değil, öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulamalarını beklemektedir. Bunun için sadece okulda yapılacak bir eğitim toplumların beklentilerini karşılayabilmekten uzak olacaktır. Çünkü okulun dışında öğrencileri bekleyen bir dünya bulunmaktadır. Bu dünyaya temas etmeyen, bu dünyada olup biteni bizzat kendi incelemeyen öğrenci, gelecekte bu dünyaya uyum sağlamakta zorlanacaktır. Sınıf dışına ya da başka bir ifadeyle doğaya, dağlara, göllere, ovalara, müzelere, tarihsel eserlere, kısacası kapalı mekânın dışına taşan eğitim, çocukların hayata daha geniş perspektiften bakmasına imkân sağlar (Tokcan, 2015: 16). Yerel Coğrafya Öğretimi de öğrencilerin coğrafya konularını bizzat yakın çevresiyle temas etmesini sağlayan bir öğretim anlayışıdır. Okul dışı/sınıf dışı öğretimin tüm kazanımları Yerel Coğrafya Öğretimi için de bir kazanım veya önemli bir boyutu sayılmaktadır.

#### 2.5.3.2.2. Yer Tabanlı/Temelli Öğrenme

Yer tabanlı eğitim, dil sanatlarında, matematikte, sosyal bilgilerde, bilimde ve diğer müfredat konularında ki kavramları öğretmek için iyi bir başlangıç noktası olarak yerel toplum ve çevreyi kullanma sürecidir (Sobel, 2004'ten akt. Ormond, 2013: 29). Yer temelli öğretim, Powers'a (2004) göre, yerel kaynakları, değerleri ve sorunları temel alan ve her düzeyde öğrenme için, yeri bütünleştirici bir bağlam olarak kullanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Ciardi (2006), yer temelli öğretimi, öğrenmek ve öğretmek için yerel

çevreyi bağlam olarak kullanan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır (akt. Köşker, 2012: 26). Yer tabanlı eğitim, yerel toplum, kültür ve yakın çevresindeki mevcut unsurları kullanan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu doğrudan yaparak öğrenme, proje tabanlı ve gerçek dünya tabanlı bir eğitimidir (Klechaya, 2012: 18).

Woodhouse ve Knapp'a (2000) göre yer tabanlı eğitim, açık hava ve çevre eğitiminden etkilenen bir terimdir. Ayrıca yer tabanlı eğitim deneysel eğitim yaklaşımlarıyla yani çevre eğitimi, toplum odaklı eğitim ve bio-bölgesel eğitim ile ortak özelliklere sahiptir (akt. Mansour, 2009: 17). Yer tabanlı eğitimi tanımlamak için birçok terim kullanılmıştır. Yer tabanlı eğitim, sosyal ve durumlu öğrenme, problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, toplum temelli öğrenme bunların yanı sıra çevre eğitimi, sürdürülebilir eğitim ve deneysel eğitim gibi ifadeleri kapsamaktadır. Yer tabanlı öğrenme yaklaşımı eşsiz yerelin ne olduğunu (bölgesel, ulusal ve küreselden farklı olarak) yani belli bir yerin çevresini, kültürünü, ekonomisini, siyasetini, sanatını ve edebiyatını ele alır. Bu durumda 'yer' yakın çevreden, bölge halkından veya kasabadan bahseder, başka bir deyişle aileden daha büyük en küçük sosyal örgütlenme birimidir. Tanımlamada kullanılan terim doğrudan yaparak ve yaşayarak öğrenme anlamına gelir (Sobel, 2005'den akt. Klechaya, 2012: 36-37).

Yer temelli öğretimin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Woodhouse ve Knapp, 2000; Smith, 2002; Wanich, 2006; Duffin, Murphy ve Johnson, 2008; Clark, 2008'den akt. Köşker ve Karabağ, 2012: 124-125):

- Yer temelli öğretim yere özeldir. Bu önemli özellik kavramın temelini oluşturmaktadır. Yer temelli öğretim bir yerin özel niteliklerine dayanır.
- Yerel doğal ve toplumsal sistemler ve konular, öğretmek için bir bağlam olarak kullanılır.
- Öğrencilerin bilginin tüketicisi olmalarından ziyade yaratıcısı olmalarına izin veren öğrenme deneyimlerini vurgular.
- Öğrenmenin büyük bir kısmı sınıf dışında gerçekleşir.

- Öğretmenler öğrenme sürecinde tecrübeli rehberler, aynı zamanda ortak öğrenenler, toplum kaynakları ve öğrenme olanaklarının aracıları olarak görev yapar.
- Proje ve araştırmaya odaklı öğrenmede; öğrencilerin doğal ve kültürel sistemler içinde deneysel araştırmalar yapmaları, gerçek toplum sorunlarının çözümü için çalışmaları ve kritik düşünme becerileri geliştirmeleri sağlar.
- Öğrenme deneyimleri, bireysel öğrenme tarzına göre düzenlenir.
- Öğrencilerin ilgileri ve soruları hangi konunun ya da neyin çalışılacağını belirlemede merkezi rol oynamaktadır.

Simith'e (2002) göre "doğrudan ve yerel deneyimlerle bilgi, beceri, tutum ve değer kazanılmasını amaçlayan yer temelli öğretim yaklaşımı, öğrenmenin birincil kaynağı olarak yerden yararlanır. Bu öğretim yaklaşımının en önemli gücü, yerin özelliklerine adapte olabilmesi ve okul ile öğrenci yaşamı arasındaki kopukluğun üstesinden gelmesidir. Genellikle öğrenciler, günlük yaşamlarında öğrendiklerini okulda, okulda öğrendiklerini ise yaşamlarında uygulayamazlar. Okul yaşamdan, yaşam okuldan kopuk durumdadır. Öğrenci okula geldiğinde yerel ortamda öğrendiği bilgi ve becerileri, ilgilerini dışarıda bırakmak zorundadır. Çocukların dünyaya karşı doğuştan gelen merakı okullarda nadiren kullanılır ya da tatmin edilir". Yer temelli öğretim, öğrencinin yaşadığı yerde gündelik yaşamı ile bağlantı kurarak deneyimleri doğrultusunda kazandığı bilgi ve beceriler yoluyla anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamakta, aynı zamanda öğrencinin dikkatini yaşadığı yere odaklamaktadır. Bu şekilde öğrenciler, yerin bizi nasıl etkilediği ya da bizim yeri nasıl etkilediğimizi değerlendirme becerisi geliştirilebilir. Yer temelli öğretimin ortaya çıkmasının en önemli nedenlerinden biri de budur (akt. Köşker, 2012: 28-29).

Okul dışı deneyim olarak da tanımlanan yer temelli eğitim, coğrafi, sanatsal, edebi, bilimsel ve tarihsel yönleri olan bir eğitim anlayışıdır. Yer temelli eğitim, içerisinde yaşanılan toplumun temel özelliklerini sınıf ortamına taşıdığından dolayı bütün derslerde özellikle de sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmada, vatandaşlık sorumluluklarını geliştirmede, öğrenci başarısının artmasında olumlu katkılar sağlamaktadır (Evans ve Kılınç, 2013: 264). Yer temelli öğretimin yararları öğrenci,

öğretmen, toplum boyutuyla değerlendirilebilir. Yer temelli öğretimin öğrenciler için yararları şu şekilde ifade edilebilir (Fly, 2010; Clark, 2008; Duffin, Murphy ve Johnson, 2008; PEEC, 2010'dan akt. Köşker, 2012: 45):

- Öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini, öğrenci başarısının artmasını sağlar.
- Öğrenci katılımını artırır, devamsızlık oranlarının düşmesini sağlar.
- Öğretmen ve öğrenci arasında daha gelişmiş, daha etkili ilişki sağlar.
- Disiplin problemlerinin azalmasını sağlar.
- Öğrencilerin yaşadıkları yer ile bağlantılarını güçlendirir.
- Sosyal etkileşim ve sosyal katılım becerisini artırır.
- Daha etkili insan-doğa etkileşimi sağlayarak, öğrencilerin doğa bilgisini artırır ve öğrencilerin daha etkili doğa temsilcileri olmasını sağlar.
- Yer ve insan arasındaki ilişkinin kavranması, yer sevgisi ve bağlılığını geliştirerek, öğrencilerin aktif vatandaşlık becerileri geliştirilmesini sağlar.

Yukarıda belirtildiği üzere yer tabanlı öğrenme, öğrencilerin yaşadıkları yeri tanımasını, sevmesini, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini, mekân-insan arasındaki bağlantıyı farklı açılardan kurmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimi ile yer tabanlı öğretim anlayışı birbirine benzer iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yer tabanlı öğrenme çevremizde kalan bütün unsurları içermesine rağmen yerel coğrafya öğretiminde ise sadece çevremizdeki coğrafi faktörleri içermektedir. Yani Köşker'in (2012: 41) ifadesiyle yer temelli öğretimde farklı çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir. Farklı çalışmaların gerçekleştirilebilmesi, yer temelli öğretim yaklaşımının disiplinler arası özelliğinden kaynaklanmaktadır. Yerel coğrafya öğretiminde ise sadece coğrafya disiplinine özgü olması nedeniyle bu açıdan iki yaklaşım birbirinden ayrılmaktadır. Ancak her iki yaklaşımın öğrencilere sağlayacağı yararların -yukarıdaki gibi- büyük oranda benzer olduğu söylenebilir.



### 2.5.3.2.3. Çevresel Eğitim/Çevre Eğitimi

Oğuz Erol'a göre çevre, "coğrafi açıdan, canlıların doğrudan algılayabildikleri görelî olarak küçük yeryüzü birimlerine denir" (1993: 16). Çevre, dünya üzerinde yaşayan tüm canlılar ile yaşam için gerekli hava, toprak ve sudan oluşan bir sistemdir. Kavramı belirgin kılmak için tanımı açıklamak gerekirse, insanla birlikte tüm canlı varlıklar ve canlı varlıkların eylemlerini etkileyen ya da etkileyebilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik, toplumsal nitelikteki tüm etkenler çevreyi oluşturmaktadır (Çelikkıran, 1995: 569). Çevre, genel anlamıyla canlıların içinde yaşadığı, hayati bağlarla bağlı oldukları, çeşitli şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri bir ortam olarak tanımlanabilir. Genel olarak çevre, doğal çevre ve yapay çevre olarak iki grupta incelenebilir: Doğal çevre, doğal etkenlere ve süreçlere bağlı olarak oluşan, henüz canlıların tam olarak değiştirmedığı tüm varlıklardır (Doğal yaşam destek sistemleri – dağlar, ovalar, denizler, göller, enerji vb.). Yapay çevre ise, varoluşundan günümüze kadar geçen sürede ve süreçte, büyük ölçüde doğal çevreden de yararlanılarak insanlar tarafından yaratılan tüm değerler ve varlıklardır (yollar, köprüler, barajlar, kültürler vb.) (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009: 14).

Çevre eğitimi ise Ozaner'in (2004) deyişiyle doğanın dilinin öğrenilmesidir. Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir. Çevre eğitimi, toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma olarak tanımlanabilir (Ozaner, 2004; Erten, 2004; Çevre Atlası, 2004'ten akt. Kocalar, 2014: 240-241).

Tanımlar genel olarak ele alındığında, çevre eğitimi etkinlikleri ile bir yandan çevreye yönelik gerekli biliş, duyuş ve davranış şekillerinin kazandırılması amaçlanırken diğer yandan ise bununla koşut şekilde öğrenciler de deneyimleme, aktif katılım, sorumluluk ve görev alma gibi kişilik geliştirici süreçlerin önemsendiği görülmektedir. Bu açıdan, çevre eğitimi, genel eğitim dizgelerinin belirli bir bölümü ve konusu olmaktan

öte, çevre içinde uyumlu şekilde yaşama iradesi ve becerisinin kazandırıldığı bir uygulama alanı niteliği olarak anlaşılmaktadır (Özdemir, 2007: 25).

Çevresel eğitim, doğal sistemler ve insan sistemleri arasındaki etkileşim ve ilişkilerin çalışılmasıdır. Çevresel eğitim soyut bir kavram olarak çevreye odaklanmaktan ziyade yaşadığımız çevrenin keşfedilmesi ve değerlendirilmesini teşvik etmelidir. Çevresel eğitim şu soru ile başlamalıdır: Özel bir yeri önemli kılan şey nedir? Bir yeri önemli kılan, insanların o yer hakkında sahip olduğu duygularıdır. Çevresel eğitim, yer için duygusal tepkiler geliştirmeye odaklanmalıdır. Böyle tepkiler -bilişsel öğrenmeler doğal çevreyi korumak için yeterli olmadığı için- çevresel koruma için kritik önem taşımaktadır. Çevresel eğitim, öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumun işbirliği ile ve demokratik olarak çevresel konu ya da sorunların çözümüne yönelik çalışmaktadır. Çevre hakkında eğitim, doğal sistemlerin nasıl çalıştığını anlaması için öğrencileri cesaretlendirir, doğa ve insan sistemlerinin birbirlerini nasıl etkilediğini anlamasını sağlar. Çevresel eğitim öğrencilerde çevre okuryazarlığını geliştirmeyi hedefler ya da çevresel farkındalığı oluşturur. Böylece öğrenciler yaşam biçimlerinin çevreyi nasıl etkilediğinin farkında olur ve çevreye karşı duyarlı hale gelirler. Çevresel eğitim, problem çözme ve doğrudan deneyimlere dayalı, bilim ve ekoloji temelli bir eğitimidir. Eğitim sıklıkla sınıf dışında olur ama sınıf içinde de gerçekleşebilir. Amaç, çevresel olarak okuryazar ve sorumlu bireyler yetiştirmektir (Clark, 2008; Wilson,1997; Davis, 1998; Zeece, 2003; Turner, 2009'dan akt. Köşker, 2012: 56-57).

Çevresel eğitimin coğrafya eğitimiyle iç içe olduğu herkesçe bilinmektedir. Nitekim yerel coğrafya öğretimiyle de sıkı bir bağı olduğunu yani yerel coğrafya öğretiminin bir ayağını da çevre eğitiminin oluşturduğunu söylemekte bir sakınca bulunmamaktadır. Çevresini tanıyan, koruyan ve gelişimine katkı sağlayan bireyler yetiştirmek çevre eğitimi ile yerel coğrafya öğretiminin ortak amaçlarındandır.

#### 2.5.3.2.4. Deneyimsel Öğrenme

Öğrenmeyi, “bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci” olarak tanımlayan Kolb (1984) ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardandır.

Deneyimsel öğrenme kuramı, sadece öğrenme stillerini ortaya koyma değil, öğrenme ve bireysel gelişme ile ilgili temel soruları da cevaplama amacındadır. Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekâyı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Yoon, 2000; Kolb, 1984'den akt. Gencel, 2007: 122).

Deneyimsel öğrenme, çevrenin dış dünyası ile bireyin iç dünyası arasındaki aktif bağın anlamlandırılmasıdır (Beard ve Wilson, 2013: 26). Deneyimsel öğrenme, öğrenen kişinin bilgi, yetenek ve deneyimlerinden kazandıklarını yapılandığı bir süreçtir. Deneyimsel öğrenmede, öğrenciler yaparak öğrenirler. Birçok yeni öğretim yaklaşımlarının deneyimsel öğrenme ile kuvvetli bağları bulunmaktadır. Aktif Öğrenme, İşbirlikçi Öğrenme, Hizmet Odaklı Öğrenme bu yaklaşımlara örnek verilebilir. Deneyimsel öğrenmede, öğrenmekte olan kişiler sorumluluk alır, sorular sorar, problem çözer, deneyimlerinden anlamlar çıkarır. Eğitimcinin temel rolü, uygun deneyimleri planlamak, problemleri belirlemek, sınırları oluşturmak, güvenliği sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Knapp, 2008; Boss, 1999'dan akt. Köşker, 2012: 64). Hutton (1989'dan akt. Beard ve Wilson, 2013: 25) ise deneyimsel öğrenmeyi, yaptıklarımız ve deneyimlerimiz sonucunda kökleşmiş öğrenmeler şeklinde açıklamış ve bir rehber olarak eylem ve tercihlerimizin karar verme sürecinde yön tayin ettiğini ifade etmiştir.

Bu öğrenme teorisinde temel amaç; bilişsel ve davranışçı teorilere üçüncü bir alternatif oluşturmaktan ziyade deneyim, algı, biliş ve davranışın bir bileşimi olan öğrenme üzerine bütünsel bir bakış açısı getirmektir. Deneyimsel öğrenme teorisine göre; öğrenme, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla gerçekleşen bilginin oluşturulması sürecidir. Bilgi, kavrama ve deneyimlerin dönüştürülmesinin bileşiminden meydana gelmektedir. Deneyimsel Öğrenme Teorisi; öğrenmenin, aktif-yansıtıcı ve somut-soyut gibi dünya ile ilgili öğrenmenin karşıt biçimleri arasında karşılıklı çatışmaları içeren bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenme Stili dünyaya uyumun bir biçiminin diğerleri

üzerindeki tercihiğini temsil eder (Kolb, 1984; Kolb, 1981'den akt. Genç ve Kocaarslan, 2013: 329).

Deneyimsel öğrenme ülkemiz alanyazınında daha çok yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli ile ifade edilmektedir. Deneyimsel öğrenme yaklaşımı öğrencilerin yaparak ve yaşayarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştireceğini bu nedenle eğitim kurumlarında öğrencilerin yaşantılar kazanmasını amaçlamaktadır. Ancak Dewey'e (2012: 30) göre, okul hayattan o kadar uzak tutulmuş ve hayatın sıradan koşullarından o derece uzaklaştırılmıştır ki, çocukların disiplin kazanmak için gönderildikleri o yer, dünyada deneyimin güçlkle bulunabileceği yer olmuştur.

Coğrafya, sınıf dışındaki öğrenme deneyimlerine daha fazla izin veren bir disiplindir. Coğrafya ilminin laboratuvarı, coğrafi yeryüzünün bütünüyle kendisidir. Yeryüzünün değişik parçaları gezilip görülmeden coğrafi olaylar tam olarak öğrenilemez ve öğretilemez. Bu noktada arazi çalışmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Arazi çalışmaları başta coğrafya olmak üzere, çevre bilimleri, jeoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi birçok bilim için de hayati öneme sahiptir. Ancak coğrafya, diğer bilimlerden daha fazla sınıf dışında; caddelerde, sokaklarda, doğal ortamlarda, yağmur altında veya güneş ışığında olmayı ister (Sağdıç ve Demirkaya, 2015: 122).

### 2.5.3.3. Yerel Coğrafya ile İlgili Yöntemler

Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan birçok yöntem coğrafyada da kullanılmaktadır. Örneğin; Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi, Tartışma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Gösteri Yöntemi, Gezi-Gözlem Yöntemi, Arazi Çalışmaları Yöntemi, Deney Yöntemi, Drama Yöntemi, Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Aktif Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi vs. gibi daha birçok yöntem sayılabilir. Ancak diğer bölümlerde de olduğu gibi yerel coğrafya öğretimi ile daha ilişkili olan yöntemler bu bölümde ele alınacaktır.

### 2.5.3.3.1. Arazi Çalışmaları

Arazi çalışmaları tek bir yöntemin adı olmak yerine birden fazla yöntemin bütünlüklü olarak kullanıldığı uygulamaların genel adıdır. Pek çok farklı yöntemle birlikte gezi-gözlem yönteminin de işin içinde olduğu öğretim türüdür. Coğrafya öğretim yöntemlerinin birçoğunu içinde barındıran arazi çalışmaları öğrencilerin derslik ortamının dışında, açık havada, arazi koşullarında ilk elden deneyimlerle yaptıkları gözlem, ölçüm, analiz ve yorumlardan oluşmaktadır. Burada derslik içinde pasif öğrenme yerine, olgu ve olayların içinde somut deneyimler ışığında aktif bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Öğrencilerin doğal ya da sosyal çevre içinde etkin bir katılımcı olarak kendi kendilerine gerçekleştirdikleri gözlemler, deneyimler sayesinde öğrenmeyi öğrenmeleri sağlanır. Coğrafya öğretiminin merkezinde arazi çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar içinde ödev temelli, proje temelli, sorun temelli öğretim yaklaşımlarıyla birlikte gösterim, anlatım ve beyin fırtınası gibi onlarca farklı yöntem de kullanılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sınıf ortamı dışında planlı olarak gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin toplamına arazi çalışması demek yanlış olmayacaktır (Çalışkan, 2015: 44).

Bland, Chambers, Donert ve Thomas'a (1996) göre arazi gezileri/çalışmaları olmadan coğrafya, deney yapılmayan bir bilim gibidir. 'Arazi' coğrafyacıların laboratuvarıdır ki, burada öğrenciler yer şekilleri, yerler, insanlar ve olaylarla ilgili ilk elden deneyim kazanır ve gerçek bir çevrede coğrafi becerileri öğrenip uygulayabilirler. Hepsinden öte, arazi gezileri eğlencelidir. Okul ortamının bazı kalıplaşmış davranış tarzlarını kırmada ve öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle farklı bir şekilde iletişim kurmalarında fırsatlar sunar. Hore (2007), coğrafyada arazi gezilerinin en önemli amaçlarını şu şekilde ifade etmektedir (akt. Alkış, 2008: 80):

- Arazi gezileri öğrencilerin hem yaşadıkları yeri hem de ziyaret edilen farklı çevreleri anlamalarını ve o yerlerle ilgili bilgilerini geliştirmelerini sağlar.
- Arazi gezileri öğrencilere zaten ders kitaplarında anlatılan eski bilgilerden ziyade, değişikliklerin bugünkü etkilerini ve güncel sorunlara çözümleri inceleme şansı sunar.

- Öğrencilerin harita okuma ve yorumlama, veri toplama ve kaydetme, matematik becerileri, taslak oluşturma, analiz etme, düşünme ve bağlantı kurma gibi becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.

#### 2.5.3.3.2. Gezi-Gözlem

Geniş anlamıyla gezi-gözlem metodu, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunarak, olaylar arası korelasyonları saptamaktır. Bütünüyle eğitim ve öğretimde önemli yeri olan gezi-gözlem metodunun coğrafya öğretiminde de geniş bir uygulama alanı vardır. Bu metod özellikle yükseköğretim ve akademik seviyede yapılan coğrafi araştırmalara temel teşkil ettiği gibi, ortaöğretim coğrafya öğretiminde de sık sık kullanılmalıdır. Uygulanabilirlik açısından düşünüldüğünde, coğrafya alanında gezi-gözlem metoduyla deney metodu az çok birbirinin karşılığı olarak ve iç içe girmiş şekilde görülürler. Bilindiği üzere, fizik, kimya, biyoloji gibi fen bilimlerinde deney metodu bizzat laboratuvarlarda uygulanır. Coğrafya öğretiminde ise, laboratuvar şartları araştırmacılar tarafından oluşturulamadığından, olaylar kapalı mekânlarda gözlenemez. Coğrafi araştırmaların laboratuvarı coğrafi mekânın bizzat kendisidir (Garipağaoğlu, 2001: 14).

Bu metot genelde eğitsel ders gezileri olarak da ele alınabilir. Çoğu kez öğrencileri dağ, orman, sulak alan, mağara, fabrika, müze, kütüphane, çeşitli devlet kurumları, tarihi eserler gibi yerlere götürerek oralarda doğrudan gözlem yaptırılarak bilgi toplanması ya da sınıfa getirilecek bir kuş, bir maden parçası, bir model, bir tablo, film vs. incelenmesi bu yöntem içerisinde incelenebilir (Meydan, 2014: 243). Gezi-gözlem'in sınıfa getirilecek çeşitli unsurlar ile de gerçekleştirilebileceği görüşüne karşın Kızılçaoğlu (2003: 2) gezi-gözlemi (gözlem gezisi), öğrenciye kazandırılacak bilginin içeriğinde yer alan yerleri bizzat gezerek ve görerek asıl kaynağından öğrenmelerini sağlama amacı güden bir teknik olarak tanımlamıştır.

Öğretimde daha fazla duyuyu etkileyen metot daha iyi olduğuna göre, yapılacak gözlemlerin öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap etmesi öğretimin kalıcılığı bakımından önemlidir. Bu itibarla -metodun adı gözlem olmasına rağmen- göz yanında

başka duyuyla da bilgi erişimi olmakta; göze, kulağa, koku almaya ve dokunmaya yönelik gözlemler de önem kazanmaktadır. Çünkü çoğu kez öğrencileri fabrika, müze, kütüphane, çeşitli devlet kurumları, dağ, orman, göl, akarsu gibi yerlere götürerek oralarda doğrudan gözlem yaptırılarak bilgi toplanabilir. Daha çok duyuyu etkileyen gözlemin, gözlemcilerin daha fazla ilgisini çektiği ve daha kalıcı öğrenme yaşantısı sağladığı bilinmektedir. Dolayısıyla, en sağlam ve unutulmayan bilgiler doğrudan doğruya nesnelere ve olaylardan sağlandığına göre, öğrencilerin gözlem yoluyla olay ve nesnelere gerçek biçimleriyle doğru olarak öğrenmeleri, öğrenci erişimi açısından olumlu sonuçlar verecektir. Bu nedenle işlenen konunun içeriğine göre alan çalışması ile gezi ve gözlem yöntemi, öğretimi kitaba bağımlılıktan ve sınıf atmosferinden kurtarmakta, daha kalıcı yaşantılar sağlamaktadır (Özgen, 2011: 376).

Alan çalışması/gezisi ve sosyal bilgiler adeta birbirini tamamlar. Alan çalışmasının bir çok faydası vardır (Seefeldt; Castle ve Falconer, 2015: 74):

- Çocukların kendi çevreleri hakkındaki bilgilerini artırır ve çocuklara sınıfta uygulanmayacak, ilk elden (doğrudan) deneyimler sunar.
- Çocukları yakın çevresinden haberdar eder ve yön, harita ve mekan gibi kavramların gelişmesine yardım eder.
- Farklı sosyal ortamlardaki yetişkinlerle ilişkilerini geliştirerek çocukların, iş dünyası hakkındaki bilgi dağarcıklarını genişletir.
- Çocukların bilgi elde etme, çevreyi gözleme ve sonuç çıkarma gibi bilimsel yöntemleri kullanmalarını sağlar.
- Çocukları bir araya getirerek oyun oynamaları, problem çözmeleri, paylaşımları ve tartışmaları için ortak bir yaşantı sunar.
- Çocukları birbirlerinin evlerine veya ebeveynlerinin işyerlerine götürmek ya da ebeveynleriyle birlikte gittikleri mekânlara diğer çocuklarla birlikte yeniden gitmek, aile katılımını destekler. Ayrıca ebeveynler birer katılımcı olarak alan gezisine de dâhil edilebilirler.
- Çocukların ilgilerini canlandırarak, yeni sorular sormalarını teşvik eder. Ayrıca yeni fikirler oluşmasını ve yeni öğrenmeler gerçekleşmesini kolaylaştırır.

Tüm bu yararları göz önünde bulundurarak öğrencileri yerel coğrafya öğretimi kapsamında çevre il ve ilçelere götürülebilir. Varma (2005: 84) öğrenciler için komşu ilçelerin Avrupa veya ABD kadar yabancı bir ülke gibi olduğunu ifade etmektedir. Varma'nın bahsettiği bu durum öğrencilerin komşu coğrafi bölgelerin ziyaretinde ilgilerinin en yüksek düzeyde olacağına işaret etmektedir.

#### 2.5.3.3.3. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2011'den akt. Türkben, 2015: 904). Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan ve aktif olarak katılmasıdır. Bilgi ve anlayışların, anlamların aktif olarak kazanılması olan aktif öğrenmede öğrenenler sadece dinleme ve rutin uygulamalarla çalışma yerine tartışmalar, hipotezler oluştururlar, incelemeler yaparlar ve farklı bakış açıları kazanırlar (Felder ve Brent, 1997; Perkins, 1999'dan akt. Mentiş-Taş, 2005: 178).

Aktif öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve süreci tanımlayan ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler, eğitim literatüründe aktif öğrenmenin on iki ilkesi olarak adlandırılır. Bunlar (EARGED, 2003'den akt. Parmaksız ve Yanpar-Şahin, 2004: 4):

1. Öğrenmeyi öğrenme esastır,
2. Her öğrenci öğrenebilir,
3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar,
4. Düşünmeyi öğrenmek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir,
5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar,
6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır,
7. Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren ödevle, öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler,
8. Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir,



9. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır,
10. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır,
11. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir,
12. Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır.

Aktif öğrenmenin önemli özelliklerinden biri, öğrencileri ezberleyerek öğrenmeden kurtarmasıdır. Ezberlemenin yerini merak ve kuşku duyma, araştırma, uygulama, deneyerek öğrenme gibi etkinlikler alır. Aktif öğrenme modeline göre oluşturulan öğrenme ortamında, görevlerde ve müdahale esneklik sağlanmalıdır. Aktif öğrenme öğrencinin öğrenme sürecini planlaması ve gözden geçirmesi gibi etkinlikleri içerir. Öğrenci, öğrenme sürecinin aktif bir üyesidir, öğrenme, gelişen bir süreçtir; bu nedenle öğrenme sürecinde öğrencinin çevreyle etkileşimi ve öğrenme becerilerini geliştirici etkinlikler önem kazanır (Aydın ve Güngördü, 2015: 232).

## 2.6. Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi

Yerel Coğrafya Öğretimi, okulun bulunduğu yakın çevre veya civar bölgesinde coğrafya konularının öğretiminde kullanılabilecek tüm coğrafi unsurların öğretimde kullanılması yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimi olarak ülkemizde adı geçen bir yaklaşımın olmaması, dolayısıyla sosyal bilgiler öğretim programında da böyle bir yaklaşımın olmaması nedeniyle yerel coğrafyayı, yaşadığımız yer, yakın çevre, yakından uzağa ilkesi, sınıf dışı/okul dışı öğrenme, bölgemiz gibi kavramlar veyahut mekân algılama ve gözlem becerileri üzerinden sosyal bilgilerde kapsamında bir yerel coğrafya bağlantısı aranacaktır. Ülkemizde daha çok yerel coğrafya öğretimi biraz önceki kavramlara ek olarak gezi-gözlem, inceleme gezisi, doğa eğitimi, çevre eğitimi gibi adlarla gerçekleştirilmektedir. Bundan ötürü sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi bağlantısı bu adlarla gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerini de kapsayacak şekilde incelenecektir.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan;

öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (SBDÖP, 2009). Tanımda geçen altı çizili olan ifade de sosyal bilgileri bireyin fiziki çevresi yani yakın çevresinden başlayarak içinde yer aldığı yerel coğrafyayı incelemesi gereken bir ders olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Programı'nın Vizyonu ise: "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir" (SBDÖP, 2009) şeklinde açıklanmıştır. Bu amaç içerisinde yer alan altı çizili ifadeyle de yine bireyin yerel coğrafyasına vurgu yapılarak yaşadığı yere duyarlı olması hedeflenmektedir. Bu durum Catling'e (2004) göre yerel görüş (*localist*) ile açıklanmaktadır. Yerel görüş, çocukların yerel çevrelerindeki beşeri ve fiziki unsurlar hakkında bilgi, anlayış ve tecrübelerini geliştirmeyi amaçlar (akt. Öztürk ve Alkış, 2009: 787).

Programın Temel Yaklaşımı'nda ise "...program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır" (SBDÖP, 2009) biçiminde ifade edilen açıklamada ise yerel coğrafya ile ilgili anahtar ifadelerin altı çizilerek belirtilmiştir. Yerel coğrafya öğretimi de etkinlik merkezli olup bireyin kendi yaşantısından uzak olmayan ve çevreyle fazlasıyla etkileşimde bulunan bir öğretim yaklaşımıdır. Ayrıca yine programın temel yaklaşımında geçen "Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar" ibaresi de yerel coğrafya öğretiminin

hedefleriyle uyumaktadır. Buna ilaveten programın genel amaçlarında yer alan “Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.” maddesi de doğrudan yerel coğrafya öğretimiyle ilgilidir.

Programın uygulanması ile ilgili açıklamalar kısmında (SBDÖP, 2009) yer alan “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 öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır.” ve “Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Öğrencilerin doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır.” açıklamalarında da öğretmenlerin konuların öğretiminde yakın coğrafi unsurlara önem vermeleri gerektiği belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler programı dâhilinde yer alan yerel coğrafya öğretimi ile ilgili öğrenme alanları İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarıdır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı sosyal bilgiler içerisinde yerel coğrafya öğretimi ile ilişkili en önemli öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanı doğrudan yerel coğrafyayı temel alır. Programda yer alan İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile ilgili yapılan açıklama bir anlamda yerel coğrafya öğretiminin mantığını da açıklamaktadır:

*“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile insanın çevresi ile etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazanabilmek amaçlanmaktadır. Öğrenciler bu alana, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan ve gittikçe kompleks bir hâl alan bir yaklaşım ile dâhil edileceklerdir. Öğrenciler bu öğrenme alanıyla, yaşadıkları yeri tanıyacaklar, bu yer ile ilgili nasıl, neden, nerede ve gelecekte ne olabilir sorularına yanıt arayacaklardır. Yaşadıkları yeri çeşitli ifadelerle tanımlayabilecekler, yaşadıkları yerde beşerî ve doğal çevre kavramlarının anlamlarını arayacaklardır. İnsanın yaşadıkları yerde üstlendiği rolü sorgulayıp,*

*aynı zamanda çevreye duyarlı olmayı, çevrelerinin önemini ve çevreyi korumanın sadece kendileri için değil toplum ve gelecekteki yaşam için de önemli olduğunu kavrayacaklardır. Yaşadıkları yeri tanıyıp tanımladıktan sonra, aslında yaşadıkları yere benzeyen ortak bazı özelliklere sahip olan daha geniş ama etkileşim içinde bulunan bölgeyi tanıyacaklardır. Burada özellikle benzerlik ve farklılık kavramının önemini fark edeceklerdir. Tüm dünya yüzeyinin tek bir parça gibi görünmesine rağmen aslında insan ya da doğal ortam nedeniyle birbirinden farklı birimlerden oluştuğunu fark edeceklerdir.” (SBDÖP, 2009).*

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanıyla ilgili programda geçen yukarıdaki açıklamalar yerel coğrafya öğretimi ile birebir örtüşmekle beraber bu öğrenme alanı yerel coğrafyanın tüm olanaklarını kullanılarak yapılabilecek bir yerel coğrafya öğretimi için de zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda program içerisinde yerel coğrafya öğretiminin tam olarak gerçekleştirilebileceği en önemli öğrenme alanının İnsanlar, Yerler ve Çevreler olduğunu söyleyebiliriz. Bu öğrenme alanı yerel coğrafyanın en alt birimi olan yakın çevreyi konu alması bakımından önemlidir.

Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili programda yer alan diğer bir öğrenme alanı da Üretim, Dağıtım ve Tüketim'dir. Bu öğrenme alanıyla öğrenciler önce yakın çevresinde, sonra bölgesinde ve ülkesinde gerçekleştirilen ekonomik faaliyetlerin neler olduğunu öğrenme fırsatı yakalar. Bu öğrenme alanının programda yer verilen açıklamasında ise öğrenciler, “...kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininki ile karşılaştırır, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyar. Yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceler ve geliştirmek için çaba gösterir... (SBDÖP, 2009)” açıklamasıyla Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının yerel coğrafya bağlamı ifade edilmiştir. Bu öğrenme alanı ise yakın çevreyi ele almakla birlikte daha çok bölgeleri konu edindiğini söyleyebiliriz.

Programda yer alan diğer bir coğrafya öğrenme alanı olarak nitelendirebileceğimiz Küresel Bağlantılar ise daha çok ülkeleri ele alarak kıyaslama yapmaktadır. Ancak burada yapılan kıyaslamalar ülkeler arasında olabileceği gibi yaşadığımız yer ve bölgeden yola çıkılarak da yapılabilmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanının için ise programda (SBDÖP, 2009): “...öğrenciler bu öğrenme alanında, coğrafya ile ilgili konulardan

dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ülkelerle, bu ülkelerin genel özelliklerini tanırlarken, kendi ülkeleriyle karşılaştırma imkânına da sahip olacaklardır. Hakkında genel bilgi edindikleri ülkelerle ülkesinin ekonomik ilişkileri, ülkesinin ekonomik kaynakları ile diğer ülkelerle yapılan ticaretle bu kaynakların yerini ekonomi bilimine ait konularla keşfedeceklerdir. Ayrıca ülkeler arası ekonomik ilişkilerin sebep ve sonuçlarını sorgulama fırsatını da bulacaklardır...” şeklinde Küresel Bağlantılar öğrenme alanının öğrencilere kazandıracığı yararlar belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler programı içerisinde yer alan coğrafyayla ilgili hemen her üniteye yerel coğrafya ile bağ kurularak öğretim gerçekleştirilebilir. Araştırmanın önceki bölümlerinde programda yer alan coğrafya ünitelerinin kapsamlı olarak ele alınmasından dolayı bu bölümde sadece Yerel Coğrafya Öğretimi ile doğrudan ilişkili üniteler ve kazanımlarına yer verilecektir. Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili üniteler şu şekildedir: Yaşadığımız Yer, Üretimden Tüketime, Bölgemizi Tanıyalım, Ürettiklerimiz, Yeryüzünde Yaşam. Bu üniteler araştırmanın “Sosyal Bilgilerde Coğrafya Öğretimi” adlı bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Dolayısıyla bu bölümde yalnızca üniteleri yerel coğrafya bağlantısı açıklanacak ve kazanımla ilgili örnekler verilecektir.

*Yaşadığımız Yer* ünitesi İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının 4. sınıf ünitesidir. Bu öğrenme alanı adı üstünde yaşadığımız coğrafyayı mikro ölçekten ele alarak inceleyen ve öğrencilerin de bu ölçekte bilgiler edinmesini hedefleyen bir ünite. Ünite kapsamında 8 adet kazanım bulunmaktadır (bkz: Tablo: 5). Bu ünitenin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili kazanımlarının hepsi yerel coğrafya öğretimi ile bağlantısı kurulabilmektedir. Bu üniteye yer alan doğrudan ilişkili kazanımlar ve yapılabilecek uygulama örnekleri şu şekildedir:

1. “Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.” kazanımı doğrultusunda öğrenciler okulun bulunduğu çevreyi ayrıntılı inceleyerek çevresindeki fiziki ve beşeri coğrafya unsurlarını şekillerle anlatmalarını ister. Ayrıca bu incelemede gördükleri fiziki ve beşeri coğrafya unsurlarını bir şema dâhilinde sınıflayarak göstermeleri istenilebilir.

2. “Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.” kazanımında ise öğrencilerin okulun bulunduğu çevredeki önemli yerleşim noktaları olan okul, cami, sağlık ocağı, postahane ve market gibi birimler ile evini ve kendi önemli gördüğü noktaları da içine alacak şekilde bir kroki çizmesi istenilebilir. Böylece yaşadığı yerel coğrafyasını daha ayrıntılı tanımasını sağlayarak mekânı algılama becerisini de kazanabilir.

3. “Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.” kazanımından yola çıkarak ilk akla gelen etkinlik hava durumu gözlemidir. Haftalık veya aylık periyotlarla öğrencilerin hava sıcaklığını ve havanın açık/kapalı olma durumunu not etmeleri istenilerek belirlenen periyot sonucunda bir sıcaklık grafiği ve havanın açık/kapalı veya parçalı bulutlu olma durumuna göre bir sütun grafiği oluşturulması istenilebilir. Bu bilgiler mümkünse eğer bir meteoroloji istasyonuna inceleme gezisi düzenlenerek o periyot diliminin bilimsel kayıtları ile kendi yaptıkları kayıtları karşılaştırmaları istenilerek öğrencilerin kalıcı öğrenmeler sağlamasını ve bu uygulamayla öğrencilerin ayrıca bilimsellik değerini de kazanması sağlanabilir. Tüm sınıf seviyelerinin ilgili coğrafya konularında yapılabilecek daha kapsamlı ve ilginç bir çalışma da “metrekareye düşen yağış miktarı” kavramının somutlaştırılmasıdır. Bu kavramı açıklamak için okul olanakları kullanılarak veya meteoroloji istasyonundan istenilebilecek bir Plüviyometre (Yağış Ölçer) (Fotoğraf 2.1) ile veya benzer işlevi görebilecek bir milimetre cinsinden huni ölçeği kullanılarak okul bahçesinde yağışlı bir günde  $m^2$ 'ye düşen yağış miktarı ‘mm’ cinsinden hesaplanabilir. Ve böylece bilimsel açıdan bir coğrafya deneyi yapılarak öğrencilerin eşsiz bir deneyim kazanması sağlanabilir.



**Fotoğraf 2.1.** Plüviyometre (Yağış Ölçer) Aleti

4. “Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.” kazanımında ise yine okulun bulunduğu çevreye bir inceleme gezisi yaptırılarak öğrencilerin etrafındaki fiziki ve beşeri öğeleri not etmeleri istenilir ve böylece yerel çevresinde olan fiziki ve beşeri unsurları ayırt ederek bu unsurlara karşı farkındalık oluşturmaları sağlanabilir.
5. “Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” Yaşadığı yöre, il, veya bölgeyi konu alan edebi metinlerden faydalanılarak bulunduğu coğrafya ile edebi metinlerde geçen coğrafi yöre ve bölgelerin özelliklerini günümüz ile eşleştirilerek bir kıyaslama yaptırılabilir.

Programda yer alan yerel coğrafya öğretimi ile bağlantılı diğer bir ünite *Üretimden Tüketime* adlı 4. sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan ünedir. Bu üniteyle öğrenciler üretimden tüketime geçen süreci farklı yönleriyle öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu öğrenmeleri gerçekleştirirken öğrenciler öncelikli olarak yerel coğrafyasında yetiştirilen tarım, sanayi ve gıda ürünlerinin neler olduğunu gözlemleyerek ve bulunduğu yerel coğrafyası ile bu ürünleri ilişkilendirerek bir öğrenme faaliyeti içerisinde olacaklardır. Üretimden Tüketime ünitesinde toplamda 7 adet kazanım bulunmaktadır (bkz: Tablo 2.6) ve yerel coğrafya ile doğrudan ilgili kazanımlar ve yapılabilecek uygulamalar aşağıdaki gibidir:

1. “Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.” kazanımı ile yakın çevresinde kurulan pazar yerine bir gezi düzenlenir ve her öğrenciye hayali olarak 30 lira bütçe verilir. Ve bu parayla neler alabileceklerini tane veya kilo olarak ve aldıkları ürünlerin ücretlerini not etmeleri istenir. Her öğrenci kendi ihtiyaçları doğrultusunda farklı ürünler almış olacaklardır. Sınıfa gelince her öğrencinin aldığı ürün karşısına neden aldığına dair açıklamalarda bulunulması istenir. Böylece her öğrenci eldeki kaynaklarla öncelikli ihtiyaçlarını gidermeyi ve bunu bir mantık içerisinde yapabilmeyi öğrenebileceklerdir.

2. “Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.” kazanımıyla ise yine yakın çevresinde yer alan gıda, tarım ve sanayi ürünleri satan esnaf ve kuruluşlara bir inceleme gezisi düzenlenir. Burada satılan ürünlere ilişkin esnaf veya yetkili kişilerden satılan ürüne dair: İyi bir ürün nasıl olur?, İyi ürün ile kötü veya bozuk ürün arasındaki farklar nelerdir? diye ürünü tanımaya yönelik sorular sorulabilir. Ayrıca en yakın sağlık ocağından da İyi/Kötü ürünlerin insan sağlığına ne gibi yararları/zararları bulunmaktadır? gibi sorularla da uzmanlardan bilgi alınır ve bu bilgilerden yola çıkarak iyi ürünün nitelikleri belirlenir ve böylece bundan sonraki alışverişlerinde bu standartlara uygun alışveriş yapmaları sağlanabilir.

3. “Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur.” kazanımında da okulun bulunduğu çevrede üretilen bir ürünü üretiminden tüketimine uzanan bağı araştırması ve incelemesine dayalı bir etkinlik yapılabilir. Örneğin, Finike ilçesi, Turunçova beldesinde bir ortaokulun bulunduğu çevrede en çok yetiştirilen ürün şüphesiz portakal’dır. Öncelikle öğrencilerle birlikte portakal hasat mevsiminde bir portakal bahçesine inceleme gezisi düzenlenir. Burada portakal bahçesinin sahibi veya çalışanları ile bir görüşme yapılarak portakalın nasıl yetiştiğine, ağacın bakımına ve kullanılan ilaç ve gübrelerin önemine ve meyvelerin nasıl toplandığına dair ayrıntılı bilgi edinildikten sonra portakal toplama işlemi öğrencilere gösterilerek kendilerinin de yapması istenilir. Daha sonra öğrencilere buradan toplanan meyvelerin satılmak üzere Hasyurt, Kumluca veya Antalya Toptancı Hal Merkezlerine götürüldüğü bilgisi verilerek en yakın toptancı haline gidilir. Burada gelen portakalların nasıl işlendiğine ve nerelere gönderildiğine ilişkin yetkili kişilerden bilgi alınır ve portakalın başka yerlere naklinin nasıl



gerçekleştiği ve ne gibi hazırlıklardan geçtiği öğrencilere gösterilir ve mümkünse öğrencilerin birkaçının paketleme işlemini yapması sağlanır. Daha sonra ise en yakın kurumsal marketlere gidilerek burada manav reyonunda perakende satılan portakallar gösterilir. Buradan örnek olarak birkaç kilo portakal alarak öğrencilere dağıtılır. Ve ev ödevi olarak bugünkü inceleme gezisinde Portakal'ın üretimden tüketime kadar geçen süreci ayrıntılarıyla yazmaları istenir. Bu etkinliğin zaman alacağı (1 gün) aşikârdır. Ancak Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile Üretimden Tüketime ünitesinin anlaşılmasında özellikle üretimden tüketime kadar geçen süreci ayrıntılarıyla öğrenmelerini ve herhangi bir ürünün de benzer aşamalardan geçebileceğini aktif bir şekilde öğrenebileceklerdir. Bu örnek ile ilgili olarak Varma (2005: 84) yerel coğrafya öğretimi kapsamında bitmiş/işlenmiş bir ürünün başlangıç noktasını yani kökenini bulmanın veya perakende bir mağazadan eve getirilen herhangi bir eşyanın kökenine doğru iz sürmenin öğrencilere büyük bir dünyanın üyesi olduklarını hissetmelerine yardımcı olacağını belirtmektedir.

4. “İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.” kazanımında ise öğrencilere bir araştırma ödevi vererek yakın çevrelerinde bulunan zanaatkârlar, esnaflar veya iş adamlarıyla görüşme yapmaları istenilir ve yapılacak görüşmede bulunduğu çevrede bu mesleği yapmasının nedeni, avantajları ve dezavantajlarını sormaları istenilebilir. Örneğin, yine Finike’de yer alan Plastik Kasa fabrikasının yöneticileri ile görüşmelerinde, Finike’de böyle bir tesisin kurulma nedenini muhtemelen özelde Kumluca ve Finike’de genelde ise Antalya ilinde seracılık ve diğer tarım faaliyetlerin fazla olmasını ve bu yüzden talebin yüksek olmasını neden göstereceklerdir. Kayseri’de ise bir büyükbaş hayvan çiftliğine giden öğrenciler yetiştiriciye bu bölgede bu üretim çiftliğinin kurulma nedenini sorduğunda büyük olasılıkla bölgede sucuk, pastırma gibi büyük et üreticisi firmalarının bulunduğunu bu nedenle et üretimi için hayvanlara ihtiyaç olduğunu belirtecektir. Bolu’da ise Mudurnu’da bir tavuk üretim çiftliğine giden öğrenciler yine yetiştiriciye bölgede kurulmasının nedenini ve avantajlarını sorduklarında yetiştirici bölgede büyük tavuk eti firmalarının bulunduğunu onlardan talep geldiğini belirtecek ve Bolu’nun ikliminin tavuk yetiştiriciliği için uygun olduğunu ve İstanbul ve Ankara gibi metropol kentlere yakın olmasından dolayı taşımacılığın ve Pazar olanaklarının geniş olduğunu muhtemel ifade edecektir. Hemen her yerde bölgeye özgü iş

olanakları bulunmaktadır. Bu olanaklar coğrafya konularının öğretiminde öğrencilere ekonomi ve coğrafya ilişkisini göstermekte ve öğrencilerin girişimci bireyler olabilmesi için fırsatlar geliştirmesine yardımcı olabilecektir.

Bölgemizi Tanıyalım ünitesi ise 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içinde yer alan coğrafya temelli bir ünedir. Bölgemizi Tanıyalım ünitesiyle öğrenciler içinde yer aldıkları coğrafi bölge hakkında çeşitli bilgiler edinecek ve ülkemizin diğer bölgelerini de tanıyarak kendi bölgesini diğer bölgelerle karşılaştırma imkânına sahip olacaktır. Bölgemizi Tanıyalım ünitesi 4. sınıf programı içinde aynı öğrenme alanında yer alan Yaşadığımız Yer ünitesinin bir kademe daha geniş perspektifidir diyebiliriz. Çünkü bu ünite mikro ölçekli yerel coğrafyadan biraz daha geniş bir yerel coğrafya olan bölgelere geçilmektedir. Yerel coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğumuz mikro çevreden genişleyerek devam eden bir çevresel öğrenme sürecinin bir parçası olarak bölgeler, yakın çevremizi açıklamada ve dünyamızı anlamaya giden süreçte bizlere önemli katkılar sağlaması açısından önemlidir. Bu ünite öğrencilere verilmesi hedeflenen 7 adet kazanım bulunmaktadır (bkz: Tablo 2.8). Yerel coğrafya öğretimi ile yakından ilişkili kazanımlar ve bu kazanımlar doğrultusunda yapılabilecek yerel coğrafya öğretim uygulamaları aşağıda yer almaktadır:

1. “Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.” kazanımında bir inceleme gezisine gerek kalmaksızın yaşadığı yakın çevresinde yer alan dağ ve akarsuları Türkiye fiziki kabartma haritasında göstererek kendi bulunduğu coğrafya ile bölgesinin genel yeryüzü şekilleri hakkında çıkarımlarda bulunur. Örneğin Kayseri il merkezinde yaşayan bir öğrenci okul bahçesinden veya açık bir alandan kolaylıkla görebildiği yaklaşık 3920 metre yüksekliğinde olan Erciyes Dağı’nı kabartma haritada gösterebilmesi istenir böylece öğrenci İç Anadolu bölgesinin genel hatlarıyla yeryüzü şekilleri hakkında bilgi sahibi olacak ve ülkemizin diğer bölgeleriyle de benzerlik veya farklılıkları ortaya koyabilecektir. Bu gibi önce yakın çevresindeki önemli dağlar, akarsular ve göller gibi coğrafi unsurların haritada gösterilmesi öğrencilerde yaşadığı bölgeye ve ülkemizin yeryüzü şekillerine ilgi uyandıracaktır.

2. “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” kazanımında da öğrencinin yaşadığı yerdeki beşeri faaliyetleri bölgesinin iklimiyle ilişkilendirmesi bir araştırma ödevi olarak istenilebilir. Bolu ilinde yer alan bir öğrenci öncelikle yaptığı araştırmalar sonucunda ilinin Karasal İklim ile Karadeniz İklimi arasında bir geçiş iklimine sahip olduğunu mevcut yaşantılarıyla da destekleyerek öğrenecektir. Kışların sert ve yoğun kar yağışlı geçmesi ve kar’ın toprak üstünde uzun süre kalması kışın tarımın yapılmasını engellediğini bu nedenle genellikle mevsimlik tarımın yapıldığını çevresinden örneklerle açıklayacaktır. Ayrıca -daha önce de belirttiğimiz gibi- Bolu’nun ikliminin Tavukçuluk sektörü için uygun olduğunu çevresinden yola çıkarak yaptığı araştırmalarla görecektir. Kısaca yer aldığı iklim bölgesinin tarım, orman ve hayvancılık sektörüyle ilişkisini tespit edecek farklı araştırma ödevleri öğrencilere verilebilir.

3. “Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.” kazanımında öncelikle öğrencilerden bulunduğu yerleşim yerinin yoğun nüfuslu yerlerini tespit etmelerini ve bu yerlerin yoğun nüfuslu olmasının nedenleri beyin fırtınası yoluyla tespit ettirilir. Her öğrenci kendi yerleşim merkezinde en merkezi konumların daha yoğun nüfuslu olduğu gibi muhtemel bir sonuca ulaşacaklardır. Bu yerleşim merkezlerinin yoğun nüfus alması, sanayi, ulaşım, sosyal hizmetler gibi nedenlerle ön plana çıkacaktır. Kendi yerleşim yerini tanımladıktan sonra ise bulunduğu bölgede yoğun nüfuslu yerleşim yerlerini haritada göstererek ve bu yerleşim yerlerinin yoğun nüfusa sahip olmasının nedenlerini kendi yerleşim yerlerinden hareketle ifade etmesi istenilir. Örneğin, Marmara Bölgesi’nde yaşayan bir öğrenci İstanbul’un yoğun nüfuslu olmasının nedeninin temelinde, ticaret için önemli İstanbul Boğazı’na sahip olmasını ve Avrupa kıtasına açılan yol üzerinde bulunmasını söyleyecektir. Tüm bu etkenler nedeniyle yoğun bir sanayi bölgesine sahip olmasının da yüksek oranda nüfusu barındırmasına neden olduğu öğrenci cevaplarını takiben açıklanabilir. Akdeniz Bölgesi’nde ise Antalya’nın elverişli bir iklime ve verimli tarım ovalarına sahip olması nedeniyle genellikle tarıma dayalı sektörlerin varlığı sonucunda nüfusunun yüksek olduğu söylenebilir. Yine aynı bölgede yer alan diğer bir yoğun nüfuslu yerleşim yeri olan Adana’nın da Seyhan ve Ceyhan ırmaklarının getirdiği

alüvyonların tarım için zengin bir ova olan Çukurova'yı oluşturmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tüm bu etkenleri öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin kendi ve akranlarıyla bulması gerektiğini de unutmamak gerekir.

4. “Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.” bu kazanımda ise insanların doğal ortamı değiştirmesine en iyi örnek Barajlar verilebilir. Örneğin, Doğu Anadolu bölgesinde Elazığ ilinde yer alan herhangi bir ortaokulda öğrencileri ülkemizin en büyük barajlarından biri olan Keban Barajı'na bir inceleme gezisine götürülür. Burada barajın yetkilisinden barajın özellikleri öğrenilir ve daha sonra Elazığ ili, Doğu Anadolu bölgesi ve ülkemiz için önemini ne olabileceğini öğrencilerin bulması istenir. Daha sonra baraj ve baraj gölünü kapsamlı bir incelemenin sonunda öğrencilere Keban Baraj'ının çevre illerden ve Elazığ'ın farklı ilçelerinden eğlence ve dinlenme amaçlı insanların geldiğini ve bu durumun Elazığ için önemli bir turizm kaynağı olduğu ve ayrıca barajın tarım alanlarının sulanmasında da kullanıldığı belirtilir. Doğu Anadolu bölgesinin sosyal ve ekonomik yönden gelişmesine katkı sağladığı, baraj gölüne kıyaslı olan yerleşim yerlerinde balıkçılık faaliyetlerin gelişmesinde ve bu yerleşim yerleri arasında taşımacılığın feribotlar yardımıyla kolaylaştığı söylenir. Ülkemiz içinde önemli bir elektrik kaynağı olduğu ve Keban Baraj Gölü'nün ülkemizin en büyük yapay göllerinden biri olduğu belirtilir. Görüldüğü üzere insanların doğal ortamı değiştirmesine ve ondan yararlanmasına en somut örneklerden biri olarak Barajlar verilebilir. Tüm bunlarla birlikte öğrenciler yakın çevresinin farkına vararak, bulunduğu yerel coğrafyanın bölgesi ve ülkesi için önemi kavrayabilir. Ayrıca bu kazanıma ilişkin yakın çevrelerimizde bulunan Köprüler, Otoyollar, Kayak Merkezleri (Örneğin, Erciyes Kayak Merkezi belli bir insansal müdahalenin sonucunda kayak merkezi haline gelmiş ve turizme açılmıştır) ve Tüneller gibi örnekler gösterilebilir.

5. “Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.” kazanımında ise Karadeniz Bölgesi'nde Doğu Karadeniz Bölümü'nde bir ortaokulda verilebilecek en iyi örnek şüphesiz ki “Sel” felaketleridir. Öğrenciler zaten içinde yaşadıkları coğrafyada sık sık karşılaştıkları bu durumu ister istemez gözlemlemiş bulunmaktadır. Bunun nedenini ise hemen okulun bulunduğu çevreyi veya yakın çevrelerinde sel felaketi görülen bir yerleşim

birimini gezerek incelenmesi sağlanır. Gözlem esnasında bu yerleşim alanında neden sel olayının yaşandığını öğrencilerden kendilerinin bulması istenilir ve nedenler sıralanarak tartışılır. Daha sonra öğretmen bu yerleşim yerinin vadi içerisinde kaldığını bunun nedeni ise Karadeniz Bölgesi'nin yeryüzü şekillerinin elverişsizliğinden kaynaklandığını dağların denize paralel uzanmasının ve dağların eğiminin fazla olmasının yerleşim birimlerinin bu vadilere yapılmasına neden olduğu söylenir. Ayrıca dağların kıyıya paralel ve yüksek rakamlarda olmasının yağış oluşumunu kolaylaştırdığını ve zaman zaman şiddetli yağışlara neden olabileceği söylenerek öğrencilere yerel coğrafyasında meydana gelen afetlerin bulunduğu yerin yeryüzü şekillerinden kaynaklandığı öğretilir. Ayrıca bu afeti ve zararını önlemeye yönelik çözüm önerileri üretmeleri istenilebilir.

6. “Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.” kazanımında ise yakın tarihimizde meydana gelen 12 Kasım Düzce Depremi, 17 Ağustos Gölçük ve 23 Ekim 2011 Van Depremi, özellikle bu illerde ve çevre illerdeki okullarda bu kazanıma ilişkin birer örnek olarak verilebilir. Doğal bir afet olan depremin yıkıcılığı insanların yerleşim yerlerinin gelişigüzel seçilerek bulunduğu yerin fay hattı olup olmadığını ve yerleşim yeri olarak planlanan zeminin yapısının hiçbir ölçüme tabi tutulmaması ve en büyük nedenlerden biri olan yapıların dayanıksızlığı gibi etmenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaştıracak çalışmalar planlanabilir. Ayrıca Japonya'da meydana gelen depremler ile ülkemizde meydana gelen depremlerin etkileri karşılaştırılarak öğrencilerin çözüm önerileri üretmeleri sağlanır. Farklı örnek olarak Doğu Karadeniz Bölümü'nde dere yatağına yapılan evlerin sel afetinin zararlarını artırdığı örneği de verilebilir.

Yerel coğrafya öğretimi ile doğrudan ilgili diğer bir ünite 5. sınıf programında Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı içerisinde yer alan Ürettiklerimiz'dir. Bu ünite de öğrenciler yakın çevre ve bölgesindeki ekonomik faaliyetleri farklı yönleriyle ele alarak insan-ekonomi ilişkisini fark etmeleri hedeflenmektedir. Bu ünite de toplamda 7 kazanım bulunmaktadır (bkz: Tablo 2.9). Ürettiklerimiz ünitesinde yerel coğrafya öğretimi ile yakinen ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar dâhilinde yapılabilecek bazı yerel coğrafya öğretimi örnekleri aşağıda verilmiştir:

1. “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder” ifadesiyle belirtilen kazanım kapsamında öğrenciler en yakın organize sanayi bölgesine veya bir üretim tesisine götürülerek yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler hakkında bilgi edinmesi sağlanır. İllerde bulunan organize sanayi bölgeleri coğrafya konularının öğretiminde önemli bir yere sahip olabilmektedir. Varma'nın (2005: 84) da bahsettiği gibi birçok yerde yerel endüstriler, bazen, bir coğrafya dersi için iyi bir başlangıç sunabilir.

2. “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.” Bu kazanımda da Erzurum-Kars platosu yakınlarında yer alan ortaokullarda öğrencilerle birlikte bu yörelerde büyükbaş hayvan yetiştiriciliği yapan kişilerle görüşme yapılır, bu görüşmelerde bu bölgenin hayvancılık yapılmasını kolaylaştıran etmenlerinin neler olduğu ve iklimin yıl boyunca nasıl bir seyir izlediği sorularak o coğrafya hakkında bilgiler edinilmesi sağlanır. Verilen cevaplar arasından gelebilecek en kuvvetli cevap otlakların geniş yer kaplamasıdır. Bu durumda bu bölgenin zengin çayırarla kaplı olması ve hayvancılık için elverişli bir ortam oluşturması sonucuna varılmış olacaktır. Bu durumun sebebinin ise öğrenciler tarafından bulunulması istenilir ve gelen cevaplar sonucunda yer şekillerinin etkisiyle yaz yağışlarının görülmesinin verdiği avantajla çayırların yaz mevsimi boyunca da yeşil kalması bu bölgede hayvancılığın gelişimini büyük oranda etkilediği öğrencilere ifade edilir.

3. “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.” Yine bir organize sanayi bölgesine düzenlenen gezide yapılan incelemelerde farklı sektördeki kurumların ihtiyaçları bağlamında farklı iş kollarının olduğu öğrencilere kavratılarak, gezi sonucunda gördükleri iş sahalarında ve yaşadıkları bölgedeki iş sahalarında yer alan meslekler hakkında bir araştırma ödevi verilir ve bu mesleklerin özellik ve niteliklerini belirlemeleri istenir. Ayrıca yakın çevrede bulunan zanaatkarlar ile röportaj yapılarak yaptıkları meslekler hakkında ayrıntılı bilgi elde edilebilir.

4. “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir”. Bu kazanımda Antalya ili Kumluca ilçesinde yaşayan öğrencilere (bir inceleme gezisine gerek yoktur hemen herkes seracılık faaliyetleri ile iç içedir)

yaşadıkları yerel coğrafyanın Antalya'nın en önemli sebze üretim yerlerinden biri olduğunu, Antalya'nın ise Türkiye'nin en önemli yaş meyve ve sebze üreticilerinden biri olduğunu fark ettirilmelidir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun web sitesinden sebze üretimi ile ilgili sayısal değerlere bakılarak öğrencilerin bulunduğu çevrenin ülke için önemini fark etmesi sağlanabilir. Buna ilaveten Akdeniz Bölgesi'nin ülke ekonomisine sadece tarım sektörüyle değil aynı zamanda turizm sektörüyle de katkı sağladığı bölgedeki tarihi mekânlara veya müzelere götürülerek bu yerlerin turizm için önemli olduğu bu nedenle bölge ve ülke ekonomisine katkı sağladığı fark ettirilir.

Yerel coğrafya öğretimiyle doğrudan ilgili olarak ele aldığımız son ünite 6. sınıf sosyal bilgiler programında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içinde yer alan Yeryüzünde Yaşam ünitesidir. Daha önce de belirttiğimiz üzere öğrenciler bu ünite de haritalarla ilgili ayrıntılı bilgilere sahip olacaklar, farklı yaşam şekilleri ve iklimleri öğrenecekler, Türkiye'nin iklimi ve iklim elemanlarını tanıyacaklar, geçmişten günümüze yerleşme şekillerini bilecekler ve Anadolu'da egemenlik kurmuş medeniyetleri farklı yönlerden öğreneceklerdir. Yeryüzünde Yaşam ünitesinde öğrencilere kazandırılmak istenen toplamda 7 adet kazanım bulunmaktadır (bkz: Tablo 2.11). Bu kazanımlar arasından Yerel Coğrafya ile doğrudan ilişkili 2 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar aşağıda yapılabilecek yerel coğrafya öğretimi örnek uygulamaları ile birlikte verilmiştir:

1. “Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.” kazanımında yakın çevrede yer alan bir höyük alanı veya antik kente bir inceleme gezisi düzenlenerek burada yaşayan medeniyetin bu bölgeye yerleşme nedenlerinin neler olabileceğini öğrencilerden düşünceleri istenir ve öğrencilerden alınan cevaplar tartışılarak bu mekânın yerleşim yeri seçilmesinde etkili olan doğal veya beşeri unsurları sıralamaları istenilir. Ortaya çıkan bu unsurların günümüz yerleşmelerinde de geçerli olup olmadığı tartışılarak geçmişten günümüze dek yerleşmeyi etkileyen temel faktörlerin, su kaynaklarına yakınlık, toprakların tarım veya hayvancılığa elverişliliği, denize yakınlık, ulaşım, başka bir yerleşim yerine

yakınlık veya güvenlik gibi nedenlerin olduğu öğrencilere etkinlik sonunda kavratılır.

2. “Anadolu ve Mezopotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder” kazanımı kapsamında öğrenciler yakın çevrede yer alan bir ören yerine götürülerek bu ören yerinde yaşamış bir medeniyetin bu coğrafyada hangi ekonomik faaliyetleri gerçekleştirmiş olabileceği tartışılır ve yaşamış olan medeniyetin ne gibi ekonomik faaliyetler yaptığı yerleşim yeri ve çevresindeki coğrafi unsurlar kanıt gösterilerek tespit edilir. Hemen akabinde ise (varsa) ören yerinin eserlerinin yer aldığı müzeye gidilerek konu olan medeniyetin yapmış olduğu araç ve gereçlerden yola çıkarak, öğrencilerden daha önce tahmin ettikleri bulgu ve görüşleri müzedeki eserlerle güncellemeleri istenir ve nihayetinde de müzede bulunan konu hakkında bir uzmandan bilgi alınarak öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi sağlanabilir.

Görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan birçok kazanım ve bu araştırmada bahsedilmeyen örtük program dâhilinde öğrencilere kazandırılmak istenen daha nice hedefler yerel coğrafya öğretimi ile öğrencilere kazandırılabilir. Yerel Coğrafya Öğretimi yeni bir kavram olabilir, ancak uygulamaları çok eskiye dayanmakta ve bu uygulamaların sağladığı yararlar günümüzde artık ispatlanmış durumdadır. Yerel Coğrafya Öğretimi diğer yaklaşımlardan farklı olarak sadece coğrafyaya özgü bir yaklaşımdır. Ayrıca birçok coğrafya ilke, yöntem ve yaklaşımı bünyesinde barındırması dolayısıyla, bu ilke, yöntem ve yaklaşımların eğitim sürecindeki sağlayacağı hemen hemen tüm faydaları da kendisinde toplamış bulunmaktadır. Araştırmanın tüm kuramsal temelleri sonucunda Yerel Coğrafya Öğretimi’nin, Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Coğrafya Öğretimi’nde başlı başına bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceği ümit edilmektedir.



## 2.7. İlgili Literatür/Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yerel coğrafya ve yerel coğrafya öğretimi başta olmak üzere yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılan öğretim ilke, yöntem ve yaklaşımlar ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan bazı çalışmalar ve araştırmalar ele alınacaktır.

### 2.7.1. Yurtiçi Literatür

Araştırmanın bu bölümünde ülkemizde yapılan Yerel Coğrafya Öğretimi ile ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Ancak yurtiçi alanyazınında Yerel Coğrafya Öğretimi adıyla bir çalışmanın bulunmaması nedeniyle konuyla ilgili öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarını konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

Binbaşıoğlu'nun (2000), "Okulda Ders Dışı Etkinlikler" adlı kitabı sınıf/okul dışı öğretim gibi yaklaşımların ele alındığı eserlerin önemli bir başucu kaynağı olarak nitelendirebiliriz. Binbaşıoğlu bu eserinde ders dışı etkinliklerin öğrencinin toplumsallaşmasında, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda çalışma alışkanlıkları kazanmasında ve kişiliğinin gelişmesinde ve yurttaşlık eğitimi kazanmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ders dışı etkinliklerin öğrencilere daha birçok fayda sağladığını da ayrıntılı olarak ifade etmiştir. Binbaşıoğlu, eserinde ders dışı etkinliklerin, niteliğini, önemini, değerini, tarihçesini belirtmiş ve ayrıca ders dışı etkinlikleri gerekli kılan etkenler ile bu etkinliklerde idareci ve öğretmenlerinin rolü gibi daha birçok konuyla ilişkisini Okulda Ders Dışı Etkinlikler adlı kitabında yer vermiştir.

Garipağaoğlu (2001), "Gezi -Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi ve Öğretimindeki Yeri" adıyla yapmış olduğu makale çalışmasında gezi-gözlem metodu, ortaöğretim ve lise coğrafya öğretiminde, önemli yeri olan vazgeçilmez metotlardan bir tanesi olduğunu, bu metotla öğrencilerin, coğrafi olayları yerinde gözlemlediğini, araştırdığını, ilişkilendirdiğini, değerlendirdiğini ve sonuçlandırdığını ifade etmiştir. Ayrıca gezi -gözlem metodunun diğer öğretim metotlarını bir arada kullanan, pekiştiren bir üstünlüğünün de olduğunu ve coğrafya öğretiminde, kısa süreli ve yakın çevreyi konu

alan araştırma gezilerinin, öğretmen ve öğrenci grubu üzerinde önemli fayda ve katkılar sağladığı bilinmekte olduğunu söylemiştir.

Demirkaya ve Tomal (2002), “Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri” adlı çalışmalarında coğrafya ders kitaplarının yazımı ve basımı konusunda farklı adımların olduğunu, piyasadaki ders kitaplarının değerlendirmesini yaparken bazı soruların temel alınması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar 1991 sonrası lise coğrafya ders kitaplarını değerlendirmek için coğrafya ders kitaplarını değerlendirme ölçeği geliştirmişlerdir ve bu ölçeği 33 öğretmene uygulamışlardır. Ayrıca ölçekte çoktan seçmeli sorular yanında açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Çalışmada ölçeğin uygulanması sonucu ortaya çıkan neticeler de dikkate alınarak, 1991 sonrası dönemde lise coğrafya ders kitaplarının sorunlarına ve bunların çözümlerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmayı yerel coğrafya öğretimi ile ilgili kılan nokta ise araştırmacıların 1991 öncesi dönemde yer alan coğrafya ders kitaplarının değerlendirmesi hakkında ki yorumlardır. 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulan Lise I Coğrafya Ders Kitabı hakkında yazarlar şu yorumda bulunmuşlardır:

*“Bugünkü Lise I coğrafya ders kitabından farklı olarak Türkiye'nin coğrafi bölgeleri konusu yoktur. Buna karşılık bugünkü coğrafya ders kitaplarında da karalar ve denizler, insan ve tabiat konuları yoktur. Bu kitapta, genel fiziki coğrafya konularından sonra Dünya'da ve Türkiye'de nüfus ve yerleşme konularına yer verilmiş olması bu kitabı günümüz Lise I coğrafya kitabından içerik olarak daha mantıklı yapar. Çünkü genel fiziki coğrafya ile genel beşeri coğrafya konuları birbirini tamamlayan ve art arda öğrenilmesi gereken konulardır. Genel fiziki coğrafya konularından sonra Türkiye'nin coğrafi bölgelerine geçilmesi durumunda ise öğrenciler genel coğrafyayı tam öğrenmeden yerel coğrafya konularına geçmiş olacaklardır. Bu durum da coğrafya biliminin konu sistematığına uymaz”.*

Yukarıdaki açıklamada yazarlar öğrencilerin yerel coğrafya konularını tam olarak öğrenmeleri için genel coğrafya konularının tam olarak öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Kolukisa (2002) da genel coğrafyanın öncelikle verilmesi gerektiğini

“Herşeyden önce, genel coğrafya öğretimine önem verilmelidir. Çünkü genel coğrafya öğretimi, öğrencilerin temel bilgileri öğrenmelerini sağlar. Bu nedenle Lise I’ de en az bir dönem sadece genel coğrafya dersi okutulmalıdır” ifadeleriyle belirtmiştir.

Açıkgöz (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında araştırmasının amacını, gezi- gözlem ve inceleme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi olan anlatım yöntemi karşılaştırılarak, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin örnek konu olarak seçilen “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusunu anlamalarına ve sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi incelenmek olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda, gezi- gözlem ve inceleme yöntemi kullanılarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri, “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusunu öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; sosyal bilgiler dersinde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin kullanımının başarıyı artırması bakımından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğunun söylenebileceği ifade edilmiştir.

Evin-Gencel (2006), “Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi” başlıklı bir doktora çalışması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmasında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneysel öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin hedeflere erişimi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deneysel boyutunun sonuçlarına göre deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Erdem (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Tekniğine İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında araştırmasının temel amacını sosyal bilgiler öğretmenlerinin, gezi-gözlem konusunda düşündüklerini; gezi-gözlem tekniğinin sorunlarına, kullanımına ve kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri değerlendirmek olarak belirlemiştir. Araştırmanın sorun boyutuna ilişkin sonuçlarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinde, cinsiyet ve kıdeme göre büyük oranda benzerlikler görülmekle birlikte, bazı anlamlı farklar da bulunmuştur. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet ve kıdeme göre yeterlik boyutunda da bazı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklardan bazıları: Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere nazaran “sosyal etkinlikler” yönetmeliğinde yapılan değişiklikleri daha az yeterli bulmaktadırlar. Erkek öğretmenler, geziyi organize etme hususunda kadın öğretmenlere nazaran daha fazla zorlanmaktadırlar. Yine kadın öğretmenler, gezilerin belirli düzeyde zorunlu hale getirilmesine erkek öğretmenlerden daha fazla katılmaktayken, erkek öğretmenler genel olarak kararsız kalmışlardır.

Mazman (2007), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi-Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma (Tokat Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasını Tokat ilindeki ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunu kullanma durumları ve sıklıklarını betimlemek ve metodun kullanılmasında karşılaşılan problemleri incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunun öğrencilerin derslerdeki başarılarını artıracığı yönünde faydalı bir metod olarak gördükleri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu metodu derslerinde kullandıkları belirlenmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun gezi-gözlem metodunun uygulamasıyla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Alkış (2008), “Coğrafya Öğretiminde İnceleme Gezileri ve Arazi Çalışmaları” adlı çalışmasında arazi çalışmalarının ve inceleme gezilerinin önemini ve bu çalışmalarla öğrencilere kazandırılacak becerileri ile ve buna ilaveten inceleme gezilerinin uygulama sürecini ele almıştır. Alkış, arazi çalışması ve inceleme gezilerinin öğrencilere kendi yaşantıları yoluyla tecrübeler kazandırmak için en iyi yollardan bir olduğunu bu nedenle CDÖP (2005)’de bu çalışmaların bir öneri olmadığını aksine programın bir

parçası olduğunu ifade etmiştir. Arazi çalışmalarının coğrafyaya ait diğer temel coğrafi becerilerin kazandırılması ve kullanılmasında da birinci derecede önemli bir beceri olduğunu söylemiştir.

Kızılcıoğlu ve Önal (2008), yapmış oldukları “Beşeri Sistemler Öğrenme Alanında Yerel Bakış Açısının Önemi ve Etkinlik Önerileri” adlı makale çalışmalarında, coğrafya eğitiminde yerel ortama ilişkin aktivitelere yer verilmesinin önemi değerlendirilmeye çalışmışlar ve yerel ortama ilişkin kazandırılması gereken çok sayıda coğrafi becerilere ve aktivite önerilerine yer vermişlerdir. Ayrıca Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programı’nın içeriği ve buna göre hazırlanmış ders kitapları tetkik edildiğinde, bölgesel ve küresel bakış açılarına geniş ölçüde yer verilirken yerel bakış açılarının genellikle ihmal edildiği dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kendi yaşam alanı ve yakın çevresini tanımaları son derece önemli olduğunu bu sayede öğrencilerin yakın çevresindeki problemleri çözmeye ve doğru karar almada başarılı olacaklarını, bu da ancak öğrencilerin alacağı coğrafya eğitiminin içerdiği coğrafi becerilerin ve etkinliklerin yerel çevreye uyumlu olması ile gerçekleştirilebileceğini çalışmalarında belirtmişlerdir.

Ballı (2009), “9. Sınıf Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Önemi (Bağcılar İlçesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans araştırmasında, 9.sınıfta yer alan fiziki coğrafya konularının öğretiminde gezi-gözlem yönteminin önemi incelemiştir. Araştırma sonucunda coğrafya öğretmenlerinin büyük kısmı gezi gözlem yöntemi önemini bilmekle birlikte bazı sebeplerden dolayı gezi gözlem yöntemini uygulayamadıkları, uygulayan öğretmenlerin de imkânlar dâhilinde gezi gözlem yöntemini uygulamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca gezi gözleme başvurmayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ekonomik nedenlerden şikâyetçi olurken, öğretmenlerin uygulamada yetersiz kaldıkları da görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğu gezi gözlem yapılırken idari bir takım sorunlarla karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Bir başka önemli sonuç ise fiziki coğrafya konularında gezi gözlem yöntemini kullanan öğretmenlerin sayısı hayli az olduğu, daha çok öğretmenlerin beşeri coğrafya konularına ilişkin geziler düzenledikleri belirlenmiştir. Bunlara ilaveten araştırma sonucunda, coğrafya öğretmen adaylarının çoğunluğunun üniversite öncesi hiç gözlem gezisine katılmadığı, gözlem gezisi uygulamak için yeterli bilgi tecrübeye kısmen sahip olduğu,

gözlem gezisi uygulamada yasal sorumluluk ve formalitelerin fazla olduğunu düşündüğü, çeşitli idareci ve kurumların gözlem gezisine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu düşünmediği ve sorumluluk almaktan kaçınmak, çok fazla prosedürün aşılması gerekliliği, yeterli maddi destek olmaması gibi sebeplerle ülkemizde gözlem gezisinin yeterince uygulanmadığını düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Güler (2009), “Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri” adlı makalesinde 12 günlük ekoloji temelli çevre eğitimine katılan 24 öğretmenin doğaya ve çevre eğitimine karşı görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük bir kısmı, çevre ve doğa eğitimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma düzeylerinin yeterli olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Kendilerini kısmen yeterli bulanlar ise çevre eğitimi için bilgi ve becerilere sahip olduklarını, ancak bunun eğitim vermek için gereken düzeyde olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ekoloji temelli doğa eğitimi alan öğretmenler, çevre eğitimi ile ilgili görüşlerinde ve dünyaya bakış açılarında olumlu yönde etkilendiklerini ve bu eğitime katılmaktan dolayı çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bundan sonraki yaşamlarında, çevreye karşı daha çok sorumluluk duyan, daha bilgili ve daha katılımcı bireyler olacakları yönünde görüşleri değişmiştir. Tüm katılımcılar, teorik derslerin arazide gerçekleştirilen uygulamalarından memnun kalmışlar ve bu yöntemin etkililiğine inanmışlardır. Yakın çevrelerinde gerek öğrencileri ile gerekse aile ve arkadaşlarıyla edindikleri bilgileri ve deneyimlerini, benzer doğa eğitimleri yoluyla paylaşacaklarını belirtmişlerdir.

Özkan (2009), “Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Ülkemizin Kaynakları ünitesinde gezi-gözlem ve inceleme öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırması sonucunda, gezi-gözlem ve inceleme yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan gezi sonrası öğrencilerin sözlü ifadelerinde ise öğrencilerin genelde çok keyif aldıklarını, öğrendiklerini kesinlikle unutamayacaklarını, bu geziden edimlerini

çevresiyle de paylaşmak istediğini, yerinde görerek alınan eğitimin çok faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öztürk ve Alkış (2009), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Coğrafya ile İlgili Algılamaları” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafyaya ve ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamaları incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik algılamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının açıklamalarının %51,1’inin fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüşe ve %32’sinin de coğrafyaya yer açısından ele alan görüşe ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamalarına bakıldığında ise; açıklamaların %43,8’inin yerel görüş açısından ele alındığı tespit edilmiştir.

Akcan (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Çevre Eğitimi Unsurları (Bilecik İli Örneği)” adlı yüksek lisans araştırmasıyla, ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek okul dışı çevre eğitimi unsurlarını belirlemek ve bu unsurlar ile sosyal bilgiler öğretimi arasında ilişkiye örnekler vermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlar bölümünde, öğretmenlerin ve okul idaresindeki görevlilerin gezi-gözlem yönteminin kendilerine büyük sorumluluk yüklemesinden dolayı bu yönteme çok sıcak bakmadıkları ifade edilmiştir. Üstelik bazen okulun bahçesinde işlenen dersin bile sınıfta işlenen dersten çok daha verimli olabileceğini, daha çok duyu organına hitap eden öğrenme etkinlikleri genellikle öğrenmede daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmacı sosyal bilgiler dersi programının amaçlarının gerçekleşebilmesi için oluşturulan okul dışı çevre unsurlarının öğrenmede olumlu sonuçlar ortaya koyacağını düşünmektedir.

Özür (2010), “Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora araştırmasının amacını sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin sınıf dışında yapacakları etkinliklerin, öğrencilerin başarılarını nasıl etkileyeceğini ortaya koyabilmek olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikleri prosedür zorluğu, maddi

imkansızlıklar ve zaman yetersizliği nedenleriyle sıklıkla uygulamadıkları, velilerin ise sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısını artıracaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Şeyihoğlu ve Geçit (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin “Coğrafya” İmajları” adlı çalışmalarında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin “Coğrafya” disiplini hakkında zihinlerinde oluşturdukları imajları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu amaçla çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlardır. Araştırmanın bulguları arasında olan ve araştırmamız ile bağlantılı olan kısım ise sınıf öğretmenlerinin “coğrafi çevre” denilince sınırlandırılmış bir alanı algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar bu durumu: “Bu durum öğretmenlerin coğrafya denilince zihinlerinde yaşadıkları yerin, yakın çevrenin yani sınırlandırılmış bir alanın belirdiğini gösterir. Başka bir ifade ile bu öğretmenlerin coğrafya bilimine olan bakış açısının sadece “Yerel Coğrafya’dan” oluştuğu söylenebilir. Dünya üzerinde her bireyin yaşadığı alan elbette ki coğrafyanın bir parçasıdır. Ancak bu durum coğrafya biliminin yakın çevre bilgisi olacak şekilde sınırlandırılmasına yol açmamalıdır. Sonuçta coğrafya insanın yaşadığı ve yaşayabileceği tüm alanları (biyosferi) kapsamaktadır” şeklinde ifade etmişlerdir.

Taşoğlu’nun (2010) “Coğrafya Öğretiminde Okul Dışı Etkinliklerin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi” adlı yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasıyla coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemlerin önemine dikkat çekmek ve coğrafya konularının “okul dışı etkinlik” biçiminde işlenmesinin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, okul dışı etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersi başarılarına ve coğrafya dersine karşı tutumlarına olumlu katkılar sağladığına ulaşılmıştır.

Özgen (2011), “Fiziki Coğrafya Dersi Öğretim Metoduna Farklı Bir Yaklaşım: Gezi- Gözlem Destekli Öğretim” başlıklı makalesinde, coğrafya dersi hidroğrafya ünitesi kapsamında “Akarsuların Aşındırma faaliyetleri” ders örneği işlemiştir. Konunun sınıf ortamında düz anlatım- soru cevap yöntemiyle işlenmesi sonucu gerçekleşen öğrenci başarısı ile dersin gezi- gözlem (alan) destekli yöntemle işlenmesi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Coğrafya eğitiminde gezi gözlem metoduyla yapılan eğitim ve öğretimin,



klasik yönteme göre (sınıf ortamında soru- cevap veya düz anlatım yöntemi) daha başarılı olduğu görülmektedir. Fiziki coğrafya dersi kapsamında, öğrencilerin akarsu aşındırma sistemleri ile jeolojik yapı (zemin), tektonik dağılışı, yeryüzü şekilleri, Arazi kullanımıyla ilgili temel kavramlar ve olgular konusunda, arazi çalışmalarına katılan grubun (gezi-gözlem yöntemi) daha başarılı olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir.

Gökler (2012), “Doğal Ortamda Yürütülen Çevre Eğitiminin, Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Ovacık Örneği” adlı yüksek lisans araştırmasında, ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri ile doğal ortamda yürütülen çevre eğitimi programının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırmıştır. Araştırmasını “ön test-son test kontrol gruplu modeline” uygun yarı deneysel bir çalışma olarak yürütmüştür. Araştırma sonucunda, doğa deneyimine dayalı öğretim programının deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede önemli bir etkiye sahip olduğu ve doğa deneyimine dayalı öğrenme ortamında öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, çevre, insan, toprak, ekosistem ve orman gibi kavramaları algılamalarının deneysel süreç öncesi ve sonrası önemli ölçüde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Köşker (2012), “Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı doktora araştırmasıyla amacını, ulusal eğitim literatüründe daha önce yer almamış yer temelli öğretim yaklaşımı hakkında kuramsal bir alt yapı oluşturmak, Coğrafya Dersi Öğretim Programını yer temelli öğretim yaklaşımı boyutuyla irdelemek ve coğrafya öğretmenlerinin yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin görüşlerini değerlendirmek olarak belirtmiştir. Araştırmanın bazı sonuçları ise şöyle ifade edilmiştir: Coğrafya Dersi Öğretim Programının yer temelli öğretim yaklaşımının amaçlarına uygun bir şekilde geliştirildiği belirlenmiştir. Programın uygulanması boyutunda, coğrafya öğretmenlerinin yerel coğrafi şartlar ile coğrafya eğitimini ilişkilendirmediği sınıf içi aktiviteleri daha sık kullandıkları, sınıf dışına yönelik aktiviteleri bazen ya da nadiren kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle sınıf dışı aktiviteleri mali yetersizlikler, zaman sıkıntısı, toplum ve aile desteğinin yetersizliği engelleri ile sık sık karşılaşmaları nedeniyle uygulayamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler yer temelli öğretimin, öğrencilerin yaşadıkları yerdeki doğal ve kültürel kaynakların önemini öğrenmelerinde, yakın çevrelerindeki sorunların farkına varmalarında ve yer ile insan

arasında ilişkiyi kavranmalarında yüksek düzeyde etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

John Dewey'in (2012) "Okul ve Toplum" adlı eseri yurtdışı ve yurtiçinde deneysel öğrenmeyi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan çalışmaların başucu kaynakları arasındadır. Dewey, deneyim ötesinde hiçbir bilginin oluşamayacağını ifade eder. Bu nedenle okulların hayattan kopuk olmaması bizzat yaşamla iç içe olması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda işe katılımın çocuk için gerçek bir motive edici olduğunu ve öğrenciyi doğrudan doğruya deneyim sahibi yaparak gerçekle temas ettirdiğini belirtir. Dewey'in sözleri günümüzde birçok araştırma tarafından ispatlanmıştır. Ancak Dewey'i değerli kılan şey ise bu sözleri 116 yıl öncesinden söylemiş olması ve bunu bir eğitim felsefesi içinde gerçekleştirmesidir.

Yıldırım (2012), ilköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler derslerinde gezi-gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi amacıyla "İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Gezi-Gözlem Yönteminin Uygulanma Durumunun İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda sosyal bilgiler derslerinde gezi-gözlem yöntemine yeterince yer verilmediği tespit edilmiş ve ayrıca öğretmenler gözlem gezilerini daha çok üniteden/konudan bağımsız olarak gerçekleştirdiklerini bunu nedenini ise öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırmak amacıyla yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin gözlem gezilerini kullanımda karşılaştıkları en büyük zorluk ise öğrencilerin gezilerdeki disiplinsiz davranışlarının olduğu yine çalışma sonucunda belirlenmiştir.

Çengelci (2013), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri" başlıklı makalesinde sınıf dışı öğrenme konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları ise genel olarak şöyle ifade edilmiştir: Öğretmenler sosyal bilgilerin içeriğinin sınıf dışı öğrenmeye uygun olduğu görüşündedir. Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı öğrenmede öne çıkan konular tarih konuları, coğrafya konuları, yerel yönetimler, çevre konuları, yardımlaşma ve meslekler biçimindedir. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen sınıf dışı öğrenme etkinlikleri ise il içi ve il dışı geziler, sinemaya gitme, alan uzmanları ve ilgili kişilerle

görüşmeler yapma ya da kaynak kişileri okula davet etme olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf dışı öğrenmede yaşadığı sorunların başında zaman sıkıntısı, öğrencilerin davranış sorunları, ekonomik sorunlar ve bürokratik engeller gelmektedir.

Okur-Berberoğlu ve Uygun (2013), “Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişim Durumunun Örgün ve Yaygın Eğitim Kapsamında İncelenmesi” adlı makalelerinde, sınıf dışı eğitimin bir tür algın eğitim ve aynı zamanda, örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edildiğini ve sınıf dışı eğitim kavramının çoğunlukla çevre eğitimi için kullanılsa da bu eğitimin, hem fen ve hem de sosyal konuların eğitimi için kullanılabilirliği belirtilmiştir. Ayrıca çeşitli felsefi temelleri olan sınıf dışı eğitimin, önu açık bir araştırma alanı ve öğrenme-öğretme ortamı olduğu düşünmektedirler ve bu bağlamda sınıf dışı eğitimin, genel eğitim olgusu içinde göz ardı edilemeyecek derecede önemli olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir.

Altın ve Demirtaş (2014) “Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri” adlı çalışmalarında günümüz eğitim anlayışını etkileyen yaklaşımlar artık, öğrenenleri sınıfın dışına çıkmaya zorladığını, 2005 yılından beri uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler programının yapılandırmacı bir yaklaşımı temel aldığını ve bu yaklaşımda ise öğrenene sunulan etkili uyarıcılar ile öğrenenin kendi öğrenmelerini yapılandırması yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda en etkin uyarıcıların çoğunlukla sınıfın dışında, gerçek yaşam koşullarında yer aldığını dolayısıyla da sınıfın dışına çıkılması zorunluluğunun günümüzde artık kaçınılmaz bir gerçek haline geldiğini belirtmişlerdir. Altın ve Demirtaş bu çalışmalarında sınıf dışı eğitimin ne olduğunu, neden gerekli olduğunu, önemini, sınıf dışı eğitimin gerçekleştirilmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini gerektiğine dair bilgiler ve sınıf dışı eğitim etkinlikleri örnekleri vermişlerdir.

Malkoç (2014), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanılma Durumları” adlı yüksek lisans çalışmasının temel amacını sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumlarını ortaya koymak olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim ve öğretim için yararlanılabilecek sınıf dışı okul ortamları kapsamında en çok okul bahçesi, kütüphane, spor salonu, çok amaçlı salon, koridor, laboratuvar, sosyal bilgiler dersliğini dile

getirdikleri belirlenmiştir. Sınıf dışı okul ortamlarından yararlanmama nedenleri arasında ise okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, program yoğunluğu, planlama sorunu, zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve sınıf ortamının kendileri için yeterli donanıma sahip olmasını neden göstermişlerdir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri sınıf dışı okul ortamlarından sosyal bilgiler öğretimine yapabileceği katkılara ilişkin olarak çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu ortamların; öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı, bilgiyi somutlaştırdığı, yaparak yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğu, öğrencilerin sosyalleşmesini desteklediği ve ders dışı çalışmalara olanak sunduğunu belirtmişlerdir.

Çalışkan (2015), “Coğrafya Eğitimi ve Arazi Çalışmaları” adlı kitabında coğrafya eğitiminde arazi çalışmalarının her zaman önemli bir yere sahip olduğunu, her ne olursa olsun coğrafyada yapılan araştırmanın arazide sınanması, ortaya atılan tezlerin gerçek dünyayla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışkan, bu eserinde arazi çalışmalarının coğrafya eğitiminde ki rolü, hedefleri ve önemini, arazi çalışma türlerini, arazi çalışmalarının uygulama sürecini ve daha birçok konuyu eserinde ele almıştır. Coğrafya konularının öğretiminde öğrencilerin araziye çıkarak yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimleri yaşaması ve bu deneyimlerin sağlayacağı yararları eserinde farklı boyutlarla işlemesi coğrafyada arazi çalışmalarının önemini göstermesi açısından önemlidir.

Çepni ve Aydın (2015), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri” adlı makale araştırmalarını, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı öğrenme konusundaki görüşlerini ortaya koymak, sınıf dışı öğrenmeyle ilgili işleyen ve aksayan konuların belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları ise şöyle ifade edilmiştir: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim ve öğretim için yararlanılabilecek sınıf dışı okul ortamları kapsamında en çok müzeleri, tarihi mekânları, doğal alanları ve sivil toplum kuruluşlarını dile getirdiklerini göstermiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf dışı okul ortamlarının sosyal bilgiler öğretimine olumlu katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ortamların, yaparak yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğunu, öğrencilerde etkili öğrenmeler sağladığını ve bilgiyi somutlaştırdığı belirtmişlerdir. Öğretmenler ders

saatlerinin azlığı, maddi yetersizlikler, prosedürün fazlalığı ve müfredatın yoğunluğunu sınıf dışı okul ortamlarının kullanımını engelleyen en önemli sorunlar olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Şimşek ve Kaymakçı (2015) “Okul Dışı Sosyal Bilgiler” adlı yeni tarihli eserlerinde okul dışı öğretiminin tanımını, kapsamını, amacını, felsefesini ve tarihsel arka planı ile sosyal bilgilerde okul dışı öğretimi ele almaktadırlar. Araştırma sosyal bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme kapsamında Tarihsel Çevre, Sözlü Tarih, Yerel Tarih, Müzeler, Sanal Müzeler ve Turlar, Tarihsel Alanlar, Tarihsel Şehitlik, Anıt ve Mezarlar, Coğrafi Alanlar, Doğa Eğitimi, Resmi Kurumlar, Özel Sektör Kurumları, Sivil Toplum Kuruluşları, Ev Ödevleri, Bilimsel ve Sanatsal Etkinlikler, Sosyal Medya, Hizmet Ederek Öğrenme gibi unsurların nasıl uygulanabileceğini açıklamaktadır. Bu nedenle eser okul dışı öğrenme ve sosyal bilgiler eğitimi çalışmaları için önemli bir kaynak durumundadır.

### 2.7.2. Yurtdışı Literatür

Yerel Coğrafya Öğretimi ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmaların olması nedeniyle bu bölümde sadece araştırma ile doğrudan ilgili ulaşılabilen çalışmalar ele alınmıştır. Bu nedenle “Yurtiçi Literatür” bölümünde yer alan yerel coğrafya öğretimi ile bağlantılı öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarının yer aldığı çalışmalara bu bölümde değinilmemiştir.

Mei-Xue (2004), “Study Local Geographical Teaching and Application of its Resources – Take Example for Senior Geography Teaching in Zaozhuang Region” adlı yüksek lisans çalışmasında yerel coğrafya kaynaklarının öğretimde daha iyi kullanabilmesi için Zaozhuang şehrinde, ortaokul ders kitaplarının yardımıyla bir fikir derlemesi ortaya koymuştur. Mei-Xue çalışmasında, yerel coğrafya öğretiminin her zaman coğrafya öğretiminin bir parçası olduğunu; yerel coğrafyanın öneminin yurtdışında Çin’den çok daha öncesinde bilindiğini ve her bir ülkenin coğrafya dersinde yerel coğrafya öğretimi ile ilişkilendirdiğini; aslında, Çin’de coğrafya öğretiminin yerel coğrafya öğretimi ile başladığını ve yerel coğrafyanın Çin’de coğrafya eğitiminin modern zamanlarına ait en eski fikirlerinde coğrafya ders programının çekirdeğini oluşturduğunu;

ancak yüz yıllık bir dalgalanmadan sonra yerel coğrafya araştırmalarının adım adım düşüőe geçtiğini belirtmiştir.

Wang (2005), “A Practical Research on Local Geography Teaching” başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında yerel coğrafyanın eğitimsel uygulamalarını gerçekleştirmek için yerel coğrafya öğretim aktivitelerinden öğretim materyallerinin yapımına kadar bir tartışma ele almaktadır. Çalışma, yerel coğrafya ders kitaplarının niteliklerini, yeniliklerini ve yapısal ilkelerini özetlemek ve yerel coğrafyanın sınıfta kullanımını teşvik etmek, bağımsız öğrenme ile işbirlikli öğrenmeyi destekleme gibi amaçlar ifade edilmiştir.

Cao (2006), “Main Content Area on the Teaching of Local Geography in Middle School Under the Criterion of the New Course” adlı yüksek lisans çalışmasında yerel coğrafya öğretimi için uygun bir yol araştırmayı ve yerel coğrafya öğretimi kurallarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır, bunlar, araştırmanın amacı ve anlamı, özetleme, gerçekleştirme ve yeni müfredat kriterleri altında ortaokulda coğrafya öğretimine tavsiyeler şeklinde dir. Çalışma Yerel Coğrafya Öğretimi için önemli bir kaynaktır. Araştırmada yerel coğrafya öğretiminin ortaokulda coğrafya öğretimi için önemli bir içeriğe sahip olduğu belirtilmektedir. Çin’deki Temel Eğitim Reformu’nun ilerlemesi ve gelişmesiyle birlikte yerel coğrafya öğretiminin de yeni bir gelişim içine girdiği ifade edilmektedir. Yerel coğrafya öğretimi ile öğrencilerin coğrafı uygulama yeteneklerini geliştirmek, ülkesini ve memleketini seven bireyler yetiştirmek gibi birçok amacı taşıdığı belirtilmiştir.

Xin (2007) “The Exploration of the Basic Problem of Local Geography Education of Middle School” adlı yüksek lisans çalışmasında alan araştırması metodu ve literatür araştırması aracılığıyla yerel coğrafya eğitiminin amacı ve anlamını, tarihsel gelişimi, ilkelerini, niteliklerinden bahsetmektedir. Araştırmada, öğretmenler, yerel coğrafya eğitiminin nasıl geliştirileceği konusunda oldukça fazla kargaşa yaşadıkları, bu çalışma ile bu kargaşaya son verilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Ayrıca araştırma yerel coğrafya eğitiminin reform ve gelişim yönünü analiz ederek ve ortaokul öğrenimi boyunca yerel coğrafya eğitiminin nasıl geliştirileceği konusunda eğitici tavsiye ve öneriler geliştirmektedir. Üstelik temel problemler sebebiyle araştırma ve tartışma

üzerine kurulmuş tavsiye ve öneriler de yer almaktadır. Yani, yerel coğrafya eğitimi boyunca öğretmenlerin fonksiyonları nasıl geliştirilir; öğretimi destekleyici uluslararası sınıf kaynakları nasıl kullanılır; okulumuzda ders kaynakları nasıl oluşturulur gibi sorulara araştırmada cevap aranmaktadır. Çalışmada yerel coğrafya öğretiminin kalitesini yerel coğrafya eğitimi ve ülke ile memleket sevgisinin doğrudan doğruya etkilediğini bu yüzden yerel coğrafya eğitimi araştırmasının yeni ders standartlarına göre önemli bir yere sahip olduğundan söz edilmiştir.

Wu (2007), “Development & Research of Course Resources on Local Geography in Li County” adlı yüksek lisans tezi çalışması yurt içinde ve yurtdışında yerel coğrafya ders kaynaklarının mevcut araştırma koşulu ile ilgilenmektedir. Araştırma, ortaokullarda coğrafya öğretimi, yerel coğrafya ders kaynakları ve yerel coğrafya ders materyalleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Çalışmanın amacı Li County kenti kapsamında yerel coğrafya ders kaynaklarının ortaokul coğrafya öğretiminde çok önemli olduğunu kanıtlamayı amaçlıyor. Yerel coğrafya ders kaynaklarıyla öğrencilerin coğrafya öğrenimine ilgisini uyandırmak ve öğretim materyalleriyle bilgiyi anlamalarına yardımcı olduğundan ve öğrencileri memleket sevgisiyle yetiştirme ve çeşitli kabiliyetlerini geliştirmede yararlı olduğundan söz edilmektedir. Araştırmada Li County’de yerel coğrafya ders kaynaklarının geliştirme sürecinde hala çözülmesi gereken bazı problemlerin olduğu belirtilmiştir.

Li (2008), “Relationship for the Case of Local Geography and the Geography Classroom Teaching” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, sınıf içi yerel coğrafya öğretim durumları keşfetmek ve pratik bir yol bulmak için yerel coğrafya öğretimi ile coğrafya arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Li çalışmasında bölgenin modern coğrafyasının doğuşundan beri, yerel coğrafya öğretiminin ortaokul coğrafya öğretiminde her zaman önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Yuan (2011), “Study of Local Geographical Education in Middle School” adlı yüksek lisans tez çalışması da yerel coğrafya öğretimi için önemli bir çalışmadır. Çalışmada, yerel coğrafya eğitiminin, ortaokul coğrafya eğitimin önemli bir parçası olduğunu ve öğrencilerin yaşayan çevresini anlamalarına yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Ortaokulda yerel coğrafya öğretiminde yerel coğrafya eğitimi uygulamaları

öğrencilerin, memleketlerini sevmesi, vatanseverliğini geliştirmesi, sürdürülebilir kalkınma kavramlarını pekiştirmesi, pratik yeteneklerini geliştirmesi ve bilgilerini kullanması için bir rehber olduğu çalışmada ifade edilmektedir. Yerel coğrafya öğretiminin kalitesi doğrudan doğruya yurtseverlik eğitiminin de kalitesini etkilediği bu yüzden de yeni müfredat standartlarında yerel coğrafya eğitiminin çok önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yerel coğrafya öğretim sürecinde birçok eğitim biliminin ve modern eğitim teorisinin görüşü uyumlu şekilde yer almaktadır bunlar: Yapılandırmacı ideoloji ile birlikte, durumsal kognitif teori, sosyal etkileşim teorisi, çoklu zekâ kuramı, yerel müfredat teorisi gibi. Araştırma çoğunlukla yerel coğrafya ve yerel coğrafya eğitimi kavramlarının gelişimini ve teorik temellerini ele almaktadır.

Jing (2011), “A Study on Development of Local Geography Textbooks for Junior High School in Yanbian Area” başlıklı yüksek lisans çalışmasını Yanbian’daki (Çin) ortaokullarda görev yapan coğrafya öğretmenleriyle bir Aksiyon Araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışmada yerel coğrafya ders kitaplarının gelişimini incelemek ve geliştirmek için yapılan uygulamaların etkisi test edilmiştir. Araştırmanın, Yanbian bölgesinin temel çevresini ve yerel coğrafya ders kitaplarının gelişimini anlamak için ve araştırmanın problemlerini ortaya çıkarmak için iyi bir temel ortaya koyacağı düşünülmüştür. Araştırmanın belirli sonuçları şunlardır: Yanbian bölgesindeki yerel coğrafya öğretim durumu ve yerel coğrafya ders kitaplarının gelişimi konusunda genel görüşleri iyimser değildir. Pratikte yerel coğrafya ders kitapları öğrencilerin bilişsel ve bilişsel olmayan yeteneklerini geliştirdiği kanıtlanmıştır. Ayrıca araştırmada yerel coğrafyanın ortaokul coğrafya öğretiminin önemli bir parçası olduğu da belirtilmiştir.

Tana (2012) “Research on Bayannaer Local Geography Teaching Case Design” adlı yüksek lisans tez araştırmasında Bayannaer (Bayannur- Çin) yerel coğrafya kaynaklarını incelemiştir. Bu incelemelerle yerel coğrafya müfredat kaynaklarının yerel okullar için yararlı olduğunu ve yerel coğrafya uygulamalarının da öğretmen ve öğrencilerin eğitimsel hedeflerini gerçekleştirebilmesi için yararlı olduğunu ortaya koymayı ve ayrıca Bayannur ortaokul yerel coğrafya eğitimi ve araştırmaları üzerine önemli bir referans olarak katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada literatür araştırması, alan araştırması ve durum analizi gibi araştırma metotları kullanılmıştır. Yerel Coğrafya’nın ortaokul coğrafya öğretiminde yeri doldurulamaz bir rol oynadığını,



ilkokulda ise coğrafya eğitiminin önemli bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Yerel coğrafya öğrencilerin daha iyi bir şekilde coğrafya öğrenmesi için bir rehber olduğu belirtilmektedir. Dahası öğrenciler kendi memleketlerini ve anavatanını sevmeye duygularının da geliştireceğini ifade etmiştir. Yeni coğrafya müfredat standartları yerel coğrafya öğretimine vurgu yapmakta ve önem vermektedir. Ancak Bayannur kentinde yerel coğrafya öğretimine yeterince önem verilmediğini araştırma göstermektedir. Bu nedenle yeni program altında Bayannur öğretim kaynaklarının gelişiminde yerel coğrafya ve yerel coğrafya öğretimi uygulamasını gerçekleştirmenin araştırma için çok değerli olduğu düşünülmüştür.

Juan (2012), “Construction of Local Geography Teaching Materials Based on the New Curriculum Standards” başlıklı yüksek lisans tezinde Rizhao şehrinden yola çıkarak şu konulara yer vermiştir. Yeni müfredat standartlarına dayalı yerel coğrafya öğretim materyallerinin yapısının kuramsal temellerini, yine yerel müfredat standartlarına dayalı yerel coğrafya öğretim materyallerinin yapısal özelliklerini ve eğitimsel önemini ele alır. Çalışmada, yeni müfredat standartlarına dayalı yerel coğrafya öğretim materyallerinin yapısının coğrafya öğretiminin gelişmesine hitap ettiği ifade edilmiştir. 2005 yılında Shandong vilayetinde yürütülen yeni müfredat reformu ile yerel coğrafyanın zorunlu eğitimin bir parçası olduğu belirtilmiştir. Yerel alanda doğal, ekonomik ve sosyal kalkınma ile birlikte yerel coğrafya, bölgesel coğrafyanın özelliklerini vurguladığından ve insan ve coğrafya arasındaki ilişkinin yanı sıra sürdürülebilir kalkınma kavramını somutlaştırdığından bahsedilmiştir.

Zuo (2013), “The Development and Utilization of Local Geography Curriculum Resources in Qingxin” adlı yüksek lisans çalışmasında amacını, yerel coğrafya müfredat kaynaklarının uygun geliştirme metotlarını araştırmak ve daha üst düzey zorunlu coğrafya dersleriyle birlikte yerel kaynakları birleştirerek yerel coğrafya müfredat kaynaklarının kullanımını incelemek şeklinde belirtmiştir. Araştırmanın bazı sonuçları şu şekildedir: Öncelikle, geliştirme yöntemleri bakımından, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yerel coğrafya müfredat kaynaklarına yönelik uygulama (pratik) ihtiyaçları vardır. İkincisi, kullanım bakımından, üst düzey zorunlu coğrafya dersleri ile yerel coğrafya müfredat kaynaklarını birleştirmek yararlıdır. Üçüncüsü, kullanım ve geliştirme süreci boyunca, öğrencilerin çalışmaya yönelik tutum ve görüşleri değişmiştir ve öğretmenlerin

öğretim düzeyleri gelişmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerinin de geliştiği elde edilmiştir.

Huang ve Pan (2014) yapmış oldukları “The Local Geography Education in Guangzhou High School” adlı çalışmalarında Guangzhou ortaokullarında ki yerel coğrafyanın etkililiği üzerine odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında Guangzhou’da yer alan 36 ortaokulda yerel coğrafyanın eğitimsel durumunu özetlemek için bir araştırma yapılmış ve araştırma dâhilinde öğretmen ve öğrencilere anketler uygulatılmış ve bu anketlerden elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda yerel coğrafya pedagojisinin uygulama boyutunda ihmallerin olduğu keşfedilmiştir. Ayrıca yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerin pratik ve inovasyon yetenekleri ve yurttaşlık duygularını geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve yöntemi, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada Nitel Araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, mümkün olduğu kadar doğal ortamın az bozulmasıyla birlikte bize toplumsal olayların manasını açıklamada ve anlamada yardımcı olan, çeşitli araştırma şekillerini kapsayan şemsiye bir kavramdır (Merriam, 1998: 5). Nitel araştırma, verilerin toplanması ve analizinde sayısallaştırmalardan ziyade genellikle kelimelere vurgu yapan bir araştırma stratejisidir. Yani sayılardan çok kelimelerle anlam bulmaktadır (Bryman, 2001; Miles ve Huberman, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 39) göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Glesne'ye (2013: 385) göre nitel araştırma ise, "Kelimeler ya da gözlemler gibi ölçülmesi zor olan nitelikler üzerine odaklanan ve niteliklerin yorumlanmasına ve çözümlenmesine dayanan bir araştırma türü"dür. Nitel araştırma yorumlamacı nitelikte olduğu için bu yaklaşımla sosyal olgu ve olayın, sayılamayan "Niçin?" ve "Nasıl?" sorularına cevap bulmak amaç edinilmiştir. Bu sorulara alınacak cevapları yorumlayarak anlamlandırmak ve böylece insan davranışlarını, sosyal olgu ve olayları daha iyi açıklanabilir hale getirmek, yöntemin başlıca amacıdır (Bilgili, 2008'den akt. Demirbaş, 2015: 15).

Nitel araştırma ya da nitel sorgu şemsiye terim olmasına rağmen, nitel araştırmacılar farklı türdeki nitel araştırmaları çeşitli biçimlerde düzenlemektedirler. Bu hususta Patton (2002), etnografik ve gömülü (örtük) teori gibi bilinen sınıflamalarla göstergebilim ve kaos teorisi gibi daha az yaygın on altı farklı teorik gelenekten söz etmektedir. Creswell (2007), öyküsel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografik ve örnek olay (vaka, durum), çalışması olarak beş yaklaşımdan söz etmektedir. Tesch (1990), desenlere (örn. durum çalışması), veri analiz tekniklerine (örn. söylem analizi) ve disiplinler oryantasyona (örn. etnografi), ayrılan 45 yaklaşımdan bahsetmektedir. Denzin ve Lincoln (2005), durum çalışması, etnografi, gömülü teori, yaşantı ve öyküsel yaklaşımlar, katılımcı, klinik araştırma olarak altı araştırma stratejisi tanımlamaktadır. Robson (1993) toplamda üç araştırma deseninden bahseder bunlar, tarama deneysel ve durum çalışmasıdır. Bu kısa genel açıklamadan anlaşılacağı üzere, “şaşırtıcı sayıda olan seçeneği ya da yaklaşımı” nitel araştırmada nasıl sınıflandıracağımızla ilgili bir fikir birliği yoktur (Merriam, 2013 ve Öztürk, 2014).

Merriam (2013), yukarıda yer alan sınıflamaları da göz önünde bulundurarak nitel araştırmayı altı yaklaşım olarak ele almış ve tanımlamıştır. Bunlar, temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü (örtük) teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma'dır. Bu araştırmada Merriam'ın (2013) tanımladığı nitel araştırma sınıflamaları esas alınmıştır. Ve bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan *Temel Nitel Araştırma* modeli kullanılmıştır. Merriam (2013) Temel Nitel Araştırma adında bir sınıflama yapmayı tercih etmesinin nedenini şu ifadelerle açıklamıştır:

*“Deneyimime göre eğitim, yönetim, sağlık, sosyal hizmetler, danışma, ticaret ve bunun gibi uygulamalı alanlarda en yaygın nitel araştırma türü “temel ve yorumlayıcı” çalışmadır. Herhangi bir kimse fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik çalışma değil ama nitel bir araştırma çalışması yapabilir. Yıllar boyunca genel, temel ve yorumlayıcı kelimelerini kullanarak bir araştırmacının nasıl sınıflandırılacağı ile uğraştım. Bütün nitel araştırmalar yorumlayıcı olduğu için bu tür çalışmaları temel nitel araştırma olarak tanımlamayı tercih ettim”.*

Merriam'a (2013) göre, temel nitel araştırmada veriler, görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri yoluyla toplanabilmekte ve hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edildiği araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak gerçekteştirilmektedir. Genel olarak, bütün araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır. Altheide ve Johnson'ın (2011) ifadeleriyle, araştırma katılımcılarının araştırma sürecine ilişkin oluşturdukları anlam ve yansımalar önem taşımaktadır. Temel yorumlamacı nitel araştırmada araştırmacı kavramları, hipotezleri ve kuramları oluşturmak için tümevarımcı bir yaklaşım sergilemektedir. Araştırma sürecinde araştırmacının amacı katılımcıların bir olguyu, bir süreci, bir bakış açısını, bir dünya görüşünü içeren algısını derinlemesine anlama amacını taşımaktadır (akt. Bedir-Erişti ve Tekin-Akbulut, 2014: 13). Temel nitel araştırmacıları insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilendirir (Merriam, 2013: 22-23). Temel nitel araştırmacılarının takip etmiş olduğu bu yolla araştırmanın amacı yöntembilimsel bağlamda örtüşmektedir. Sosyal bilgiler ğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüş, düşünce ve önerilerinin incelendiği bu çalışmada araştırma problemlerine yanıt bulmak için temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Silverman (2001) nitel araştırma yöntemlerini mülakat, gözlem, metinler (doküman analizi), görseller ve doğal ortamda meydana gelen konuşmalar ile sınırlı tutarken, gömülü teori, fenomenolojik yaklaşım, içerik analizi, söylem analizi, konuşma analizi gibi hususları nitel verinin farklı analiz yöntemleri olarak sunar (akt. Öztürk, 2014: 112). Silverman'ın (2001) bu ifadesine ilişkin ztrk (2014), gerçekten de bir araştırmanın nicel mi nitel mi olduğunun aslında verinin analiz sürecinde ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu durumu ise aynı Şekilde nitel veri toplama yöntemleriyle toplanmış bir veriyi anlatı yöntemiyle ya da gömülü teori yaklaşımıyla analiz etmenin mümkün olabileceğini ve bununla birlikte kullanılacak analiz yöntemine veri toplama sürecini de uyarlamak gerektiğini ifade etmiştir. Ve bunu Şu Şekilde örneklemiştir: *“rneğin gömülü teori yaklaşımında iteratif bir uygulamaya gidilip temel değişkene ulaşılmaya alışılacakken, anlatı yönteminde katılımcılardan hayatlarını hikâye formunda anlatmaları istenecektir.*

*İkincisinde temel bir değişkene ulaşmak gibi bir amaç yoktur*”. Bu açıdan da bakıldığında çalışmada nitel veri analiz yaklaşımlarından *Betimsel Analiz*’in kullanılması çalışmanın nitel bir çalışma olduğunu kanıtlamaktadır.

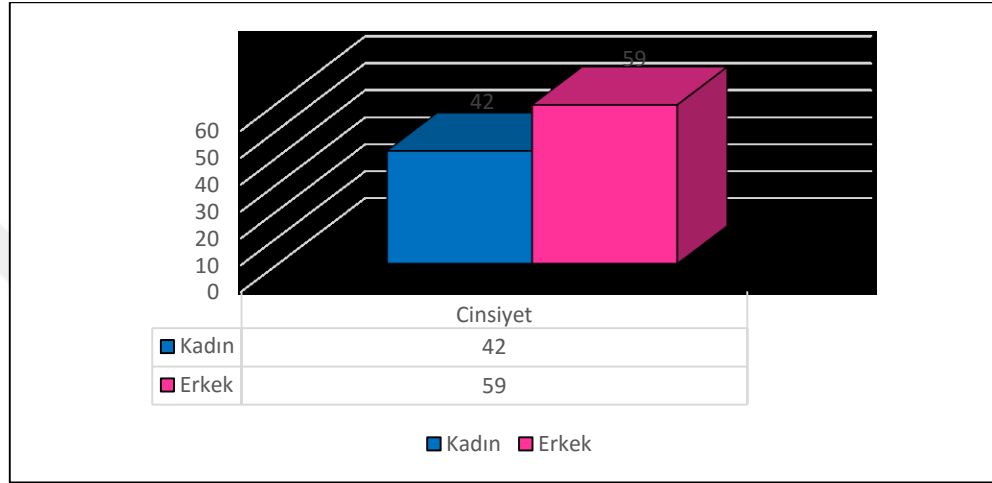
### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı sonunda Kayseri ve Bolu illerindeki Devlet okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma dâhilinde Kayseri’de görev yapan 183 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmış, bu sayı içerisinde araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 69 katılımcı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın diğer bir uygulama sahasını oluşturan Bolu’da ise toplamda 47 öğretmene ulaşılmış, bu sayı içerisinde ise gönüllü olarak geri dönüş yapan 28 öğretmen araştırmaya dahil olmuştur. Bolu’da yapılan uygulama yılsonu seminer çalışmalarına denk gelmiş, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı için getirilen öğretmenlerin seminer çalışmalarını istedikleri illerde yapabilmelerine olanak sağlayan yönetmeliği ile farklı illerden gelen (Düzce - Erzurum) sosyal bilgiler öğretmenleri de araştırmaya dâhil olmuştur. Ayrıca araştırmaya başka illerden (Kahramanmaraş, Kocaeli, Şırnak, Trabzon) 4 gönüllü sosyal bilgiler öğretmenin de katılmasıyla birlikte araştırma toplamda 101 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin seçiminde *Amaçlı Örnekleme* yöntemlerinden biri olan *uygun/kolay ulaşılabilir durum örnekleme* kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113). Cohen ve Manion (1989) ile Ravid (1994) uygun/elverişli/kolay ulaşılabilir durum örneklemesini, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntem olarak ifade etmişler ve burada araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemin oluşturulduğunu veya başka bir ifadeyle maksimum tasarruf sağlayacak bir durum

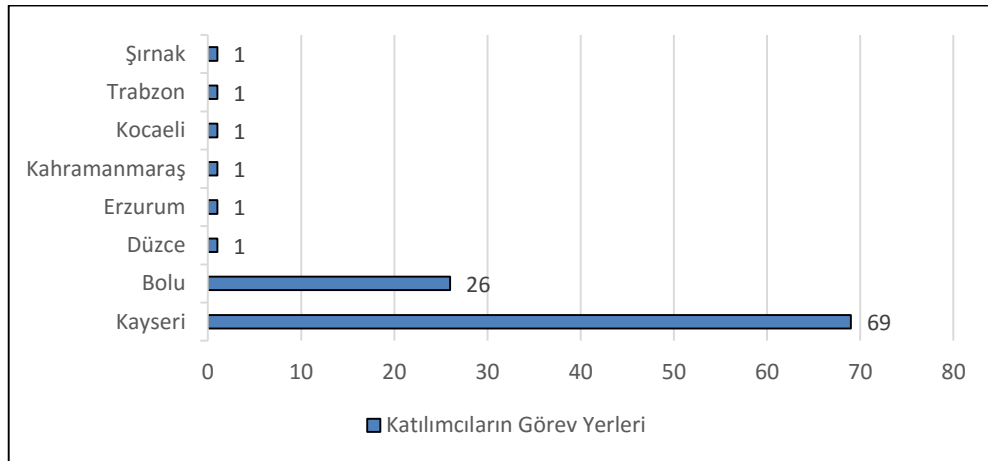
üzerinde çalışıldığını ifade etmişlerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 92).

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin çeşitli demografik bilgiler aşağıdaki *Grafik 3.1*, *Grafik 3.2*, *Grafik 3.3*, *Grafik 3.4* *Grafik 3.5* ve *Grafik 3.6*'da verilmiştir.



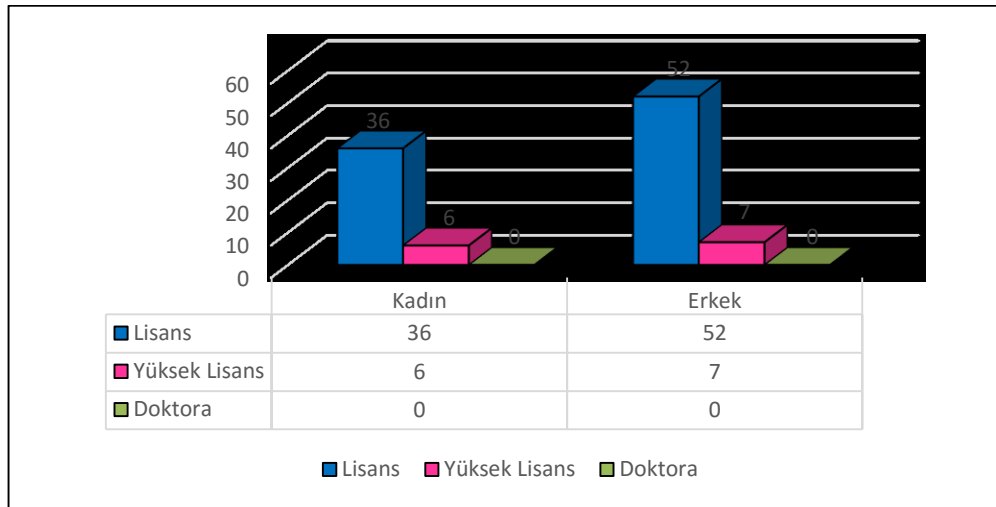
**Grafik 3.1.** Katılımcıların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Veriler

Grafik 3.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 101 sosyal bilgiler öğretmeninden 42'si Kadın, 59'u Erkek'tir.



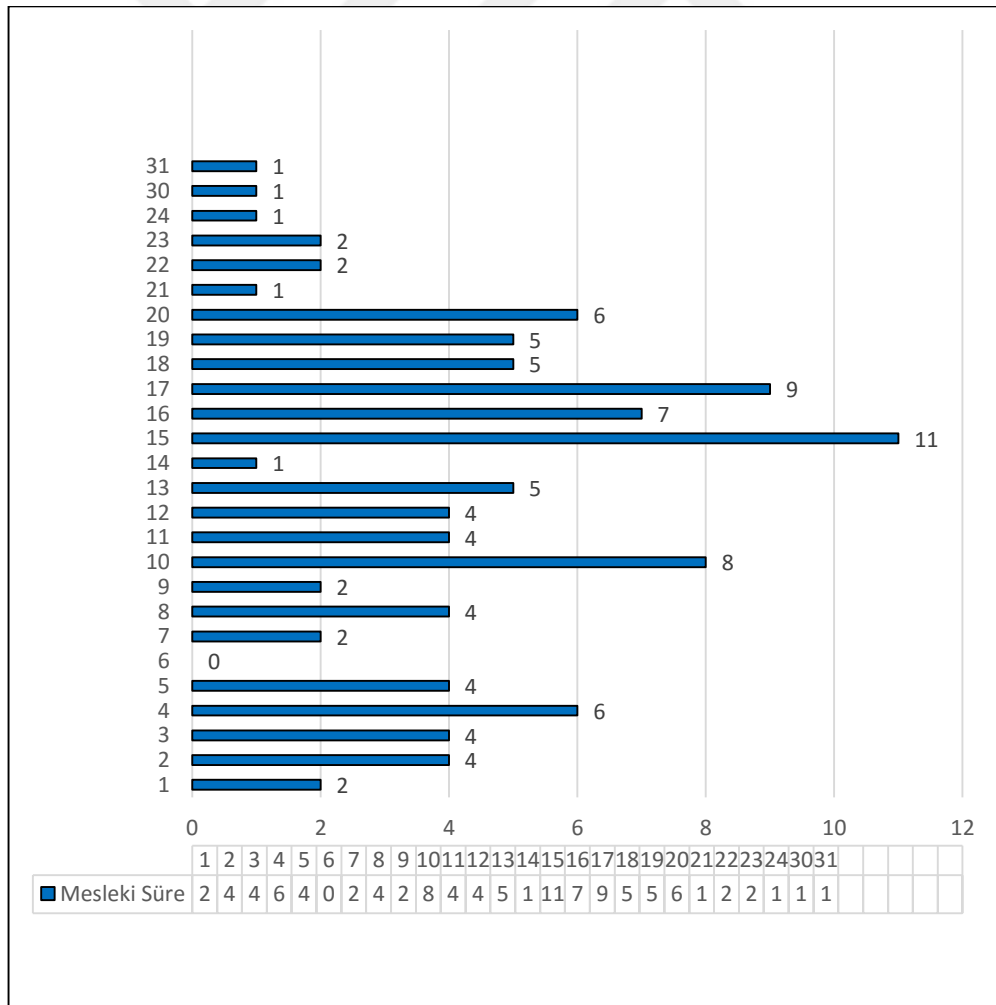
**Grafik 3.2.** Katılımcıların Görev Yaptıkları İllere İlişkin Veriler

Grafik 3.2'de belirtildiği üzere katılımcıların 69'u Kayseri, 26'sı Bolu, 1'i Düzce, 1'i Erzurum, 1'i Kahramanmaraş, 1'i Kocaeli, 1'i Şırnak ve 1'i de Trabzon'da görev yapmaktadır.



**Grafik 3.3.** Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine İlişkin Veriler

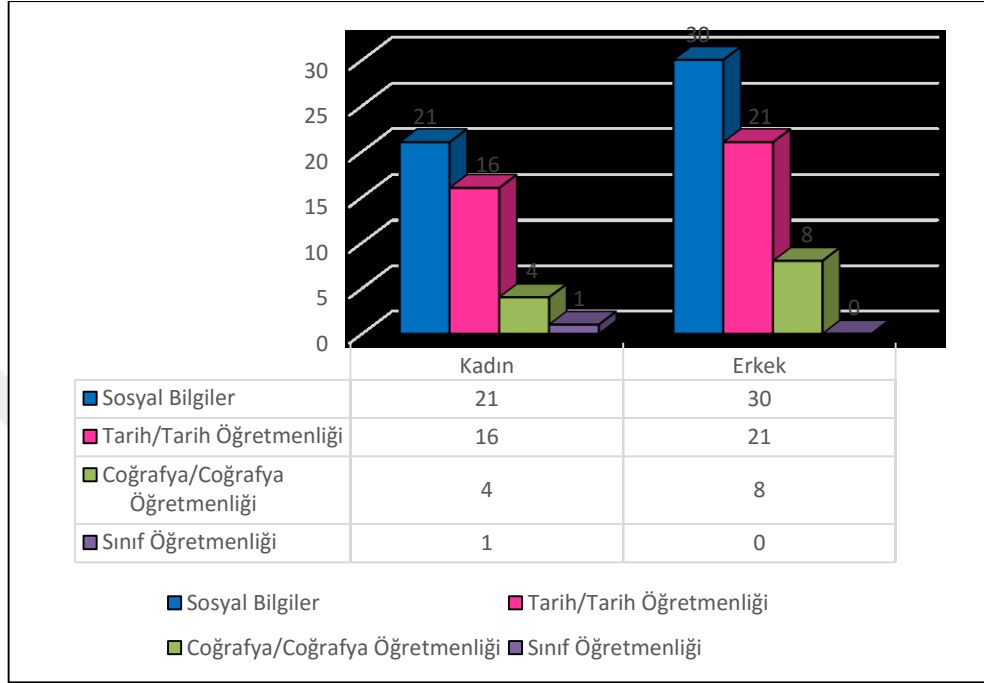
Katılımcıların 88'i Lisans mezunu, 13'ü Yüksek Lisans mezunu olduğu ve Doktora mezununun ise bulunmadığı Grafik 3.3'te verilmiştir.



**Grafik 3.4.** Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Veriler

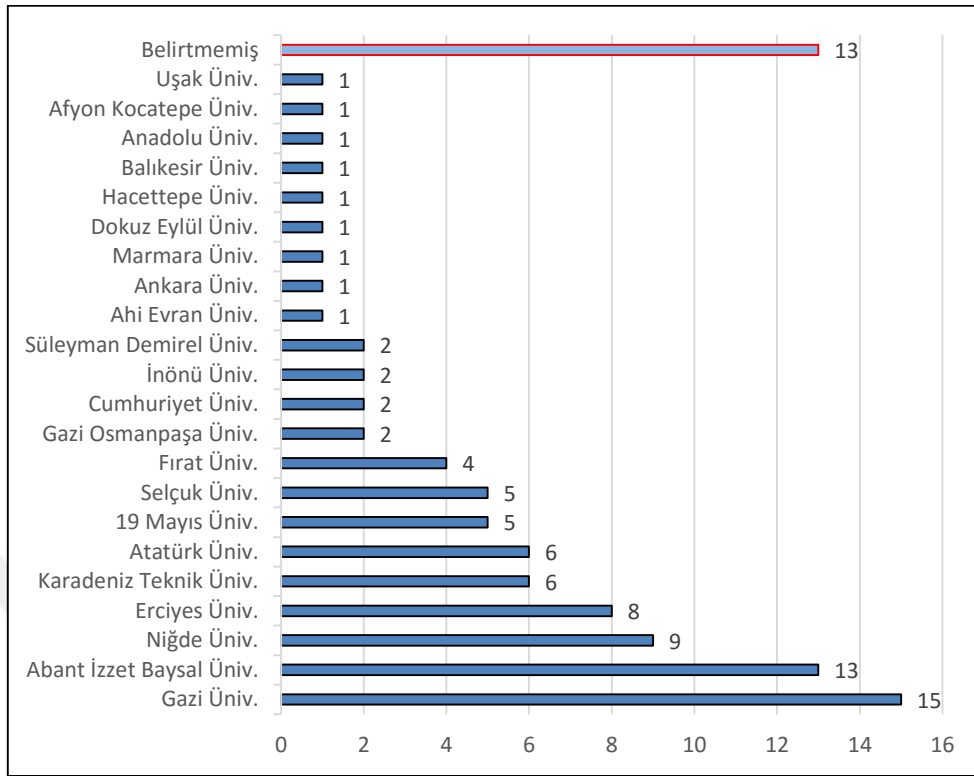


Grafik 3.4'te ise katılımcıların mesleki deneyim süreleri verilmiştir ve bu grafiğe göre katılımcıların 11'i 15 Yıl, 9'u 17 Yıl, 8'i 10 Yıl, 7'si 10 Yıl olarak sıralanmaktadır



**Grafik 3.5.** Katılımcıların Mezuniyet Bölümlerine İlişkin Veriler

Grafik 3.5'te ise katılımcıların mezun oldukları bölümlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere göre katılımcıların 51'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 37'si Tarih/Tarih Öğretmenliği, 12'si Coğrafya/Coğrafya Öğretmenliği ve 1'i de Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunudur.



**Grafik 3.6.** Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversitelere İlişkin Veriler

Katılımcılara ilişkin son grafik olan Grafik 3.6’da ise katılımcıların mezun oldukları üniversiteler verilmiştir. Bu bilgilere göre katılımcıların 15’i Gazi Üniversitesi, 13’ü Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 9’u Niğde Üniversitesi, 8’i Erciyes Üniversitesi, 6’sı Karadeniz Teknik Üniversitesi mezunu olup katılımcılar arasında mezun olunan ilk 5 üniversite sıralaması bu şekildedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Nitel bulgular üç farklı veri toplama şekline meydana gelir: (1) derinlemesine, açık uçlu mülakatlar; (2) doğrudan gözlem ve (3) yazılı dokümanlar. *Mülakatlar* kişilerin deneyimleri, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapabilmeye olanak verir. *Gözlemlerden* elde edilen veriler insanların etkinlikleri, davranışları, eylemleri ve insan deneyiminin gözlemlenebilen kısımları olan tüm kişiler arası etkileşimin ve örgütsel süreçlerin detaylı bir şekilde betimlenmesini mümkün kılar. *Doküman analizi* örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmalarının, resmi yayınlar veya raporların,

kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2014: 4). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen veriler yukarıda belirtildiği üzere nitel veri toplama şekillerinden biri olan *Dokümanlar* kapsamında yer alan bir *Görüş Formu (Açık Uçlu Anket)* yardımıyla elde edilmiştir. Görüş formu araştırmaya katılan bireylerin konu hakkındaki görüşlerini üzerinde düşünerek ve gözden geçirerek ifade etmesine olanak sağlayabilmektedir. Bernard ve Ryan'a (2010: 34) göre açık uçlu sorular, çalışılan şeyler hakkında insanların kendi fikirlerini yansıtmasına ve kendi kelimeleriyle cevap vermelerine imkân tanımaktadır. Bu nedenle araştırmada 8 açık uçlu sorudan oluşan bir Görüş Formu kullanılmıştır.

Görüş Formu'nda yer alan sorulara yazılı olarak cevap alınmasından dolayı bu veri toplama tekniğine yazışma tekniği de denilmektedir. Karasar (2015: 175-176) yazışma tekniğini, çoğu kez, kullanılan aracın adıyla da anıldığını belirterek bu tekniği kısaca yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlamıştır. Bu teknik içinde ise mektup, anket, yazılı testler vb. araçların bu tür veri toplamada yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, yazışma yoluyla veri toplama tekniğinin diğer tekniklere oranla *görünüşte* “kolay” ve “ucuz” olması nedeniyle yaygın bir şekilde kullanılmasında etkili olduğunu belirtmiş ancak *görünüşteki* bu kolaylığın aldatıcı, ucuzluğun ise çoğunlukla ekonomikle bağdaşmadığını ifade etmiştir.

Görüş Formu hazırlama sürecinde, yerel coğrafya öğretiminin yurtiçi alanyazınında geçmemesi nedeniyle öncelikle yurtdışı literatürde kısıtlı ve kısmi ulaşılabilir kaynaklardan yararlanarak yerel coğrafya öğretiminin genel hatlarıyla sınırları belirlenerek yurtiçinde bu alana yakın ve yerel coğrafya öğretimi kapsamına giren çalışmalar incelenmiş ve tarafımızca bir Görüş Formu hazırlanmıştır. Görüş formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışma grubunu daha iyi tanımlamak adına bir takım değişkenlere yer verilmiştir bunlar; cinsiyet, görev yapılan il, öğrenim düzeyi, mezuniyet bölümü ile mezun olunan üniversiteye ilişkin bilgilerdir. Bunlar dışında ise birinci bölümde açık uçlu sorulara temel oluşturması adına iki adet kısa cevaplı soruya yer verilmiştir bunlar ise: “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?” ve “Sosyal bilgiler dersinde coğrafi çevreden yararlanıyor musunuz?” sorularıdır. İkinci

bölümde ise 12 açık uçlu soru yer almıştır. Hazırlanan bu form Abant İzzet Baysal, Erciyes, Kastamonu ve Anadolu üniversitelerinde görev yapmakta olan 3 Sosyal Bilgiler Eğitimsi (1 Doçent ve 2 Yardımcı Doçent) ile 1 Coğrafya Eğitimsi (Doçent) ve 1 Sosyal Bilgiler –Coğrafya Eğitimsi (Doçent) olmak üzere toplamda 5 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri ve önerileri neticesinde Görüş Formu, sorularının yapısı ve içeriği bakımından bir takım değişikliklere gidilmiş ve soru sayısı 8'e indirilmiştir. Hazırlanan görüş formu dil ve anlam bilgisi bakımından iki hafta boyunca belli periyotlarla yeniden gözden geçirilmiş ve son şeklini vermek amacıyla 4 sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulamalar sonucunda anlam kargaşasına yol açabilecek herhangi bir soru cümlesinin olmadığı belirlenmesiyle birlikte araştırma için gerekli mercilerden yasal izinler alınmış ve araştırmanın başlatılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan Görüş Formu'nun ikinci bölümünde yer alan sorular şu şekildedir:

1. “Yerel Coğrafya Öğretimi” sizce nedir?
2. Sosyal Bilgiler derslerinde “Yerel Coğrafya” öğretiminden nasıl yararlanabilirsiniz?
  - 2.1. Hangi konuların öğretiminde başvurabilirsiniz?
  - 2.2. Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?
3. Coğrafya konularının öğretiminde yakın coğrafi çevreden yararlanarak yerel coğrafya etkinlikleri yaptırmanın öğrencilere kazandıracığı yararlar sizce neler olabilir?
4. Sosyal bilgiler dersinde bir üniteye yerel coğrafyaya yer verilse bu üniteye hangi konuların yer almasını isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
6. Okulunuzun bulunduğu çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi coğrafi unsurları kullanabilirsiniz? Belirtiniz.
7. Yerel coğrafya öğretiminde karşılaştığınız veya karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

8. Yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.

Görüş Formu'nda yer alan sorular yukarıdaki gibidir. Form'da yer alan sorulara ek olarak "Yerel coğrafya ile ilgili başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz." şeklinde öğretmenlerin araştırma konusuyla ilgili farklı görüş ve düşüncelerini alabilmek amacıyla da bir ibareye yer verilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere araştırmada 5 adet alt problem bulunmaktadır. Bu problemlere ilişkin yukarıdaki sorular şu şekilde gruplandırılmıştır:

**1. Alt Problem** (Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?):

1. soru

**2. Alt Problem** (Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?): **2. ve 5. sorular**

**3. Alt Problem** (Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlarına ilişkin görüşleri nelerdir?): **3. soru**

**4. Alt Problem** (Yerel coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara ilişkin farkındalıkları nelerdir?): **6. soru**

**5. Alt Problem** (Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili taleplere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?): **4., 7. ve 8. sorular**

Karasar (2015: 180) yazışma aracının (görüş formu) toplanma yöntemiyle ilgili, "ya posta ile kaynak kişilere gönderilir ya da görevlilerce yerinde dağıtılır ve genellikle de aynı yolla da toplanır. Kaynak kişilerin dağınık bir yerleşimde olması posta ile dağıtımı zorunlu kılar; toplu bulunmalarda ise, yerinde, elden dağıtım yeğlenir. Olanaklar elverdiğince, elden dağıtım, cevap vermeyi daha da güdüleyebilir" demiştir. Bu bağlamda ise hazırlanan görüş formu Kayseri ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenlere doğrudan elden teslim edilerek tekrar aynı yoldan teslim alınmıştır. Gönüllü katılımcılara ise e-posta yoluyla gönderilmiş ve yine aynı yoldan geri alınmıştır. Uygulanması amacıyla görüş formu öğretmenlere verilirken araştırmanın amacı, kapsamı hakkında genel bilgiler

sözlü olarak beyan edilmiş ve ayrıyeten Görüş Formu içerisinde de araştırma hakkında genel bilgilere yazılı olarak yer verilmiştir. Ayrıca katılımcıların araştırma hakkında tarafımızdan daha fazla bilgi edinebilmesi ve merak edilen noktalar hakkında bilgi alabilmesi için Görüş Formu'nun sonunda iletişim bilgilerine yer verilmiştir (Görüş Formu Ek'te verilmiştir).

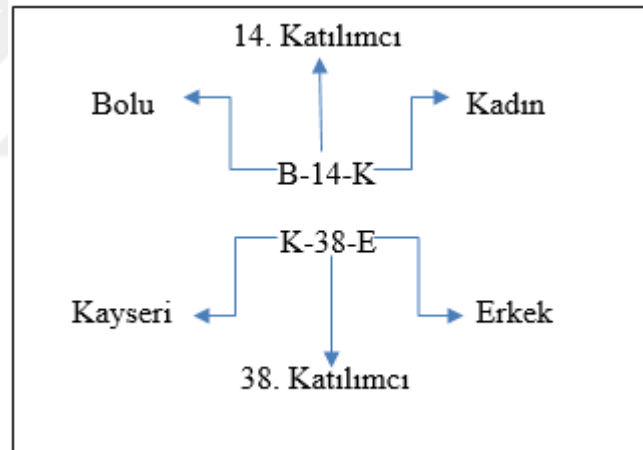
### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Kayseri ve Bolu illerindeki (Kahramanmaraş, Kocaeli, Şırnak, Trabzon illerinde yer alan katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya dâhil olmuşlardır) devlet okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüş formuna verdikleri yazılı cevaplardan elde edilmiştir. Uygulanan görüş formunda yer alan açık uçlu sorular nitel veri olduğundan çalışmada nitel çözümleme yapılmıştır. Anket ve benzeri yazışma araçlarının, kaynak kişilerle, görüşme yoluyla doldurulması nedeniyle çok yapılanmış bir görüşme tekniği olarak nitelendirilebilmektedir (Karasar, 2015: 175). Bu nedenle görüş formunda yer alan açık uçlu sorular nitel veri toplama tekniği olarak kabul edilmiş, bu soruların çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılarak, bulgular nicel olarak verilmiştir. Nitel veriler, güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, karşılaştırma yapmak vb. amaçlarla nicelleştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.177). Bu bağlamda ise araştırmadan elde edilen veriler öncelikle betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş, daha sonra ise nicelleştirilerek sayılarla ifade edilmiştir.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010: 336). Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların

ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

Betimsel analiz sonucunda oluşan kategoriler yüzde (%) ve frekans (f) değerleri tablolar halinde verilmiştir. Tabloların hemen altında ise tablo kapsamında verilen bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Bazı soruların analizinde katılımcıların sorulara birden fazla cevap vermeleri nedeniyle çalışma grubunun sayısı (n) ile kategorilerdeki sıklık sayısı (f) farklılık gösterebilmektedir. Katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda katılımcılara kodlar verilmiştir (Şekil 3.1). Bolu ve Kayseri katılımcıları illerin baş harfleri ile kodlanırken farklı illerden katılanlar ise doğrudan il isimleri ile kodlanmıştır (Düzce-81-E gibi).



**Şekil 3.1** Katılımcıların Kodlanma Şekli Örneği

### 3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebmesidir (Karasar, 2015: 151). Genel anlamda “geçerlilik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Dış geçerlilik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlilik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğine ilişkindir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının

sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Örneğin betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek: 2011: 255, 257). Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla araştırma süresince 2 alan uzmanından görüş ve öneriler alınmış, araştırma sonuçları 6 katılımcı ile paylaşılarak bulgu ve sonuçlar teyit edilmiş ve son olarak katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Nitel araştırmada “genelleme” yerine “aktarılabirlik” kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabileceğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Nicel araştırmada araştırmacının sorumluluğu evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabirlik değerini ortaya koymaktır (Erlandson; Harris; Skipper; Allen, 1993’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 270). Genellenebilirlik, nicel araştırmalarda önemli ve mutlaka gerçekleştirilmesi gereken bir amaç olarak alınırken, nitel çalışmalarda temel bir sorun olarak görülmemektedir. Durum çalışmalarının temel amacı bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu varolduğu şekliyle anlamak olduğu için bu tür çalışmalarda bulguların genellenebilirliği güçtür (Büyüköztürk vd., 2015: 258). Nitel araştırmaların genellenebilirliğinin güç olmasından dolayı araştırmacının aktarılabirliğini artırmak amacıyla araştırma sürecinin aşamalarını ayrıntılı olarak verilmesi yeterli görülmüştür.

Güvenirlik ise, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlışlardan arınık olmasıdır (Karasar, 2015: 148). Güvenirlik, kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). Görüş formlarının uygulanması sonrasında, sosyal



bilgiler öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle oluşturulan tema ve alt temalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994: 64) önerdiği aşağıdaki güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994: 64) göre güvenilirlik hesaplarının % 70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Bu sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte, güvenilirlik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır. Her şeyden önce nicel araştırma için geçerli olan güvenilirlikle ilgili bazı etkenler, nitel araştırma için söz konusu değildir. Örneğin, nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlık, güvenilirlik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir (dış güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik). İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Görüldüğü gibi, dış güvenilirlikle ilgili ilkeler nitel araştırmanın ilkeleriyle çelişmekte ve bu nedenle dış güvenilirlik nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 259). Bu bağlamda tekrar edilebilirliğin nitel araştırmaların doğasına aykırı olmasından dolayı araştırmada dış güvenilirlik çalışmasına yer verilmemiştir.

Cansız-Aktaş'a (2015: 351) göre, görüşmelerde araştırmacının notlarını katılımcılara vererek kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olup olmadığını kontrol etmelerinin sağlanması (üye denetimi) güvenilirliği artırmak için etkili bir yoldur. Araştırmacı kendi konumunu, görüştüğü bireyleri, görüşmenin gerçekleştiği sosyal ortamı, veri analizinde kullanılan kavramsal çerçeveyi, veri toplama ve analiz yöntemlerini ayrıntılı olarak açıklaması güvenilirliği artırmada katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Araştırmada doğrudan öğretmenlerle görüşme yerine görüş formu aracılığıyla görüşlerini yazılı olarak ifade etmelerinden dolayı, sorulara cevap verirken düşünerek ve yazdıklarını kontrol etme fırsatı bulabildiklerinden dolayı çalışmanın bu yönüyle güvenilir olduğu söylenebilir.

Dış güvenirlikte de aynı şekilde, iç güvenirlik de nitel araştırmanın temel özelliklerinden biriyle çelişmektedir. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder. Aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılaması ve yorumlaması kaçınılmaz olabilir ve olağandır. Bu nedenle iç güvenirlik de, nitel araştırmanın bilimselliği açısından farklı ele alınması gereken bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 259).

LeCompte ve Goetz (1982) iç güvenirlik konusunda bazı stratejiler önermektedirler. Bunlardan biri, “toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına ilişkindir. Yani araştırmacı; görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalı ve yorumunu daha sonraya bırakmalıdır. Doğrudan alıntılarla zenginleştirilebilecek bu tür betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır. Okuyucu, araştırmacının verilerini yorum katılmamış haliyle okuma fırsatını elde ederse, daha sonra araştırmacının ulaştığı sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı da elde edebilir” (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 262) demiştir. Bu bağlamda araştırmada görüş formlarından elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenerek hiçbir yorum katmadan tablolar halinde verilmiş, yorum ise tablolar altında verilen doğrudan alıntılar sonrasına bırakılmıştır. Ayrıca her alt probleme ait bulgular, konuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili araştırmaların bulgularıyla da kıyaslanarak verilmeye çalışılmıştır.

## IV. BÖLÜM

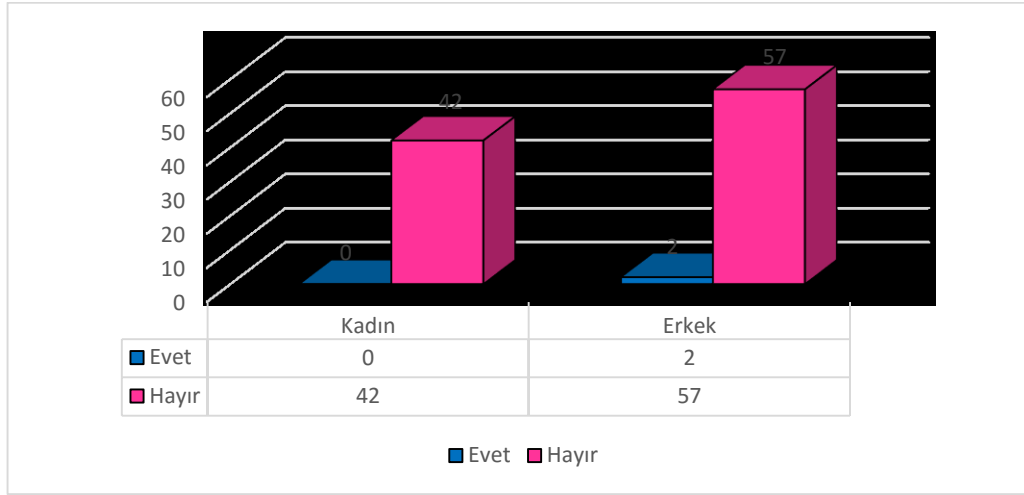
### 4. Bulgular ve Tartışma

#### 4.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu kısmında hazırlanan Görüş Formu'nun birinci bölümünde yer alan “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?” ve “Sosyal bilgiler dersinde coğrafi çevreden faydalaniyor musunuz?” sorularına ilişkin bilgiler, değişkenler açısından da ele alınarak çeşitli değerlendirmelerde bulunulacaktır. Kısa cevaplı bu iki soru alt problemlerde yer almamaktadır ancak çalışma grubuna ilişkin birtakım kıyaslamalarda bulunmak adına araştırmada yer almasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Araştırma için geliştirilen ölçeğin, çalışma grubunu daha iyi tanımlamak amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgiler bölümünde yer alan “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna “Evet” – “Hayır” şeklinde kapalı uçlu cevaplar alınmıştır. Bu cevaplara ilişkin sayısal bulgular Grafik 4.1’de verilmiştir.



**Grafik 4.1.** Çalışma grubu öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler

Yukarıda yer alan grafikte belirtildiği üzere araştırmaya katılan 101 Sosyal Bilgiler öğretmeninden yalnızca 2'si yerel coğrafya öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmiştir. Cinsiyet açısından ise 42 Kadın katılımcının hiçbiri konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almazken, 59 Erkek katılımcının ise yalnızca 2'si konuyla ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Yerel Coğrafya Öğretimi ile ilgili doğrudan bir hizmet içi eğitim bulunmamaktadır ancak araştırmanın alanyazınında belirtildiği üzere yerel coğrafya öğretimi içerisinde sayılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili katılımcıların hizmet içi/dışı eğitim veya bu kapsamda bir bilgi aldığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili yanıtlar kapalı uçlu bir soruyla elde edilemeyeceğinden konuyla ilgili derinlemesine bir yargıya varmak imkansızdır. Ancak, katılımcılar doğrudan bir hizmet içi eğitim olmasa da çeşitli kurum ve kuruluşların desteklediği (TÜBİTAK ve Üniversiteler gibi) projeler yerel coğrafya öğretiminden veya yerel coğrafyaya ilişkin farkındalıktan bahsetmektedirler. Bu projelerden bazıları şunlardır:

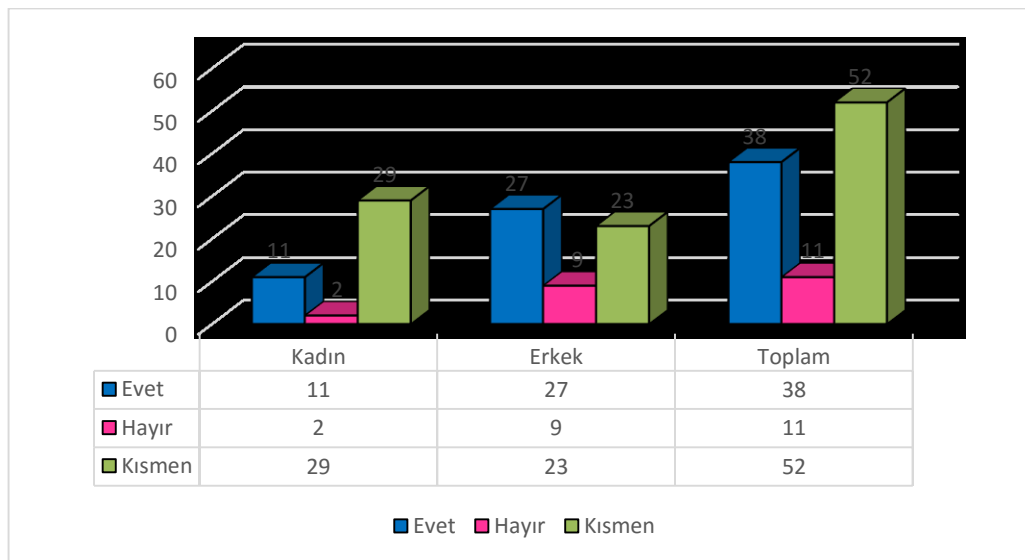
- ✚ Pamukkale ve Denizli Çevresinde Doğa Eğitimi
- ✚ Bizde Her Yer Doğa: Trabzon'da Doğa Eğitimi
- ✚ Manisa ve Yunt Dağı Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi
- ✚ Kemaliye (Erzincan) ve Çevresi Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi
- ✚ Kapadokya Yöresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi

- ✚ Duvarlar Olmadan
- ✚ Alakır Çayı Vadisi ve Çevresi Doğa ve Bilim Kampı vb.

Yukarıda bazı örnekleri verilen TÜBİTAK'ın 4004 Kodlu Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı çerçevesinde hazırlanan projelerle çeşitli kesimlerden (öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı, akademisyen vb.) katılımcılar projenin gerçekleştiği yer ve çevresinin coğrafi yapısını ve unsurlarını öğrenme fırsatı ve kendi görev yaptığı yerlerde öğrendiklerini uygulama fırsatını yakalamaktadırlar. Ve bununla birlikte yine katılımcılar içerisinde yaşadığı coğrafyaya karşı farkındalık düzeylerini de artırbilmektedirler.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları

Araştırma ölçeğinin *Kişisel Bilgiler* kısmında yer alan diğer bir değişken olan “Sosyal bilgiler dersinde coğrafi çevreden yararlanıyor musunuz?” sorusuyla çalışma grubunun yerel coğrafya öğretiminin temelini oluşturan coğrafi çevreden yararlanıp yararlanmama durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara “Evet” – “Kısmen” – “Hayır” şeklinde kapalı uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu kapsamda coğrafi çevreden yararlanma durumlarına ilişkin sayısal bilgiler Grafik 4.2’de verilmiştir.



**Grafik 4.2.** Çalışma grubu öğretmenlerinin coğrafi çevreden yararlanma durumlarına ilişkin veriler

Grafik 4.2’de görüldüğü üzere 101 öğretmenden 38’i sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlanırken, 52’si kısmen yararlanmakta, 11’i de sosyal bilgiler dersi kapsamında coğrafi çevreden yararlanmamaktadır. Cinsiyet açısından ise Kadın katılımcıların 11’i derslerde coğrafi çevreden faydalandığını belirtirken, Erkek katılımcıların 27’si coğrafi çevreden faydalanmaktadır. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde coğrafi çevreden yeterince yararlanmadığını ifade edebiliriz.

Bu bulguya benzer bir sonucu ise Köşker ve Karabağ’ın (2012) yapmış oldukları çalışmada görebilmekteyiz. Bu çalışmaya göre coğrafya öğretmenlerinin özellikle sınıf içi aktiviteleri daha sık kullandıkları, sınıf dışına yönelik aktivitelere daha az yer verdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencileri yaşadıkları yere yönelik olarak aktif bir şekilde öğrenme sürecine katacak etkinlikleri yeterli düzeyde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu durumun değerlendirmesini Köşker ve Karabağ (2012), “Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri etkinliklerin yoğunluklu olarak sınıf merkezli olması, öğrencinin yaşadığı yere yönelik olarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi ve farkındalık geliştirmesinde daha az etkili olacaktır.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin derslerde coğrafi çevreden yararlanma durumuna ilişkin cinsiyete göre bir farklılığın söz konusu olduğu söylenebilir. Bu farklılık Erkek öğretmenler lehinedir. Bulgulara göre Erkek katılımcıların % 45.7’si (Evet) derslerde yerel coğrafi çevreden yararlanırken, Kadın katılımcıların % 26.1’i (Evet) yerel coğrafi çevreden yararlandığını belirtmiştir. Nitel çalışmaların doğasının araştırma süreci içerisinde ek çalışmalara olanak sağlamasından dolayı verilerin analiz sürecinde sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlandıklarını belirten öğretmenlerin ne tür etkinlikler yaptıkları merak edilmiş (e-posta adreslerini belirtenlere) ve konuyla ilgili ne tür etkinlikler yaptıklarına dair ek bilgi vermeleri istenilmiştir. Sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden faydalanan katılımcıların bu kapsamda ne tür etkinlikler düzenlediklerine ilişkin verdikleri örnekler aşağıda verilmiştir:

B-1-K “Yerel coğrafya ile sosyal bilgiler konularını ilişkilendiriyorum. Örneğin 5. sınıflarda *Ürettiklerimiz* ünitesinde çevrede yetiştirilen ürünleri topladık ve bir grafik

çıkarttık. *Gerçekleşen Düşler* ünitesinde ise tekerleğin icadını anlatırken yerel coğrafyadan yararlanarak ormancılık ile geçimini sağlayan köy halkı olduğundan evdeki odunlardan tekerlek yaptık ve onu ilerleterek ağaçtan tekerlekli araba yaptık hem coğrafyadan faydalandık hem tarihimizdeki tekerleğin icadını anlattık böylece iki unsurdan da faydalandık” demiştir. B-98-E ise “Okul bahçesine çıkıp dağ, ova, orman, vadi kavramlarını ve bunlara bağlı olarak ekonomik faaliyetleri, gezilerde ise iklim ve bitki örtüsü değişikliklerini gözlemliyoruz” şeklinde yaptığı etkinlikleri sıralamıştır. Kocaeli-2-E de “Evet faydalaniyorum. Kocaeli’nde öğrencilerim körfezi, dağları, fabrikaları ve birçok unsuru sadece okulun penceresinden bakarak görebiliyor. Ayrıca öğrencilerimle doğa gezileri, deprem sonrası dokunulmamış yerleri inceleme gezileri yapmaktayız” demiştir. B-44-K ise “Ormanların faydaları, yeryüzü şekillerine örnekler verirken ya da yeryüzü oluşumlarını anlatırken yerel coğrafi şartlardan yararlanıyorum. İmkân olsa hobi bahçesi oluşturarak sebze ve meyvelerin gelişimlerini takip edebilmek derslerde daha faydalı olabilir” şeklinde hangi konularda etkinlik yaptığını ve bu konudaki isteklerini dile getirmiştir. B-79-E de “Okulun bahçesi geniş olduğu için zaman zaman dersleri bahçede işliyor, bahçedeki bitkiler hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlıyorum. Ayrıca Gölcük ve Abant gibi yerlere geziler düzenliyoruz” diye ifade etmiştir.

Şırnak-9-E ise “Evet faydalaniyorum örneğin, okulumuzun coğrafi konumu açısından şehrin bir bütün olarak görünmesini sağlamasından dolayı ova, yerleşim yeri, dağ vb. özellikleri anlatırken çocukların pencereden bakması bile konunun öğretilmesi sırasında somut bir bilgi olarak kullanılmasını sağlamaktadır” şeklinde yerel coğrafyadan yararlanmanın sadece inceleme gezileri olmadığını coğrafi unsur örneklerini yakın çevreden göstermenin dahi bu kapsamda ele alınabileceğini ifade etmektedir. B-92-E de “Faydalaniyorum, özellikle Bolu’daki Kartalkaya ve göllerin turizme katkılarında bahsediyorum. Ayrıca tarihi ilçelerin ve buralardaki tarihi eserlerin ve yapıların turizme katkılarında dikkat çekiyorum. Buraları yerinde göstermeye gayret ediyorum. Bazen de slayt ve fotoğraflarla desteklemeye çalışıyorum” demiştir. Kahramanmaraş-10-E ise “Enerji haftasında bulunduğum ilde bulunan termik santrallere gezi düzenlemiştik. Ayrıca derslerde elimden geldiğince yakın çevreden örnekler veriyorum. Örneğin, iklimleri anlatırken önce yaşadığımız bölgenin bitki örtüsünden yola çıkıyorum ya da

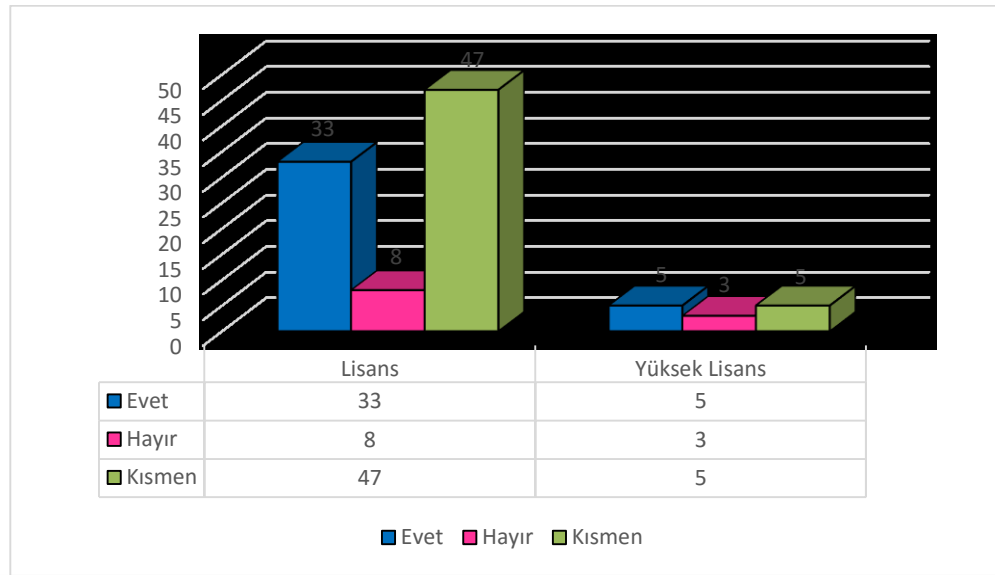
tarım ürünlerinde önce yaşadığımız bölgenin tarım ürünlerini anlatıyorum” şeklinde örnek vermiştir.

B-85-K ise “Kısmen faydalanabiliyorum. Eylül ayından Haziran’a kadar hava durumu takibi yaptırıyorum ve öğrencilerin ailelerinin geçimlerini nasıl sağladığı konusu üzerinden bunun coğrafi şartlarla ilişkisini anlatıyorum” demiştir. B-92-E de “Kısmen yararlanıyorum. Örneğin mesleğimi nasıl sevmeliyim konusunu işlerken yaşanan bölgenin şartlarını değerlendirerek ihtiyaçlar doğrultusunda hangi meslekler seçilir bunu belirliyoruz” şeklinde yaptığı etkinlik örneğinden bahsetmiştir. B-100-E ise “Kısmen, örneğin, iklim konusunu anlatırken Bolu’nun ikliminden bahsederek başlıyorum. Yine ekonomik faaliyetler konusunda önce Bolu’nun ekonomik faaliyetlerinden, doğal afetler konusunda Bolu’da yaşanan depremden, Bolu’nun jeolojik yapısından bahsediyorum. Yönleri anlatırken Otoban’ın batı ve doğu çıkışlarını örnek veriyorum” demiştir. Son olarak B-101-K ise “Tabi ki faydalanıyorum. Örneğin 5. ve 6. sınıflarda dağ, deniz, göl, akarsu, bitki örtüsü, ağaç türleri, yağış çeşitleri, iklim vs. örnekler gösteririm. Elazığ’da görev yaparken “göl” ve “akarsu” konusunda çocukları “Hazar Gölü” (*Elazığ’da bulunan tektonik bir göl*) ve “Fırat Nehri’ne götürmüştük. İstanbul’da görev yaparken “boğaz” ve “deniz” görmeleri için (inanmayacaksınız belki ama İstanbul’da birçok öğrencim “deniz’i bilmiyordu) boğaza götürmüştük” diyerek coğrafi çevreden yararlanarak yaptığı etkinliklerden bahsetmiştir.

#### 4.1.3. Öğretmenlerin Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları ile Mezuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişki

Sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlanma durumlarının katılımcıların mezuniyet düzeyleri arasındaki bağlantıyı tespit edebilmek amacıyla araştırma kapsamında böyle bir bilgiye yer verilmek istenilmiştir. Konuyla ilgili veriler Grafik 4.3’de verilmiştir.



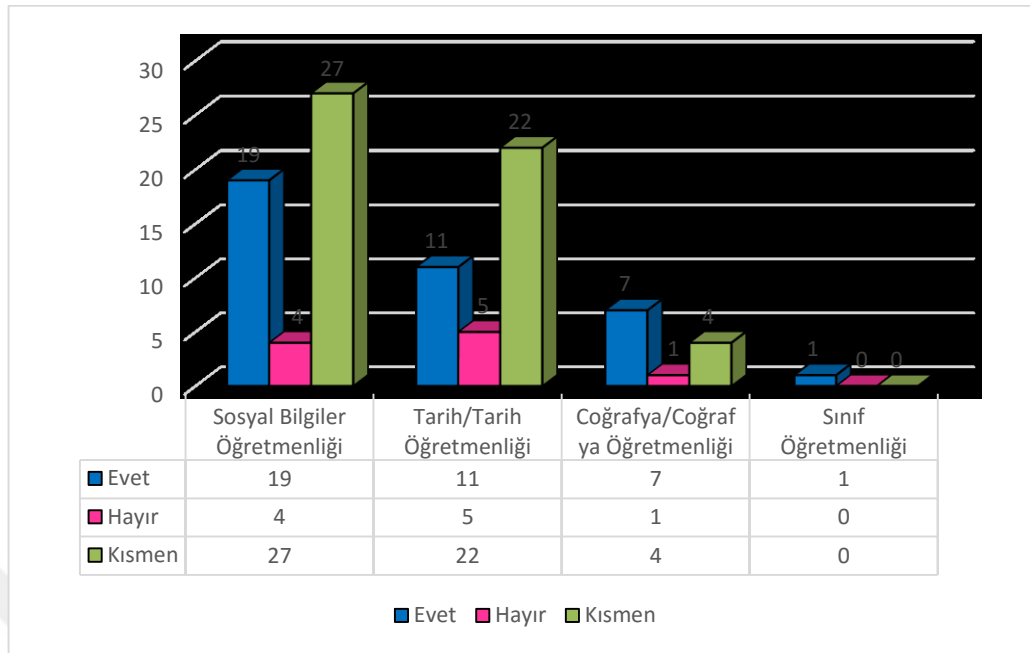


**Grafik 4.3.** Çalışma grubunun coğrafi çevreden yararlanma durumları ile mezuniyet düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik veriler

Grafik 4.3’de gösterildiği üzere araştırmaya katılan 101 katılımcınının 88’i Lisans, 13’ü Yüksek Lisans mezunudur. 88 Lisans mezununun 33’ü derslerde coğrafi çevreden yararlanırken, 47’si kısmen yararlanmakta, 8’i ise hiç yararlanmamaktadır. Yüksek Lisans mezunu 13 katılımcınının 5’i derslerde coğrafi çevreden faydalanırken, 5’i kısmen faydalanmakta, 3’ü ise hiç faydalanmamaktadır. Buna göre Lisans mezunu katılımcıların % 37.5’i, Yüksek Lisans mezunu katılımcıların ise % 38.4’ü yerel coğrafi çevreden faydalanmaktadır.

#### 4.1.4. Öğretmenlerin Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları ile Mezuniyet Bölümleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mezuniyet bölümleri arasındaki bağlantıyı tespit etmek amacıyla böyle bir bölüme yer verilmiştir. Bu ilişkiye yönelik veriler Grafik 4.4’de belirtilmiştir.



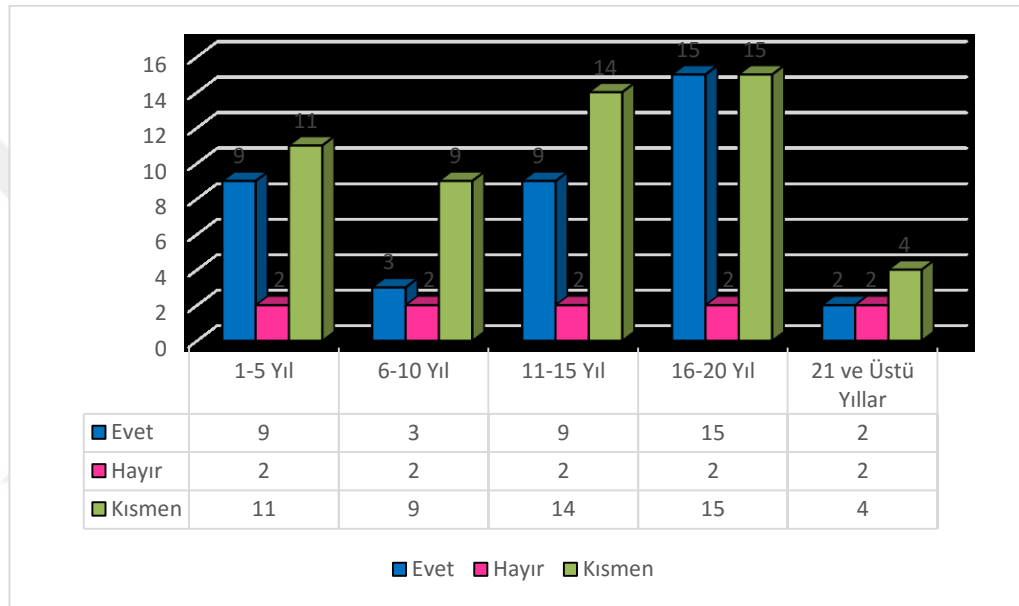
**Grafik 4.4.** Çalışma grubunun derslerde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mezuniyet bölümleri arasındaki ilişkiye yönelik veriler

Yukarıda yer alan Grafik 4.4’de görüldüğü üzere 50 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu katılımcının 19’u derslerde coğrafi çevreden faydalanırken 27’si kısmen faydalanmakta, 4’ü de hiç faydalanmamaktadır. Tarih Bölümü ve Tarih Öğretmenliği mezunu olan 38 katılımcı derslerde coğrafi çevreden faydalanıyor musunuz sorusuna 11’i Evet, 22’si Kısmen ve 5’i de Hayır yanıtını vermiştir. Coğrafya Bölümü ve Coğrafya Öğretmenliği mezunu olan 12 katılımcı ise bu soruya 7’si Evet, 4’ü Kısmen ve 1’i de Hayır şeklinde yanıt vermişlerdir. Son olarak araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenliği mezunu 1 katılımcı ise sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların mezuniyet bölümleri ile coğrafi çevreden yararlanma durumları arasındaki farklılıkların varlığını daha kolay anlamak adına bölümsel olarak yüzdelik dilimlerin verilmesi bu verilerin daha kolay anlaşılabilmesini sağlayacaktır. Derslerde coğrafi çevreden yararlanma durumuna ilişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunlarının % 92’si, Tarih Bölümü/Tarih Öğretmenliği mezunlarının % 86.8’i, Coğrafya Bölümü/Coğrafya Öğretmenliği mezunlarının % 91.6’sı coğrafi çevreden yararlandıkları belirlenmiştir (verilen oranlar Evet – Kısmen yanıtlarının toplamıdır).

#### 4.1.5. Öğretmenlerin Derslerde Coğrafi Çevreden Yararlanma Durumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

Bu kısımda çalışma grubunun derslerde coğrafi çevreden yararlanma durumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler Grafik 4.5’de verilmiştir.



**Grafik 4.5.** Çalışma grubunun derslerde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik veriler

Grafik 4.5’de görüldüğü üzere derslerde coğrafi çevreden yararlanma durumuna 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan 22 katılımcının 9’u Evet, 11’i Kısmen ve 2’si de Hayır yanıtını vermişlerdir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan 14 katılımcının ise 3’ü Evet, 9’u Kısmen ve 2’si Hayır cevabını vermişlerdir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan 25 katılımcının ise bu soruya 9’u Evet, 14’ü Kısmen ve 2’si de Hayır yanıtını vermiştir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan 32 katılımcı ise coğrafi çevreden yararlanıyor musunuz sorusuna 15’i Evet, 15’i Kısmen ve 2’si de Hayır demiştir. Son olarak bu soruya 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip 8 katılımcının 2’si Evet, 4’ü Kısmen ve 2’si de Hayır yanıtını vermişlerdir.

Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mesleki kıdemleri arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını ifade edebilmek için kıdem aralıklarına göre katılımcıların yanıtlarının yüzdelik oranlarını vermek faydalı olacaktır. Bu kapsamda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların % 91'i, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların % 85.7'si, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların ise % 92'si, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların % 93.7'si ve son olarak 21 ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların ise % 75'i derslerde coğrafi çevreden yararlanmaktadır.

#### 4.2. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın asıl kısmını oluşturan görüş formunda yer alan sorulara ilişkin bulgular ele alınmıştır. Görüş Formu'nda yer alan 8 açık uçlu soru araştırma alt problemlerine göre kategorilere ayrılarak sıralanmış ve elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiş, verilen görüşler ise *sıklık / frekans (f)* ve *yüzde (%)* oranlarıyla birlikte verilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan hareketle araştırmada doğrudan alıntılara yer verilerek tablolardaki bulgular desteklenmiştir. Ayrıca her araştırma probleminin bulguları alanyazınında yapılan benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılarak verilmeye çalışılmıştır.

##### 4.2.1. Birinci Alt Problem: Yerel Coğrafya Öğretiminin Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk problemi olan “Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi kapsamında ölçekte yer alan “Yerel Coğrafya Öğretimi” sizce nedir? sorusuna sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Çalışma grubunun yerel coğrafya öğretimi tanımına ilişkin bulgular

<b>Tema 1. Katılımcıların “Yerel Coğrafya Öğretimi” Tanımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Coğrafya konularının yakın çevreden yararlanarak öğretimi	24	24
2. Yaşadığımız çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretimi	23	22

3. Bireyin içinde yaşadığı yeri bilmesi ve tanınması	13	12
4. Yakından uzağa ilkesinden hareketle coğrafi bilgilerin öğretimi	13	12
5. Bireyin içinde yaşadığı yerin coğrafi özelliklerini ve yapısını yerinde öğrenerek, yaşayarak ve inceleyerek öğrenmesi	10	10
6. İçinde yaşadığımız ve bizi etkileyen coğrafi faktörlerin öğretimi	7	7
7. Coğrafyanın ülkeleri, bölgeleri ve yöreleri konu alan bölümün öğretimi	7	7
8. Bir yerin özel coğrafi özelliklerinin öğretimi	6	6
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1’de belirtildiği üzere katılımcıların 24’ü yerel coğrafya öğretimini “Coğrafya konularının yakın çevreden yararlanarak öğretimi” şeklinde, 23’ü de “Yaşadığımız çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretimi” olarak tanımlamıştır. Diğer öne çıkan tanımlamalarda ise katılımcıların 13’ü yerel coğrafya öğretimini “Bireyin içinde yaşadığı yeri bilmesi ve tanınması” olarak, yine 13’ü “Yakından uzağa ilkesinden hareketle coğrafi bilgilerin öğretimi şeklinde tanımlamıştır.

Öğretmen görüşlerinden yararlanarak yerel coğrafya öğretimini şu şekilde tanımlayabiliriz: Coğrafya konularının öğretiminde öncelikle bireyin yakın çevresinde yer alan coğrafi unsurlardan faydalanılarak bireyin yaşadığı coğrafyayı tanımına ve öğrenmesine yardımcı olan, yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimi edinmesini sağlayan, yeryüzünün sınırlandırılmış bir bölümünün incelenerek öğretilmesini temel alan bir coğrafya öğretim yaklaşımıdır.

Katılımcıların yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarında bazı kategoriler oluşturularak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin “yaşanılan bölgeyi ve yakın çevreyi” temel alan yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarından bazıları şu şekildedir: “Yerel Coğrafya Öğretimi: Bulunduğu ortamı tanıyan ve derslerinde bu coğrafi unsurları etkili bir şekilde kullanılmasına denir” (B-1-K); “Okulun bulunduğu il ya da bölgenin fiziki, beşeri ve ekonomik özelliklerini öğretmeye yerel coğrafya diyebiliriz” (K-11-K); “Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yakın çevrenin özelliklerinden yararlanmak” (K-13-K); “Yerel coğrafya öğretimi, sosyal bilgiler derslerinde okulun bulunduğu yakın çevreden faydalanılmasıdır” (K-26-E); “Yaşadığımız yeri ve yakın çevresinin coğrafyasını (iklim-bitki örtüsü-yer şekilleri ve insan yaşantısına etkilerini) öğretebilme olarak tanımlanabilir” (K-35-K); “Eğitim-

öğretim faaliyetlerinde yaşadığı coğrafyanın özelliklerinden hareketle öğrencinin bizzat kendi gözlemleriyle bulunduğu çevrenin fiziki, beşeri ve ekonomik özelliklerini öğrenerek özelden genele çıkarımda bulunma faaliyetidir” (K-73-E); “Öğrencinin yaşadığı bölge/bölümün fiziki, beşeri, ekonomik özelliklerini bilmesi, harita üzerinde gösterebilmesi, bölgenin fiziki imkânları ile sosyal ve ekonomik şartlarını karşılaştırmalı değerlendirmesini sağlayan öğretimdir” (B-96-K); “Yaşadığım yörenin, bölgenin fiziki, beşeri ve ekonomik özelliklerinin, gördüğümüz, bildiğimiz, yaşadığımız örneklerle anlatılması” (K-37-E); “Yerel coğrafya, bulunulan bölgenin, fiziki, beşeri ve ekonomik özelliklerinin öğrencilere öğretilmesidir” (K-27-K); “Yaşadığımız yer, çevresi ya da yaşadığımız mahalle, ilçe, il, ülke ve çevresinin doğal özelliklerinin öğrenilmesinden ve özelliklerinin farkına varılmasından oluşan bir bütünsel öğrenme-öğretme olarak tanımlanabilir” (K-69-E); “Yaşadığımız ve ulaşabileceğimiz çevreden yararlanarak sosyal, fiziki ve ekonomik özellikleri tanıtmak veya bilinç kazandırmaktır” (B-97-K); “Bulduğumuz il, ilçe veya köyün öğrenci yaşantısındaki yerini tespit edip sosyal bilgiler konularıyla bağlantı kurmamızı sağlayan öğretim yöntemidir” (B-86-K); “Sosyal Bilgiler dersi konularıyla kendi bölgemizde bulunan coğrafi yerlerin örtüşmesi ve bu coğrafi yerlerden yararlanarak konuyu somutlaştırmaktır. Örneğin, Kayseri’de Erciyes Dağı’ndan yükseltiyi anlatırken yararlanma” (K-62-K) şeklinde yerel coğrafya öğretimini tanımlarken yaşanan çevre veya yakın çevreye vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bir kısmı ise yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarında “*yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanı*” vurgusuna yer vermişlerdir. Bu vurguya sahip bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Coğrafyanın ülkeleri, bölgeleri, yöreleri konu alan bölümüdür” (K-38-K); “Yerel coğrafya eğitimi deyince; dünyanın herhangi bir bölümünü (kıta, ülke, bölge) ele alıp inceleyen diğer bir deyişle “ülkeler coğrafyası” olarak adlandırılan bir öğretim sistemidir” (B-91-E); “Coğrafi konuların dar çerçeveye indirgenerek incelenmesini içine alan öğretimdir. Türkiye coğrafyasının herhangi bir bölgesinin incelenmesini örnek verebiliriz.” (K-56-K) şeklinde katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının incelenerek öğretimini temel alan tanımlamalarda bulunmuşlardır. Şeyihoğlu ve Geçit (2010) de yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin coğrafi çevre denilince sınırlandırılmış bir alanı algıladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu durumu ise araştırmacılar: “Bu durum

öğretmenlerin coğrafya denilince zihinlerinde yaşadıkları yerin, yakın çevrenin yani sınırlandırılmış bir alanın belirlediğini gösterir. Başka bir ifade ile bu öğretmenlerin coğrafya bilimine olan bakış açısının sadece “Yerel Coğrafya’dan” oluştuğu söylenebilir.” şeklinde yorumlamışlardır.

Öte yandan bazı katılımcılar yerel coğrafya öğretiminin “*özelden genele doğru*” öğretim anlayışına vurgu yaparak tanımlamalar yapmışlardır. B-94-K bu konuda “Bence Yerel Coğrafya öğrenciye çevresiyle nasıl etkileşim kuracağını, onu nasıl tanımlayacağını ve kendi çevresinden yola çıkarak ülkesinin coğrafyasını ve dünyanın coğrafyasını tanımasıdır diyebiliriz” demiştir. K-72-K ise “Özelden genele bulunduğu konumun coğrafi özelliklerini öğretmeye çalışmak” şeklinde kısa bir tanımlamada bulunmuştur.

Yerel coğrafya öğretimi tanımlamalarında yer alan bir başka vurgu ise “*yaparak-yaşayarak öğrenme*” ve “*bilgiyi somutlaştırma*”dır. Bu açıdan K-22-E yerel coğrafya öğretimini “Kendi çevresindeki coğrafi özellikleri yaparak, yaşayarak, görerek ve gezerek öğrenme eğitimi” olarak, K-67-K ise “Bulduğumuz bölgenin coğrafi özelliklerini ve coğrafi alanlarını yerinde görüp öğrenmedir” şeklinde, B-84-K de “Coğrafya öğretiminde farklı bir yöntem olarak öğrencilerin yakın çevresinden yola çıkarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamalarını amaçlamaktadır” biçiminde tanımlama yapmıştır. K-7-E ise “Coğrafya konularını soyut olmaktan çıkarıp somut örnekleriyle daha kolay öğrenmeyi sağlayan bir öğretim metodudur” şeklinde tanımlayarak yerel coğrafya öğretiminin soyut bilgileri somutlaştırdığını ifade etmiştir.

Tablo 17’de ve yukarıda yer alan doğrudan alıntılarda görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi tanımı coğrafya konularının yakın çevreden faydalanılarak öğretilmesi ve yaşanılan yerin coğrafi özelliklerinin bireylere kavratılması olarak ifade edilmektedir. Yerel Coğrafya Öğretimi adıyla ülkemiz alanyazınında herhangi bir bilginin olmaması nedeniyle katılımcıların yaptıkları tanımların genellikle çok çeşitlilik göstermediğini ifade edebiliriz.

#### 4.2.2. İkinci Alt Problem: Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi Uygulamalarına ve Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında öncelikle “Sosyal Bilgiler derslerinde “Yerel Coğrafya” öğretiminden nasıl yararlanabilirsiniz? ana sorusu altında iki adet alt soru sorulmuştur bunlar: “Hangi konuların öğretiminde başvurabilirsiniz?” ile “Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?” sorusudur. Bu sorulara ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminden nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bulgular

<b>Tema 2. Kullanılabilirlik ve Yapılabilirlik</b>				
<b>Hangi konuların öğretiminde kullanılabilir?</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?</b>	
			<b>f</b>	<b>%</b>
1. Yeryüzü Şekilleri	49	21	1. Gezi-Gözlem	75 50
2. İklim ve İklim Türleri	39	16	2. Görsel Materyallerin Kullanımı (Fotoğraf, Video, Belgesel, Poster vs.)	18 12
3. Ekonomi ve Sosyal Hayat	30	12	3. Araştırma-İnceleme-Proje Ödevleri	12 8
4. Nüfus ve Yerleşme	26	11	4. Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları	10 7
5. Bölgelerimiz	19	9	5. Yakın Çevreden Örnekler Verme	8 5
6. Ulaşım, Turizm ve Sanayi	16	8	6. İlgili Kurum ve Kuruluşlar ile Görüşme	6 4
7. Tarım ve Hayvancılık	15	7	7. Soru-Cevap Yöntemi	5 3
8. Coğrafi Konum	6	3	8. Harita İnceleme	5 3
9. Kültürel Özellikler	5	2	9. Materyal Tasarımı	3 2
10. Ürettiklerimiz	5	2	10. Anlatım Yöntemi	2 1
11. Doğal Afetler	4	2	11. Neden-Sonuç Etkinlikleri	1 1
12. Toprak Yapısı ve Türleri	4	2	12. Tartışma Yöntemi	1 1
13. Adım Adım Türkiye	3	1	13. Grafik Yaptırma	1 1
14. Harita Bilgisi	2	1	14. Drama	1 1
15. Meslek Türleri	2	1	15. Türkü ve Şiirlerle Öğretim	1 1
16. Yaşadığımız Yer	2	1		
17. Konut Tipleri	2	1		



<b>Toplam</b>	<b>232 100</b>	<b>Toplam</b>	<b>149 100</b>
---------------	----------------	---------------	----------------

Tablo 4.2’de belirtildiği üzere yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde hangi konular kapsamında kullanılabilmesine ilişkin elde edilen bulgularda katılımcıların 49’u Yeryüzü Şekilleri, 39’u İklim ve İklim Türleri, 30’u Ekonomi ve Sosyal Hayat, 26’sı Nüfus ve Yerleşme, 19’u Bölgelerimiz, 16’sı Ulaşım, Turizm ve Sanayi, 15’i ise Tarım ve Hayvancılık konularında yerel coğrafya öğretiminden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bunlara ilaveten Coğrafi Konum, Kültürel Özellikler, Ürettiklerimiz, Doğal Afetler, Toprak Yapısı ve Türleri, Adım Adım Türkiye, Harita Bilgisi, Meslek Türleri, Yaşadığımız Yer ve Konut Tipleri konularında da yerel coğrafya öğretiminin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Şeyihoğlu ve Geçit (2010) ise sınıf öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada coğrafya denilince katılımcıların aklına gelen ilk kavramların “yeryüzü şekilleri” ve “iklim”in olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmamızda ise yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde hangi konularda kullanılabilmesine ilişkin soruya öğretmenler öncelikle “yeryüzü şekilleri” ve “iklim”in olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular Şeyihoğlu ve Geçit’in (2010) yapmış olduğu çalışmada belirttikleri “coğrafya denilince akla gelen ilk kavramlar yeryüzü şekilleri ve iklim” bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Yaptığımız araştırmada da yine bu kavramların ilk sırada yer aldığının tespit edilmesiyle birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin de ilk akla gelen kavramların bunlar olduğu söylenebilir.

Konu hakkında daha derinlemesine bilgi etmek amacıyla sondaj soru niteliğinde olan “Ne tür uygulamalar yapabilirsiniz?” sorusuyla elde edilen bulgulara göre yerel coğrafya öğretimi kapsamında sosyal bilgiler derslerinde katılımcıların 75’i Gezi-Gözlem, 18’i Görsel Materyallerin Kullanımı (Fotoğraf, Video, Belgesel, Poster vs.), 12’si Araştırma-İnceleme-Proje Ödevleri, 10’u Yapararak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bunun dışında ise Yakın Çevreden Örnekler Verme, İlgili Kurum ve Kuruluşlar İle Görüşme, Soru-Cevap Yöntemi, Harita İnceleme, Materyal Tasarımı, Anlatım Yöntemi, Neden-Sonuç Etkinlikleri, Tartışma Yöntemi, Grafik Yaptırma, Drama ile Türkü ve Şiirlerle Öğretim uygulamaları yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere yerel coğrafya öğretimi için yapılabilecek uygulamaların en başında gezi-gözlem yer almaktadır. Çengelci (2013) de çalışmasında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme

kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında il içi ve il dışı gezilerin yer aldığını tespit etmiştir.

Yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi konuların kullanılabileceğini ve bu kapsamda hangi uygulamaların gerçekleştirilebileceğine ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir: B-1-K'ye göre “6. Sınıf Ülkemizin Kaynakları ünitesinde ise bölgesel olarak üretilen ürünlerin fabrikalarına ya da sebze veya meyvelerin yetiştirildiği açık araziye gözlem yapılabilir. Alanında uzman kişilerden bilgi alınabilir hatta küçük bir uygulama yapılabilir (Örneğin Bolu'nun patatesi meşhur bir patates tarlasında ekim ya da hasat mevsiminde ünitenin denk geldiği bir vakitte bu uygulama yapılabilir)”; Kahramanmaraş-10-E ise bu konuda “Mesela mahallenin krokisi çizdirilebilir öğrencilere, iklim ve ekonomi bağlantısı ile ilgili yakın çevrede araştırma yapmaları istenilebilir. Arazi gezileri yaptırılabilir” demiştir. K-26-E de “Geziler düzenlenerek öğrencilerin görerek öğrenmesi sağlanabilir. Derslerde ailelerinden ve yakın çevrelerinden örnekler vermeleri istenilebilir” demiş, K-11-K ise “Bozkır bitki örtüsünü anlatırken (özellikle ilkbaharda) öğrencileri dışarı çıkarıp bir tarlada bitki örtüsü gösterilebilir. Buğday, arpa, nohut, şekerpancarı tarlaları gösterilebilir. Ovalar, yaylalar, vadiler, sanayi kolları gezilerle gösterilebilir” şeklinde uygulama örnekleri vermiştir. B-79-E ise bu çerçevede “Örneğin Bolu ili Seben ilçesi ve Yukarı Soku Mahallesi civarında “TETİS” denizine ait fosiller bulunmakta. Buralara geziler düzenlenerek bununla ilgili farkındalık oluşturulabilir” demiştir. B-96-K de “Yaşadığı bölgede gördüğü, bildiği yeryüzü şekillerinin maketini, hamurdan yapılmış şeklini, resmini yapması istenilebilir ya da daha önceden çekmiş olduğu resimleri sınıfta paylaşması istenilebilir. Örneğin Abant Gölü'nde çekilmiş bir fotoğrafı sınıfta paylaşırken buranın bir Heyelan Set Gölü olduğu söylenebilir” diye bu konuda görüş bildirmiştir.

Bunlar dışında diğer katılımcı görüşleri ise şu şekildedir: “Gezi, gözlem, drama, doğal malzemelerden (su, toprak, taş, ağaç) materyaller geliştirme, fotoğraflar ve videolar çekilerek de yerel coğrafi özellikler sınıfa taşınabilir. Hem bu uygulama biraz daha ekonomik olur” (Şırnak-9-E); “Öncelikle yaşadığımız şehirdeki tabii ve doğal güzellikleri göstererek onların hafızalarında sözlü anlatımdan ziyade yaparak ve yaşayarak öğrenme modülünü uygulayarak eğitimi daha etkin ve zevkli bir hale getirebiliriz” (K-20-E);

“Yakın çevrede bulunan doğal güzelliklerin öğretiminde gezi-gözlem ve arazi çalışmaları yapılarak konu kavratılabilir. Çünkü arazi çalışmaları öğrencilere somut yaşantılar kazandırır” (K-51-E); “İklim çeşitliliğinde bulunulan yerin gözlemlenmesiyle hangi iklime dâhil olduğu buldurulabilir. Dünya’nın kendi eksenini etrafında dönmesiyle oluşan gece-gündüz olayının gözlemlenebilir, dağ, ova, vadi vb. yeryüzü şekillerinin direkt yerinde incelenebilir” (K-57-E); “Çevreden örnekler vererek veya çevreyi tanımaya dayalı geziler yapılabilir” (K-66-K); “Kayseri’de yapılan barajın iklim üzerine etkilerini kavrama, küresel ısınmanın etkilerini Erciyes’teki kar seviyesinin düşmesini göstererek kavratılabilir” (K-68-E); “Türkiye’de ki nüfus konusunu anlatırken Bolu’da çocuğun yaşadığı mahallede küçük kapsamlı bir nüfus sayımı (hanede yaşayan insan sayısı, cinsiyet, eğitim, meslek vb.) yaptırılabilir” (B-80-K); “Yakın çevredeki sanayi ve üretim tesislerine geziler yapılabilir” (K-13-K); “Kayseri’nin yeryüzü şekilleri ile ilgili fotoğraflar kullanılabilir, öğrenciler hava durumu ile ilgili cetveller hazırlayabilir” (K-42-K); “Yamula Barajı’na, Sultansazlığı’na Erciyes Dağı’na (Yükseklik artıca sıcaklığın düştüğünün gösterilmesi), nüfus tabelasından yararlanılabilir, göç alıp almadığı ile ilgili araştırma yaptırılabilir, peri bacalarına gezi düzenlenebilir” (K-62-K) şeklinde sosyal bilgiler öğretmenleri yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılabilecek uygulamalara örnekler vermişlerdir.

Çalışma grubunun yerel coğrafya öğretimi uygulamaları konusunda vermiş oldukları Gezi-Gözlem, Görsel Materyaller, Araştırma-İnceleme ve Proje Ödevleri, Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları, Yakın Çevreden Örnekler Verme gibi uygulamaların yerel coğrafya öğretimi ile uyduğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kesiminin yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılabilecek uygulamalardan haberdardır. Ayrıca hangi konularda yerel coğrafya uygulamaları yapılacağını ise yine büyük oranda bildikleri ifade edilebilir. Tablo 4.2. de verilen konuların birçoğunun katılımcılar tarafından düşük düzeyde belirtilmesi, yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılacak konuların katılımcılar tarafından üst düzeyde bilinmediğini kanıtlar niteliktedir.

Yine araştırmanın, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi

kapsamında ölçekte yer alan diğer bir soru ise “Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.” şeklindedir. Çalışmada yer alan bu soruyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, bir bakıma inançları tespit edilmeye çalışılmıştır (Tablo 4.3).

**Tablo 4.3.** Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin bulgular

<b>Tema 3. Uygulanabilirlik</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Uygulanabilir	49	48
2. Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir	30	30
3. Kısmen uygulanabilir	10	10
4. Uygulanamaz	9	9
5. Hâlihazırda uygulanmaktadır	3	3
<b>Toplam</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Tablo 4.3’te belirtildiği gibi sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine yönelik bulgulardan hareketle katılımcıların 49’u Uygulanabilir, 30’u Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir, 10’u Kısmen uygulanabilir, 9’u Uygulanamaz ve son olarak da 3’ü yerel coğrafya öğretiminin hâlihazırda uygulandığını ifade etmiştir. Bu bulgulara göre katılımcılar bir başka açıdan, yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersine uygunluğunu kabul etmiş bulunmaktadır. Bu konuda, Çengelci (2013) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmasında, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin sınıf dışı öğrenmeye uygun bir ders olduğunu ifade ettiklerini belirlemiştir. Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilirliğine ilişkin çalışma grubunun görüşlerinden yapılacak doğrudan alıntılar Tablo 4.3’te verilen kategorilere (Uygulanabilir, Uygulanamaz vs.) göre ayrı paragraflar halinde aşağıda verilecektir.

**Uygulanabilir:** Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabilir olduğunu belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir: “Kesinlikle uygulanabilir. Çünkü eldeki materyal oldukça açık ve nettir. Doğal çevreyi bilen öğrenciler yakından uzağa öğrenmeler yoluyla daha kalıcı bilgiler elde eder” (Kocaeli-2-E); “Uygulanabilirliği en kolay konulardan biri yakın çevre olduğu için gezip-görerek,

yaparak-yaşayarak, kaynak kişilerden faydalanarak, derste teknolojik araçlar kullanılarak ders aktif şekilde işlenebilir” (K-52-K); “Uygulanabilir, yeter ki isteyelim. Bananeçi olmayalım, işbirliği içinde olalım. Bir müfettişe ait olan ‘Öğrenci Ağrı dağıni öğrense ne olur, öğrenmese ne olur’ gibi sözler sarf etmeyelim” (K-11-K); “Özellikle etkinlik çalışmalarında (gezi-gözlem) öğrencilerimizin maddi kaynaklarının yetersiz olduğunu görmekteyiz. Ayrıca hazırlanması gereken resmi evraklar ve oluşabilecek olumsuz durumlar (trafik kazası gibi) tarzı konuların okul dışında (müze, kazı alanı gibi) işlenmesini güçleştirmektedir. Fakat genellikle yerel coğrafya, sosyal bilgiler dersinde uygulanabilir” (K-28-E); K-56-K ise bu konuda “Coğrafyanın önemli bir bölümüdür. Sadece coğrafi konularda değil insanın yer aldığı her yerde uygulanabilir. İnsanın yer aldığı her yerde yerel coğrafyaya başvurulabilir. Öğrenci yaşadığı yeri daha iyi bir şekilde tanırsa kendini orada rahat hisseder. Bu nedenle yerel coğrafya sayesinde öğrencinin çevresini tanıması, bölgesini tanıması ve dünyayı tanıması sağlanır” demiştir.

**Şartlı Olarak Uygulanabilir:** Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilmesi için öncelikle bazı şartların-uygulamaların yerine getirilmesi gerektiği yönünde görüş bildiren bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Mevcut öğretim programları gözden geçirilerek bir sadeleştirme yapılırsa, yerel coğrafya öğretimi sosyal bilgiler içerisinde çok rahat uygulanır diye düşünüyorum” (K-7-K); “Milli Eğitim Bakanlığı’nın desteklemesiyle olabilir. Diğer türlü çok kayıt belge işlemi gerektiriyor” (Düzce-08-E); “Uygulanabilmesi için müfredatta yer verilmesi, ders saatinin artırılması, gezi-gözlem ve araştırma imkânlarının kolaylaştırılması gerekir” (K-27-K); “Zaman problemi var. Konuların azaltılarak zaman içine uygun bir şekilde yayılırsa yerel coğrafya öğretimi sosyal bilgiler dersinde uygulanabilir. Ayrıca öğrenci gruplarının sayısı da önemli. Bir de bazı prosedürlerin giderilmesi lazım” (B-44-K); “Uygulanabilir, ancak okul idaresinin de bu tür gezi ya da öğretim faaliyetlerine katkı sağlaması gerekiyor maddi ve manevi olarak” (B-84-K); “Zaman bizim en büyük sıkıntımız maalesef. Ders saatlerimize ek olarak “sosyal bilgiler deney ve gözlem dersi” adıyla iki saat eklenebilir. Böyle bir durumda uygulanabilir. Zaman konusunu aşabilesek çok güzel şeyler olabilir. Çocuklar yaşayarak ve görerek öğrenirler” (B-101-K); “Yerel coğrafya, sosyal bilgiler gibi disiplinler arası bir bilim dalı değil ama coğrafya ve sosyal bilgiler dallarında gayet iyi anlatılabilen ve yerleştirilen ara disiplin adayı olabilir ve uygulanabilir olduğunu

düşünüyorum ama öncelikle sosyal bilgiler programının içinde coğrafya konularının eşitlenmesi ve coğrafya konuları ile yerel coğrafyanın ilişkilendirilmesi taraftarıyım” (B-1-K); K-29-K ise “Uygun, eğitimini almış kişilerce yapılırsa neden uygulanmasın” şeklinde görüş bildirmiştir.

**Kısmen Uygulanabilir:** Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde kısmen uygulanabileceği yönünde görüş ifade eden bazı öğretmen görüşleri şu biçimdedir: B-82-E bu konuda “Uygulanabilirliği azdır. Nedeni ise ders saatlerinin az olması, özellikle gezi gibi etkinliklerde prosedürlerin sıkıntılı olması ailelerin de maddi durumunun yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı uygulanabilirliği azdır” ifadesini kullanmış, K-30-E ise “Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konuları geniş yer kaplamadığı için çok fazla uygulanabilirliği yok” demiştir. Bu çerçevede K-13-K ise “Müfredatın yoğun, ders saatinin az olması, müfredatın yetiştirilmesi kaygısı nedeniyle uygulanabilirliği bence biraz zor” diyerek yerel coğrafyanın kısmen uygulanabilirliğini ifade etmiştir.

**Uygulanamaz:** Katılımcılar sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanamayacağına ilişkin gerekçeleri şöyledir: “Okullarda ve sınıflarda mevcut kalabalık ve gelir düzeyi düşük öğrenciler olduğu için bizim okulda uygulanacağını sanmıyorum” (K-14-K); “Süre yetersizliği, kalabalık sınıflar ve kitaplardaki konuların yerel coğrafyaya yönelik olmayışı engel teşkil ediyor” (K-15-K); “Müfredatın yoğunluğundan dolayı istenilen çalışmalar yapılamıyor” (K-23-E); “Mevcut müfredata göre uygulamak zaman bakımından pek mümkün değildir” (B-87-E); “Mümkün olmadığını düşünüyorum. Çünkü ders saati yetersiz, müfredat yoğun” (B-85-K); B-81-K de bu konuda “Uygulama konusunda bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Ders müfredatında belirlenen işleniş süresinin yeterli olmayışı gibi. Ayrıca, öğrencilerin içinde bulunduğu zamanda ve ileride kendisine yararlı olacak konuların öğretilmesi gereklidir. Gereksiz, kuru ve ezbere dayalı bilgi anlayışı önemini kaybetmiştir”; demiştir.

Bulgulardan hareketle katılımcıların % 78’inin (Uygulanabilir+Şartlı Uygulanabilir) yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabileceği inancında oldukları söylenebilir. Bazı şartların sağlanmasıyla uygulanabileceği yönünde görüş veren katılımcıların sağlanması istediği şartlar ise genellikle ders saatlerinin yetersizliği,

müfredat'ın yoğunluğu, maddi olanakların yetersizliği, Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlüğü ve Okul İdarecilerinin manevi desteklerinin olamayışı ve gezi-gözlem faaliyetlerinde prosedürlerin fazla olması ve yavaş işlemesi gibi durumlardır. Bu durumların giderildiği takdirde rahatlıkla derslerde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği bulgulardan yola çıkarak ifade edilebilir.

#### 4.2.3. Üçüncü Alt Problem: Yerel Coğrafya Öğretiminin Önemine ve Öğrencilere Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri nelerdir?” problem sorusu kapsamında ölçekte yer alan “Coğrafya konularının öğretiminde yakın coğrafi çevreden yararlanarak yerel coğrafya etkinlikleri yaptırmanın öğrencilere kazandıracığı yararlar sizce neler olabilir?” sorusuyla elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı yararlara ilişkin bulgular

<b>Tema 4. Yararlılık</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Kalıcı öğrenmeler sağlar.	45	21
2. Yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlar.	30	14
3. Bulunduğu yeri ve çevreyi tanır.	26	12
4. Coğrafya konularını daha kolay kavrar.	23	10
5. Soyut kavramları somutlaştırır.	15	7
6. Ulusal, Yerel ve Kültürel Değerlere sahip çıkma ve koruma bilinci gelişir.	12	5
7. Muhakeme yeteneği kazandırır.	11	5
8. Öğrencinin derse ilgisini çeker ve dersi sever.	11	5
9. Yaşadığı çevreye karşı ilgi ve merak duyar.	9	4
10. Aktif/Etkili öğrenme sağlar.	7	3
11. Genel Coğrafya konularını daha kolay kavrar.	5	2
12. Harita ve Grafik okuma becerileri kazandırır.	4	2
13. Gündelik yaşamla öğrendikleri arasında bağlantı kurar.	3	1
14. Sorumluluk değeri gelişir.	3	1
15. Merak ve Keşfetme duyguları gelişir.	3	1
16. Yön bulma becerileri gelişir.	3	1
17. Araştırma becerisi gelişir.	1	1

18. İlk elden bilgi alması edinmesini sağlar.	1	1
19. Tümevarım yeteneği geliştirir.	1	1
20. Problem çözme yeteneğini geliştirir.	1	1
21. Evrenseli öğrenmede kolaylık sağlar.	1	1
22. Vatandaşlık bilinci geliştirir.	1	1
<b>Toplam</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı faydaları belirten katılımcıların 45’i “Kalıcı öğrenmeler sağlar”, 30’u “Yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlar”, 26’sı “Bulunduğu yeri ve çevreyi tanır”, 23’ü “Coğrafya konularını daha kolay kavrar”, 15’i “Soyut kavramları somutlaştırır”, 12’si “Ulusal, Yerel ve Kültürel Değerlere sahip çıkma ve koruma bilinci gelişir”, 11’i “Muhakeme yeteneği kazandırır”, yine 11’i “Öğrencinin derse ilgisini çeker ve dersi sever”, 9’u “Yaşadığı çevreye karşı ilgi ve merak duyar”, 7’si “Aktif/Etkili öğrenme sağlar”, 5’i “Genel Coğrafya konularını daha kolay kavrar” ve 4’ü “Harita ve Grafik okuma becerileri kazandırır” gibi yerel coğrafya öğretiminin kullanılmasının faydaları olabileceğini belirtmişlerdir.

Yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı yararlarla ilişkin bazı katılımcı görüşleri şunlardır: “ Yerel coğrafya etkinlikleriyle hem bilgiler kalıcı olur, hem öğrenciler uygulamalı öğrenmiş olur. Öğrencilere görev verilerek sorumluluk aşılır. Takım çalışmasını öğrenirler. Herkes üzerine düşen görevi yapar. Birlikte başarıya duygusu gelişir” (Erzurum-3-E); “Öğrenciler hayalle değil, gerçekle öğrenme imkânı buluyor. Kendi gördükleriyle, ders kitaplarından okuduklarını karşılaştırıyor. Böylece ezber değil, öğrenme ve anlama olayı gerçekleşmiş oluyor. Bu da hem dersi sevmelerini sağlıyor, hem de unutma olayını en aza indiriyor. Öğrenciler yerel coğrafya öğretimi ile yaşadığı yakın çevreyi, insanları ve insanların geçim kaynaklarını, meslekleri, meslekler ile coğrafi özellikler arasındaki ilişkiyi tanıma ve anlama imkânı bulur. Böylece kendi yeteneklerine uygun, yakın çevresinde hangi iş imkânlarının olduğunu görür. Gideceği okulları ve yapacağı işi bunlara göre planlayabilir” (K-28-E); “Yerel coğrafya etkinlikleri öğrencilerin yaşadığı il, ilçe, bölge ve nihayet ülkesini daha yakından tanımasını sağlar. Ülke, vatan, memleket sevgisi kazandırır” (K-7-E); “Birey yakın çevresinin coğrafyasını bilirse ülkesini-diğer ülkeleri ve evreni daha kolay kavrar. Dünyayı anlayabilmesini



kolaylaştırır. Muhakeme yeteneği gelişir. Fikir üretebilir-çözümler üretebilir” (K-35-K); K-38-K ise “İnsan yaşadığı çevrenin özelliklerinden etkilenir. Yaşadığı çevrenin etkisinde kalır, merak eder. Yaşadığı yeri inceler, öğrenir. Bu nedenle genel coğrafyanın daha iyi öğrenebilmesi için yerel coğrafyanın öğrenilmesi gerekir. Yerel coğrafya genel coğrafyanın en alt basamağıdır. O basamağa basmadan genel coğrafyaya ulaşmak daha zor olur. Bilinenden bilinmeyene gitmek öğrenmeyi destekler” demiştir.

Yine bu konuda K-73-E “Öğrencinin bulunduğu çevreyi yakından tanınması okulda öğrendiği bilgilerle birleştirerek sentez yapması ve anlamlandırması açısından önemlidir. Bizzat görerek ve yaşayarak öğrenmesi bilginin kalıcılığı açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca tarihi zenginliklerimizi, doğal güzelliklerimizin farkına varması onu koruma ve tanıma açısından öğrencileri bilgilendireceği kanaatindeyim”; K-56-K “Kendisi de içinde olduğu için önce kendi çevresini tanınması daha kolay ve etkili olur. Kendi çevresini tanıdıktan sonra uzağa doğru öğrenmede kolay olur. Bireyin sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Bölge, Ülke ve Dünya sorunlarına duyarlı olur. Çevresine karşı duyarlılığı artar ve vatandaşlık bilinci oluşur”; K-69-E “Yakından uzağa öğrenme ilkesi yoluyla öğrenci önce kendi yakın çevresini tanıyacaktır. Diğer kazanımları öğrenmesi kolaylaşacaktır. Yakın çevreyi tanıyarak dünyanın doğal ve beşeri özellikleri konusunda bilgi ve yorum elde etme, tartışabilme, yakın çevrenin doğal ve beşeri özelliklerini öğrenerek yerel coğrafyadan genel coğrafya konularına geçişte istekliliği artırma”; K-72-K “Çevresini iyi tanıyan, yaşadığı olaylarla öğrendikleri arasında bağlantı kurabilen, dünyayı tanıyabilen bireylerin yetişmesi açısından önemlidir. Öğrencinin yakın çevresini tanınması farkındalığının artmasına ortam hazırlar”; K-57-E “Yakın çevreden faydalanarak öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getiririz. Öğrenilen konulara bir yaşanılmışlık duygusunun katılmasını sağlar. Bunların neticesinde Coğrafya dersi zevkli ve sevilen bir ders haline gelir”; K-13-K “Öğrendikleri kalıcı olur. Eğlenerek öğrenecekleri için derse olan ilgileri artar”; B-81-K “İnsan öncelikli olarak yaşadığı çevreyi öğrenmek ister. Yaşadıkları yerin coğrafi özelliklerini bilmek ilerde onların hayatlarını kolaylaştıracaktır. Öğrendikleri bu bilgiler ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları hem öğrencilerin derse gelirken hazır olmalarını sağlayacak hem de öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Yerel coğrafya etkinlikleriyle öğrenciler ezberci ve hayattan kopuk bilgi donanımlarından kurtulabilirler. Öğretimsel olarak öğrendiği bilgiyi

uygulama alanı bulabilirler”; K-74-E ise “Yakın çevreden yola çıkarak coğrafyanın konularının akılda kalıcı olması sağlanır. Örneğin, iklim konusunda yaşadığımız yerin ikliminden başlarsak anlatmaya iklim konusu daha kalıcı olacaktır. Yaşadığı bölgeyi daha iyi tanır, iklimini bilir, demografik yapısı hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenciler hayatının ileriki aşamalarında bölgesi ve yaşadığı çevreye daha iyi hizmet eder. Yaşadığı yeri, fiziki, beşeri ve ekonomik yönden iyi tanırsa yaşadığı bölge ile ilgili yaşamında çıkacak soruları zorlanmadan yapar” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ayrıca K-50-E “Özelden genele hareketle, kendi coğrafyasını tanıyan, coğrafyaya bağlı nüfus, ulaşım, yerleşme, tarım ve yerin ekonomiye etkisi gibi kavramları tanıyan birey genelde de coğrafyanın etkisini fark eder. Özelden fikir sahibi olan genelde fikir ve yorum üretebilir. Mesela bulunduğu bölgede dere yatağında bir evin sel altında kaldığını gören ve öğrenen çocuk, genelde dere yataklarında yapılan evlerin sular altında kalacağı yorumunu yapar”; K-43-K “Öğrenci çevresini daha iyi tanır, coğrafi terim ve kavramların soyuttan somut hale gelmesini sağlar, akılda kalıcılığı artırır”; B-101-K “Çocuk görmediği şeyi algılayamaz. Örneğin Aksaray’da çalışırken öğrencilerime “orman” dediğimde asla tam olarak anladıklarını sanmıyorum (fotoğraf ve açıklama bazen yeterli olmuyor). Burada ise çocuklarıma “bozkır” dediğimde tam anlaşılmıyor. Aslında bende 22 yaşına kadar “Menderes’i anlamamıştım yani gözümde canlandıramamıştım Büyük Menderes Nehri’ni görene kadar”; Kahramanmaraş-10-E “Coğrafya öğretiminin temel amacı doğayla insan etkileşiminin öğrencilere aktarılmasıdır Öğrenciler doğanın işleyişini anlamlandırabilmek için yakın çevreden yola çıkarak düşünmeye başlayacaktır. Çünkü henüz soyut işlemler dönemine geçmemiş öğrencinin görmediği kavramları hayalinde canlandırabilmesi mümkün olmamaktadır. İşte bu noktada öğretmenin program dâhilinde gezi gözlem tekniğine başvurması ve örneklendirmeyi yakın çevreden başlatması hayati bir öneme sahiptir. İş bu öğretim yöntemi yerel coğrafyaya girmektedir”; K-11-K “Bilgiler kalıcı olacaktır. Doğal etkenlerin beşeri faaliyetleri etkilediğini görerek öğrenecek ve anlayacaklardır. Ekonomik kalkınmada doğal kaynakların verimli kullanımının önemini kavrayacaklardır. Boş tarlaları görünce Türkiye neden buğday ithal ediyor diye sorgulayacaktır. Yani soru soran sorgulayan insanlar olma yolunda ilerleyeceklerdir”; B-1-K “Yerellik ve Evrensellik kelimelerini algılayabilmek için yerel coğrafyadan yararlanmak gerek çevreyi koruma, çevre için

bilinçlenme, çevreden yararlanma, çevreyi kullanabilme, verimi artırabilme, bulunduğu ortama alıştırabılme, ortamı anlayabilme gibi sayısız fayda ve önemi olduğunu belirtebiliriz”; B-96-K de “Konuların soyuttan somuta geçirilmesini sağlar. Özellikle bu konuların 5. ve 6. Sınıflarda okutulduğu düşünülürse, bu yaş grubun yaşayarak öğrenmesi önemlidir. Örneğin yaşadığımız bölge Karadeniz Bölgesi’nde heyelan olayını, heyelan olayının yaşandığı bir bölgede göstererek anlatılması daha iyi olur” demiştir.

Köşker (2012) *Yer Temelli Öğretim* konusunda yapmış olduğu doktora çalışması sonucunda coğrafya öğretmenlerinin yer temelli öğretimin öğrencilere yaşadıkları yerdeki doğal ve kültürel kaynakların öğretiminde etkili olacağı ve öğrencilerin yakın çevresindeki sorunların farkına varmasında etkili/yararlı olacağı görüşüne tamamen katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, yer temelli öğretimin öğrencilerin yaşadıkları yere karşı sevgi ve ilgilerini artırmada, çevresel ve sosyal konularla ilgili bilgi, beceri ve tutum geliştirmede, coğrafya dersindeki başarıyı artırmada, öğrencinin yaşadığı yere karşı sorumluluk bilinci geliştirmede, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri yaşadıkları yerden başlayarak küresel ölçekte kullanabilmelerini sağlamada, derse katılımı artırmada, vatandaşlık bilinci geliştirmede ve öğrencilerin yerel problemlerin çözümünde aktif rol almasında oldukça etkili bir yaklaşım olduğuna ilişkin sonuçlar araştırmamız bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Malkoç (2014) da yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmenlerin sınıf dışı okul ortamlarından sosyal bilgiler öğretimine yapabileceği katkılara ilişkin olarak çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir.

Malkoç’un (2014) çalışmasında öğretmenler sınıf dışı ortamların; öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığı, bilgiyi somutlaştırdığı ve yaparak yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğunu belirten görüşlerde bulunmuşlardır ve bu görüşler araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir. Mazman (2007) ise sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışması sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunun öğrencilerin derslerdeki başarılarını artıracığı yönünde faydalı bir metot olarak gördüklerini tespit etmiştir. Çepni ve Aydın (2015) yaptıkları çalışmalarında ise, sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf dışı okul ortamlarının sosyal bilgiler öğretimine olumlu katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ortamların, yaparak yaşayarak öğrenmelere olanak sunduğunu, öğrencilerde etkili öğrenmeler

sağladığını ve bilgiyi somutlaştırdığını ifade etmişlerdir. Özür (2010) de doktora tez araştırması sonucunda, sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Garipağaoğlu (2001) yapmış olduğu çalışmasının sonucunda gezi-gözlem yapmanın ortaöğretim ve lise basamağındaki öğrencilerin coğrafya öğretiminin amaçları doğrultusunda gezerek, görerek, yakın çevrelerinden başlayarak uzak çevrelerine doğru ülkelerini tanıma fırsatı elde edeceklerini, insanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle olan ilişkilerini, geçim kaynaklarını, hayat tarzlarını, varsa bölgesel ve yöresel farklılıkları gözlemleyerek ülkenin ekonomik kalkınmasında etkili olan faktörleri kavrayabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca ülkesini çok çeşitli yönleriyle tanıyan, problemlerini öğrenen ve çözüm önerileri üreten öğrencilerin ülkesini ve toplumunu daha çok seveceklerini ve yurt savunmasında, kalkınmasında ve yönetiminde ileride görev alacak ülkesini seven gençlerin yetiştirilmesi için coğrafi bilgilerle donatılmalarının şart olduğunu ifade etmiştir. Yörü'de (2007) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında yurduna sahip çıkan, bilinçli yurttaşların yetiştirilmesinde coğrafya dersinin etkili olduğuna ilişkin coğrafya öğretmenlerinin tamamına yakınının (% 94) olumlu fikre sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yörü (2007), çalışması sonucunda vatanını seven, çevresine karşı duyarlı, ülkesinin kaynaklarını en iyi şekilde değerlendiren, ülkesini en iyi şekilde tanıyan ve yurttaşlık bilincine sahip insanların yetişmesinde coğrafya derslerinin rolünün çok büyük olduğunu belirtmiştir. Feng (2012) de çalışmasında yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerin memleket duygularını geliştireceğini ifade etmiştir. Huang ve Pan (2014) ise yapmış oldukları çalışmada yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerin pratik ve inovasyon yetenekleri ve yurttaşlık duygularını geliştirmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yerel coğrafya öğretiminin memleket sevgisini artırmada etkili olduğu bağlamında Varma (2005) ve Mei-Xue'de (2004) benzer iaf alanyazında Taşoğlu (2010), Özgen (2011) ve Gökler (2012) de sınıf dışı faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk ve Alkış (2009) da yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısının çocuğa yakın çevresini öğretmek ve yaklaşık beşte birinin de ülkemizi tanıtmak için coğrafya eğitiminin gerekli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmacılara göre bu iki görüş, sınıf öğretmen adayları tarafından en çok destek gören görüşler olmalarına rağmen, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısının ilköğretimde coğrafya eğitiminin amacı olarak yerel coğrafya eğitimine değinmediği ve yine yaklaşık % 80'inin de yer açısından ele alan görüşe (Türkiye'yi tanımak bağlamında) coğrafya eğitiminin amaçları arasında yer vermediği dikkati çekmektedir. Bu durumu araştırmacılar, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları coğrafya derslerinin, coğrafya öğretiminin amacına yönelik olarak bu boyutları içeren bir algı oluşturamadığının bir göstergesi olarak yorumlamışlardır. Ayrıca yerel coğrafya eğitimi bağlamında gerçekleştirilecek arazi çalışmaları (sınıf duvarları dışında gerçekleştirilebilecek coğrafya eğitimi) ilköğretim öğrencilerinin coğrafyanın harika dünyasını çok daha iyi görmelerine ve coğrafyanın çalışma prensiplerine aşinalık kazanmalarına imkân vereceğinden üzerinde önemle durulması gereken bir husus olduğunu eklemiştirlerdir.

Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapılacak faaliyetlerin öğrencilere kazandıracığı yararlarla ilişkin katılımcı görüşlerinden alınan ve yukarıda geniş olarak yer verilen doğrudan alıntılar, Tablo 4.4'de verilen bulguları açıklar niteliktedir. Bu bağlamda katılımcılar derslerde yerel coğrafya öğretim etkinliklerinin yapılmasıyla öğrencilerin birtakım yararlar sağlayacağını farkında oldukları söylenebilir.

#### 4.2.4. Dördüncü Alt Problem: Katılımcıların Yerel Coğrafya Öğretimi Kapsamında Bulunduğu Çevrede Kullanabileceği Coğrafi Unsurlara Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yerel coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara ilişkin farkındalıkları nelerdir?” problem sorusu kapsamında bu bölümde görüş formunda yer alan “Okulunuzun bulunduğu çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi coğrafi unsurları kullanabilirsiniz? Belirtiniz.” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır (Tablo 4.5 - 4.6 - 4.7). Araştırmanın çalışma grubunun iki farklı

şehirde yapılması ve diğer illerden araştırmaya dâhil olan katılımcıların olması nedeniyle bulgular üç tablo halinde (Bolu-Kayseri-Diğer) verilmiştir. Çalışma grubunun vermiş oldukları yanıtları daha anlaşılır kılmak adına tablolar genel ve özel coğrafi unsurlar olarak ayrı ayrı belirtilmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel ve özel unsurlara ilişkin bulgular (Bolu)

<b>Tema 5. Öğretmenlerin Yerel Coğrafya Farkındalıkları</b>					
<b>Bolu İli Genel Unsurlar</b>			<b>Bolu İli Özel Unsurlar</b>		
	<b>f</b>	<b>%</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
1. İklim	7	17	1. Gölcük Gölü	6	20
2. Tarım ve Hayvancılık	6	14	2. Abant Gölü	6	20
3. Yeryüzü Şekilleri	6	14	3. Bolu Ormanları	6	20
4. Sanayi	5	12	4. Seben Kaya Evleri	3	10
5. Ormanlar	5	12	5. Yeniçağa Gölü	3	10
6. Bitki Örtüsü	4	10	6. Mudurnu Tavuk Çiftlikleri	3	10
7. Nüfus	2	5	7. Kuzey Anadolu Fay Hattı	1	3
8. Dağlar	2	5	8. Bolu Kaplıcaları	1	3
9. Göller	2	5	9. Bolu Heyelan Bölgeleri	1	3
10. Barajlar	1	2			
11. Ovalar	1	2			
12. Turizm	1	2			
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>99/100</b>

Yukarıda yer alan Tablo 4.5’de Bolu’da görev yapan katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde kullanabilecekleri genel ve özel coğrafi unsurlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre Bolu’da yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılabilir genel unsurlara katılımcıların 7’si İklim, 6’sı Tarım ve Hayvancılık, yine 6’sı Yeryüzü Şekilleri, 5’i Sanayi, yine 5’i Ormanlar, 4’ü ise Bitki Örtüsü demmiştir. Bunlar dışında Nüfus, Dağlar, Göller, Barajlar, Ovalar ve Turizm gibi genel coğrafi unsurların derslerde kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Bolu’da sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılabilir özel coğrafi unsurlara ise katılımcıların 6’sı Gölcük Gölü, 6’sı Abant Gölü, yine 6’sı Bolu Ormanları, 3’ü Seben Kaya Evleri, 3’ü Yeniçağa Gölü ve yine 3’ü Mudurnu Tavuk Çiftlikleri yanıtını vermişlerdir. Bunlara ilaveten Kuzey Anadolu Fay

Hattı (Akkayalar Bölgesi), Bolu Kaplıcaları ve Bolu Heyelan Bölgeleri'nin de derslerde yer alabileceğini ifade etmişlerdir.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel ve özel unsurlara ilişkin bulgular (Kayseri)

<b>Tema 5. Yerel Coğrafya Farkındalıkları</b>					
<b>Kayseri İli Genel Unsurlar</b>			<b>Kayseri İli Özel Unsurlar</b>		
	<b>f</b>	<b>%</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
1. İklim	14	14	1. Erciyes Dağı	17	23
2. Bitki Örtüsü	13	12	2. Sultansazlığı Gölü	8	11
3. Ovalar	12	11	3. Yamula Barajı	7	10
4. Dağlar	12	11	4. Kapuzbaşı Şelaleleri	6	8
5. Tarım Ürünleri	9	9	5. Ali Dağı	4	5
6. Nüfus	8	8	6. Gesi Bağları	4	5
7. Akarsular	7	7	7. Organize Sanayi	4	5
8. Vadiler	7	7	8. Develi Ovası	3	4
9. Madenler	4	4	9. Kapadokya (Peri Bacaları)	3	4
10. Hayvan Çiftlikleri	4	4	10. Kızılırmak Nehri	3	4
11. Yerleşme Tipleri	3	3	11. Kültepe Antik Kenti	3	4
12. Göller	3	3	12. İhlara Vadisi	2	3
13. Bakı	2	2	13. Sarımsaklı Barajı	2	3
14. Bitki ve Hayvan Türleri	1	1	14. Kayseri Kapalı Çarşı	2	3
15. Doğal Afetler	1	1	15. Germir Bağları	2	3
16. Turizm	1	1	16. Zamantı Irmağı	1	1
17. Yaylalar	1	1	17. Tekir Yaylası	1	1
18. Yerel Yönetimler	1	1	18. Kayseri Ovası	1	1
			19. Kayseri Tren Garı	1	1
			20. Erkilet Barajı	1	1
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

Kayseri'de yerel coğrafya öğretimi kapsamında yararlanılabilecek coğrafi unsurlara ilişkin Kayseri'de görev yapan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Öncelikle yerel coğrafya öğretiminde kullanılabilecek Kayseri'deki genel coğrafi unsurlarına ilişkin soruya katılımcıların 14'ü İklim, 13'ü Bitki Örtüsü, 12'si Ovalar, yine 12'si Dağlar, 9'u Tarım Ürünleri, 8'i Nüfus, 7'si Akarsular ve yine 7'si Vadiler yanıtını vermişlerdir. Bununla birlikte sırasıyla Madenler, Hayvan Çiftlikleri,

Yerleşme Tipleri, Göller, Bakı, Bitki ve Hayvan Türleri, Doğal Afetler, Turizm, Yaylalar ve Yerel Yönetimler de verilen cevaplar arasındadır.

Aynı soruya özel coğrafi unsurları içeren yanıtlar veren katılımcılara göre Kayseri civarında yerel coğrafya öğretimi kapsamında faydalanılabilecek özel coğrafi unsurların başında 17 kişi ile Erciyes Dağı yer almaktadır. Bunu takiben ise 8 kişi Sultansazlığı Gölü'nden, 7 kişi Yamula Barajı'ndan ve 6 kişi ise Kapuzbaşı Şelaleleri'nden ders kapsamında faydalanılabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bunlara ek olarak sırasıyla Ali Dağı, Gesi Bağları, Organize Sanayi, Develi Ovası, Kapadokya, Kızılırmak Nehri, Kültepe Antik Kenti, Ihlara Vadisi, Sarımsaklı Barajı, Kayseri Kapalı Çarşı, Germir Bağları, Zamantı Irmağı, Tekir Yaylası, Kayseri Ovası, Kayseri Tren Garı ve Erkilet Barajı da yer almaktadır.

**Tablo 4.7.** Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel unsurlara ilişkin bulgular (Diğer İller)

<b>Tema 5. Yerel Coğrafya Farkındalıkları</b>					
<b>Diğer İller Genel Unsurlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
1. Dağlar	3	16	8. Fabrikalar	1	5
2. Ovalar	2	11	9. Tersaneler	1	5
3. Tarım Alanları	2	11	10. Vadiler	1	5
4. Heyelan	2	11	11. Denizellik - Karasallık	1	5
5. Nehirler	1	5	12. Aşındırma-Biriktirme Şekilleri	1	5
6. Tepeler	1	5	13. Yerleşme Tipleri	1	5
7. Körfez	1	5	14. Kamu Kuruluşları	1	5
<b>Toplam</b>				<b>19</b>	<b>99 / 100</b>

Diğer illerden araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde yerel coğrafya öğretimi kapsamında buldukları illerde kullanabilecekleri genel coğrafi unsurlar Tablo 4.7'te verilmiştir. Diğer illerden araştırmaya dâhil olan toplamda 6 katılımcının frekans sıklığı fazla olandan az olana doğru sırasıyla Dağlar, Ovalar, Tarım Alanları, Heyelan, Nehirler, Tepeler, Körfez, Fabrikalar, Tersaneler, Vadiler, Denizellik-Karasallık, Aşındırma-Biriktirme Şekilleri, Yerleşme Tipleri ve Kamu Kuruluşları'nın sosyal bilgiler derslerinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.



Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Bulduğum bölge Batı Karadeniz bölgesinde yer alan Bolu’nun Mudurnu ilçesi, coğrafi yapı itibariyle yerel coğrafya ile ilişkilendirilecek çok unsur bulunmaktadır: Fay hatları, ormanlar, vadi, göl yatağı ovası, akarsu ve göl gibi birçok coğrafi unsuru içinde barındırdığından sosyal bilgiler dersleri ile ilişkilendirecek çok konu vardır” (B-1-K); “Yeniçağa ilçesinde çalışmaktayım. Yeryüzü şekilleriyle ilgili konuya geldiğimde Yeniçağa Gölü’ne bir gezi düzenleyerek daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebiliyorum. Ayrıca yol kenarlarında ki toprak kaymaları fotoğraflanarak öğrencilere gösterilebiliyor” (B-88-E); “Abant Gölü’nün sosyal yaşama, turizme ve orada yaşayan halkın ekonomisine etkisine örnekler verilebilir” (B-94-K); “Erciyes Dağı’na, Yeşilhisar’a, Erkilet Barajı’na Sarımsaklı Barajı’na, Gesi Bağları’na, Kayseri merkezine ve Beştepelere Geziler düzenlenebilir” (K-14-K); “Hemen yakın çevremde büyük bir heyelan bölgesi var, düzensiz yerleşme barındıran yerler bulunmakta buralara inceleme gezileri düzenlenebilir” (Düzce-8-2); “Yaşadığımız yerdeki Gölcük Gölü gibi yerlere geziler yapılabilir. Yeryüzü şekilleri tanıtılabilir. Bitki örtüsü anlatılabilir, “rakım” kavramından ve yükseltinin arttığından bahsedilebilir” (B-96-K); “Yaşadığımız yer, sanayi-ticaret kenti aynı zamanda turizm-kültürel faaliyetler alanında da söz sahibi olabilir” (K-35-K); Erzurum-3-E ise “Köy okulunda çalıştığım için hemen hemen her unsuru kullanabilirim” şeklinde görüş ifade etmiştir.

**Tablo 4.8.** Öğretmenlerin yerel coğrafya çalışması için bulunduğu çevrede kullanabileceği genel unsurlara ilişkin bulgular (Tüm İller)

<b>Tema 5. Yerel Coğrafya Farkındalıkları</b>						
<b>Tüm İller Genel Unsurlar</b>		<b>f</b>	<b>%</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
1. İklim	21	13		15. Doğal Afetler	3	2
2. Tarım ve Hayvancılık	21	13		16. Bakı	2	1
3. Bitki Örtüsü	17	10		17. Turizm	2	1
4. Dağlar	17	10		18. Bitki ve Hayvan Türleri	1	1
5. Ovalar	15	9		19. Aşındırma-Biriktirme Şekilleri	1	1
6. Nüfus	10	6		20. Barajlar	1	1
7. Akarsular	8	5		21. Kamu Kuruluşları	1	1
8. Vadiler	8	5		22. Tersaneler	1	1
9. Yeryüzü Şekilleri	6	3		23. Körfezler	1	1
10. Sanayi	6	3		24. Tepeler	1	1
11. Ormanlar	5	3		25. Yaylalar	1	1

12. Göller	5	3	26. Denizellik - Karasallık	1	1
13. Yerleşme Tipleri	4	2	27. Yerel Yönetimler	1	1
14. Madenler	4	2			
<b>Toplam</b>				<b>163</b>	<b>101/100</b>

Tablo 4.5, 4.6 ve 4.7’de ayrı ayrı ayrıntılı olarak verilen illere ait öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan bulunduğu çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanabileceği genel ve özel unsurlar belirtilmiştir. Ancak tüm katılımcıların konuyla ilgili görüşlerini bütün olarak yansıtmak için tüm katılımcıların buldukları çevrede kullanabileceklerini belirttikleri genel ve özel unsurlar tek bir tablo içerisinde toplanmıştır (Tablo 4.8). Yukarıdaki tabloya göre, katılımcıların yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanabilecekleri genel coğrafi unsurların başında “İklim” ve “Tarım ve Hayvancılık” gelmektedir. Bunlar dışında bitki örtüsü, dağlar, ovalar, nüfus, akarsular, vadiler, yeryüzü şekilleri, sanayi, ormanlar, göller, yerleşme tipleri, madenler ve doğal afetler gibi unsurların da ders kapsamında kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Çengelci’nin (2013) yaptığı araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde iklim, bitki örtüsü ve madenler konularında yakın çevredeki kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak coğrafi unsurlar şehirden şehire değişebilmektedir. Bu kapsamda her şehirde yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanılacak birçok unsurun bulunduğu söyleyebiliriz. Bu unsurların nasıl kullanılabilceğine ilişkin bazı etkinlik örnekleri “Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi” başlıklı kısımda verilmiştir.

#### 4.2.5. Beşinci Alt Problem: Katılımcıların Yerel Coğrafya Öğretimi ile İlgili İsteklerine, Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi olan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili isteklere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” problem sorusu kapsamında ölçekte üç adet soru yer almaktadır. Bu

sorular “İstekler”, “Sorunlar” ve “Öneriler” olarak ayrı paragraflar halinde ele alınacaklardır.

**İstekler:** Bu alt problem altında yer alan sorulardan ilki “Sosyal bilgiler dersinde bir üniteye yerel coğrafyaya yer verilse bu üniteye hangi konuların yer almasını isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.” sorusudur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 4.9.’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Öğretmenlerin sosyal bilgiler müfredatında yer almasını istedikleri yerel coğrafya konularına ilişkin bulgular

<b>Tema 6. Yerel Coğrafya Konu İstekleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri	60	34
2. Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü	37	21
3. Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri	33	18
4. Yerel Çevremizin Doğal, Kültürel ve Tarihi Coğrafyası	20	11
5. Yerel Coğrafyamızın Beşeri Özellikleri	18	10
6. Uygulamalı Yerel Coğrafya Etkinlikleri	6	4
7. Çevremizde Görülen Doğal Afetler	3	2
<b>Toplam</b>	<b>177</b>	<b>100</b>

“Sosyal bilgiler dersinde bir üniteye yerel coğrafyaya yer verilse bu üniteye hangi konuların yer almasını isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.” sorusuna Tablo 25’de belirtildiği üzere katılımcıların 60’ı *Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri*, 37’si *Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü*, 33’ü *Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri*, 20’si *Yerel Çevremizin Doğal, Kültürel ve Tarihi Coğrafyası*, 18’i *Yerel Coğrafyamızın Beşeri Özellikleri*, 4’ü *Uygulamalı Yerel Coğrafya Etkinlikleri* ve son olarak 3’ü *Çevremizde Görülen Doğal Afetler* konularının yerel coğrafya öğretimi kapsamında sosyal bilgiler müfredatına alınmasını talep etmişlerdir. Konu taleplerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer verilmiştir.

B-92-E bu konuda isteğini “Turizm, sanayi, kültür konularının daha ayrıntılı verilmesini isterdim. Hatta sosyal bilgiler kitabında 20 sayfalık boş bir alanın olmasını ve buranın Türkiye’nin çeşitli yerlerinde yaşayan öğrenciler tarafından kendi yerel çevrelerine ait özelliklerin yine kendileri tarafından doldurulmasını isterdim” şeklinde belirtmiştir. B-84-K ise “Çevremizdeki doğal güzelliklerin, madenlerin, sanayi

alanlarını... vb. olduğu bir ünitenin ayrılması ve bu ünitenin öğretmenler tarafından planlanarak yakın coğrafyanın ve yerel coğrafyanın incelenmesinde faydalı olacağına inanıyorum” demiştir. K-60-E de “Bölgenin dünya üzerindeki konumu, kendine has coğrafi özellikleri iklim, yeryüzü şekilleri, ekonomik faaliyetleri, nüfus vb. yani bu sayede daha ayrıntılı, bilgilendirici, kalıcı bilgi vermeli” şeklinde isteklerini sıralamıştır. K-65-K ise “6. Sınıflarda harita bilgisi konusunda yer almasını isterdim. Bu ünite öğrenciler için soyut kalmakta bu konu yerel coğrafya ile somutlaştırılacağını düşünüyorum” şeklinde istek ve görüş belirtmiştir. K-69-E de “Ülkemizin bölgeleri, bölümleri, illeri, doğal ve beşeri özellikleri, iklimleri, yeryüzü şekilleri, bitki türleri, hava olayları, yönetimi gibi konuların yer almasını isterdim. Öğrencinin yakın çevresinden faydalanarak coğrafi bilgilerini geliştirmesi, yaşadığı çevrenin farkına varabilmesi için” diyerek isteklerini ve nedenlerini ifade etmiştir.

K-74-E “Yaşadığımız yerin fiziki, beşeri ve ekonomik yönlerini anlatan konuların olmasını isterim. Çünkü öğrencilerimiz yaşadığı yeri tanımıyor. Genel anlatılan konularda biz yerel konulara her zaman ağırlık verememekteyiz” demiş, B-101-K ise “Bulduğumuz yerin yeryüzü şekilleri, dünya görüşümüzü geliştirmek, yaşadığımız yakın çevreyi tanımak için isterdim. Bolu’da yaşayan, Bolu’da doğmuş büyümüş öğrencilerimiz “göl” kavramını bilmiyor. Yakın çevresini tanımayan bir insana taa dünyanın öbür ucunu nasıl anlatabiliriz?” diye konunun önemini belirtmiştir. K-51-E de “Programda doğal güzelliklerin (dağların, akarsuların, ovaların vs.) tanıtımına yer verilebilir. Öğrenci için bulunduğu çevrenin varlıklarını öğrenmek anlamlı öğrenmeye ortam hazırlayacaktır” demiştir, K-57-E ise “İklim, yeryüzü şekilleri ve nüfus konuları. İklim konusunda gözlem yaptırarak daha anlamlı hale getirilmesi; yeryüzü şekilleri direkt olarak gözlemlenerek öğrenme daha kalıcı olur; nüfus konusunda çocuk direkt evinden, sokağından, şehrinden ve diğer yakın çevresinden yararlanırsa daha ilgi çekici olur” diye isteklerini ve nedenlerini açıklamıştır. B-80-K de “Matematik ve özel konum özellikleri, iklim, bitki örtüsü, ekonomik ve beşeri özellikler vb. konulara yer verilebilir. Böylece öğrenci hem yakın çevresini daha iyi tanır hem de öğrendiklerini Türkiye’ye ve Dünya’ya genellebilir” demiştir. Son olarak K-13-K ise “Ekonomik faaliyetlerle ilgili konular, unutulmaya yüz tutmuş meslekler, yeryüzü şekilleri...” konularını yerel coğrafya öğretimi çerçevesinde programa ilave edilmesini istemiştir.

Görüldüğü üzere katılımcılar bulunulan yerel coğrafyanın Fiziki, Beşeri ve Ekonomik coğrafyası hakkında bilgiler içeren bir ünitenin var olmasını istemektedirler. Böyle bir ünitenin varlığı ile öğrenciler bulunduğu coğrafyaya karşı bir bağ oluşturabilir, bulunduğu coğrafyanın gelişimine katkı sağlayabilir ve memleket ve vatan sevgisi kazanabilir. Yörü (2007) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'nin coğrafi konumu gereği hassas bir bölgede yer aldığı öğretilmesi ve bu özelliğinden dolayı yurduna sahip çıkan, bilinçli yurttaşların yetiştirilmesinde coğrafya dersinin etkili olduğuna ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını (% 94) olumlu fikre sahip oldukları ve ülkeyi yöneten ve yönetmeye aday bireylerin vatanına en iyi şekilde hizmet etmesi için yapacağı yatırımlarda coğrafya dersinin etkili olduğu yönünde öğretmenlerin yüksek oranda olumlu fikre sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Memişoğlu ve Öner (2013) ise, sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada katılımcılara “Sosyal Bilgiler dersinde müfredatında mevcut coğrafya konularının dışında başka hangi konularının olmasını isterdiniz?” sorusunu sormuş ve bu soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 21.1 “Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri”, % 21.1 “Ülkeler Coğrafyası” konularının programda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların % 15.8'i de “Yerel Coğrafya” adında bir konunun sosyal bilgiler programında yer almasını istemişlerdir. Bu bulgular araştırmamız sonuçlarını destekler niteliktedir, bu bulgu şu şekilde ifade edilebilir ki daha önce sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yerel Coğrafya (bölgeler coğrafyası ve ülkeler coğrafyası birer yerel coğrafya alt konusudur) konularının yer almasını istemiş olmaları, araştırmamız katılımcılarının programda yerel coğrafya konularının birer gereksinim olduğunu düşündükleri kanısını desteklemektedir.

**Sorunlar:** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili isteklere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi kapsamında yer alan diğer ikinci soru “Yerel coğrafya öğretiminde karşılaştığınız veya karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir? Açıklayınız” cümlesidir. Bu soruyla müfredatın yegâne uygulayıcısı olan sosyal bilgiler

öğretmenlerimizin yerel coğrafya öğretimi kapsamında yapacakları veya yapmış oldukları faaliyetler sırasında karşılaşılabilecekleri ve karşılanmış oldukları sorunları tespit ederek yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engelleri en az seviyeye indirmektedir. Bu kapsamda katılımcıların bu konuda belirttikleri sorunlar Tablo 4.10'da yer almaktadır.

**Tablo 4.10.** Katılımcıların yerel coğrafya öğretiminde karşılaştığı veya karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin bulgular

<b>Tema 7. Sorunlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Bürokratik Engeller/Yasal Prosedürler	30	21
2. Maddi/Ekonomik İmkânsızlıklar	25	17
3. Sosyal Bilgiler Ders Saatinin Yetersiz Olması	20	14
4. Ulaşım Sıkıntısı	11	8
5. Öğrencilerin Gezi-Gözlem Çalışmalarında Güvenliğinin ve İdare/Kontrol Edilmesinin Zorluğu	9	6
6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yoğunluğu	8	5
7. Ders Araç-Gereçlerinin Yetersizliği	8	5
8. Ailelerin Okul Dışı Etkinliklere Karşı İsteksizliği	6	4
9. Okul Dışı Etkinliklerin Planlama Zorluğu	5	3
10. Okul İdari Yönetiminin İsteksizliği	5	3
11. Öğrencilerin İlgisizliği	4	3
12. Okulun Bulunduğu Fiziki Şartların (İklim, Yol vs.) İmkânsızlığı	4	3
13. Mevcut Müfredat İçerisinde Coğrafya Konularının Yetersizliği	3	2
14. Sınıf Mevcudunun Fazlalığı	3	2
15. Eğitim Sistemimizin Sınav Odaklı Olması	3	2
16. Ders Kitaplarının Yetersizliği	2	2
<b>Toplam</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

Tablo 4.10'a göre yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engelleri katılımcıların 30'u Bürokratik Engeller/Yasal Prosedürler, 25'i Maddi/Ekonomik İmkânsızlıklar, 20'si Sosyal Bilgiler Ders Saatinin Yetersiz Olması, 11'i Ulaşım Sıkıntısı, 9'u Öğrencilerin Gezi-Gözlem Çalışmalarında Güvenliğinin ve İdare/Kontrol Edilmesinin Zorluğu, 8'i Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yoğunluğu ve yine 8'i Ders Araç-Gereçlerinin Yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Alanyazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin konuya ilişkin en sık gösterdikleri problemleri "klişe sebepler sendromu" olarak ifade edebiliriz.

Okul dışı etkinliklerin en temel problemlerinden biri olan bürokratik engeller yerel coğrafya öğretimi için de önemli bir sorun oluşturduğu Tablo 26’da da görülmektedir. Yerel coğrafya öğretimi önünde yasal prosedürlerin önemli bir engel olduğuna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Yerel coğrafya öğretiminde uygulama temel esastır. Uygulama yapmak için yakın çevreyi tanımak gerekir fakat bunu yaparken resmi prosedürler bu konuda uygulama yapılmasını zorlaştırmaktadır” (B-95-E); “Özellikle bürokratik engeller. Mesela çocuklara bir müze gezisi yapmak istediğinizde önünüze çıkarılan engeller; okul idaresinin ekonomik anlamda yeterli desteği verememesi ve ayrıca ailenin de yeterli desteği vermemesi karşılaşılan sorunlardır” (K-50-E); “En önemli sıkıntı izin alma, maddi kaynak sağlama, ulaşım ve vasıta sorunu, güvenlik sorunları ile karşılaşıyoruz” (B-97-K); “Coğrafya gezi-gözlem dersidir. Coğrafya öğretiminde çocuk mutlaka araziye çıkmalıdır. Prosedürler çok fazla. Örneğin Gölcük’e çıkmak bile il dışı sayıldığı için çok fazla zorlukla karşılaşıyoruz” (B-92-E); “Yakın çevreye düzenlenecek gezilerde resmi izin almamız gerekir. Ayrıca öğrencilerini açık alanda kontrol etme sıkıntısı yaşayabiliriz” (K-13-K). Görüldüğü üzere etkinlikler için idari işlemlerin fazla olması ve öğretmen üzerindeki yükümlülüğünün fazla olması nedeniyle bu tür etkinliklerin az yapılmasına ve hiç yapılamamasına neden olabilmektedir.\*

Yine okul dışı etkinlikleri sınırlandıran diğer önemli bir problem de zaman sıkıntısıdır. Bu konuya daha çok vurgu yapan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Bürokratik ve kurumsal sorunlar; fiziki ve ekonomik sorunlar; ders saatinin yeterli olmaması. Sosyal Bilgiler ders saatinin 3 saat olması durumu birçok şeyi zorlaştırmaktadır. Bu ders saatiyle gerçekte sosyal bilgiler dersini bir kenarı bırakın, yerel coğrafya yönteminde bile anlatım yöntemi dışına çıkılamaz” (K-22-E); “Gezi faaliyetleri yapılabilir. Ancak bu zaman ve uygulama sıkıntısı oluşturmaktadır. Sınav kaygısı dolayısıyla farklı şeylerin yapılabilirliği mümkün olmamaktadır” (K-24-E); B-1-K ise zaman konusunda “Müfredat sorun olarak karşımıza çıkıyor. Ders saatleri az yeni bir konu eklense muhtemel başka bir konu müfredattan ya çıkartılacak ya da kısaltılacak bu

---

\* Okul gezileri hakkında yönetmelik ile gerekli evraklar ve işlemler hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://susurluk.meb.gov.tr/www/okul-ogrenci-gezi-evraklari-guncel/icerik/59> ve [http://persembe.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/30030750\\_okul\\_gezilerinde\\_kullanilacak\\_onay\\_belgeleri.doc](http://persembe.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/30030750_okul_gezilerinde_kullanilacak_onay_belgeleri.doc)

sosyal bilgiler müfredatı için kısır bir döngü diyebilirim. Ayrı bir seçmeli ders olarak da programa konulsa sayıca fazla o kadar seçmeli ders var ki ilköğretimde maalesef sadece idarenin kontrolünde olduğundan ötürü 1 ya da 2 seçmeli zorunlu olarak çocuklara seçtiriliyor. TEOG öğrencisi ise bu öğrenci o zaman TEOG'a yönelik ders seçmelileri seçtiriliyor. Anlayacağınız sizin oralardaki idealizm bizim buralarda realizmin çok çok gerisinde" demiştir.

Bunlar dışında genel problemleri ise bazı katılımcılar şu şekilde belirtmişlerdir: "Tabi idareden kaynaklanan sorunlar olmaktadır. İzin vs. özellikler olabilir. Gene aynı şekilde öğrencilerin sevk ve idaresinde disiplin sorunları oluşabilir. Gene öğrencilerin güvenliği ve sorumluluğu söz konusudur. Bir ders 40 dakika iken öğrencilere bu konuların öğretilmesi sırasında git gel vb. özellikler sebebiyle zaman sıkıntısı problem olabilir" (Şırnak-9-E); "Okul idarecileri ve yerel yöneticilerin yapılacak faaliyetlere destek olması gerekir. Bilhassa belediyelerin bu tür gezileri destekleyip teşvik etmesi gerekir" (K-20-E); "Bolu'nun ikliminin her zaman uygun olmaması, gezi düzenlenmesi durumunda karşılaşılabilecek maddi sorunlar, Milli Eğitim tarafından bu tür olurların zamanında alınmaması gibi durumlar karşılaşılan başlıca sorunlardır" (B-91-E); "Uygulamalı eğitimde bazı problemler olabilir. Merkezdeki okullarda sorun olsa da köy okullarında avantajlı bir durum vardır" (Erzurum-3-E); "Okulun şehir merkezine uzak olması"; B-96-K "Öğretimin kitaplar, slaytlar boyutunda kalması en büyük sorun diye düşünüyorum. Ayrıca eski öğretim programlarında 7. sınıfta bölgelerimiz detaylı bir şekilde işlenirken şimdi sadece 5. sınıfta kısa bir şekilde değiniliyor" (K-4-K); Kahramanmaraş-10-E ise "Sorunların birincisi programın yoğunluğu ikincisi okul yöneticileri ve ailelerin isteksizliği üçüncüsü bürokratik engeller ve ekonomik durum" olduğunu ifade etmiştir.

Köşker (2012) yapmış olduğu doktora çalışmasının sonuçları ile araştırmamız bulguları benzerlikler göstermektedir, bu çalışmaya göre, coğrafya öğretmenlerinin yerel coğrafi şartlarla coğrafya eğitimini ilişkilendirmedi, uygulamada en çok karşılaştıkları sorunun mali-maddi yetersizliklerin olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin bu sorunla sık sık karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Sık sık yaşanan diğer sorunların "Zaman sıkıntısı", "Etkinliklere yönelik bürokratik işlemler", "Ailelerin



öğretim sürecinde desteğinin yetersizliği” ve “Yapılacak gezilerde araç temini ve ulaşım sürecinde sorunlar” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin “Okul içi araç-gereç, donanım yetersizliği”, “Sınıfların kalabalık olması”, “Sınıf dışı eğitimde güvenlik sorunları”, “İdari yönetimin isteksizliği”, “Öğretmenlerin arazi çalışmalarına yönelik uygulama eksikliği” sorunlarıyla bazen karşılaştıkları da belirlenmiştir. Köşker (2012: 165) bu durumu, “Özellikle mali yetersizlikler, toplumun ve ailenin desteğinin yetersiz oluşu ve zaman sıkıntısı sorunlarının coğrafya öğretmenlerinin sınıf dışı aktivitelere daha az yer vermesinin, derslerde yakın çevreye yönelik etkinlikleri daha az gerçekleştirme nedenlerini oluşturduğu anlaşılmaktadır.” şeklinde yorumlamıştır. Benzer şekilde Özur (2010) de doktora tez araştırması sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikleri prosedür zorluğu, maddi imkansızlıklar ve zaman yetersizliği nedenleriyle sıklıkla uygulamadıklarını tespit etmiştir.

Malkoç (2014) da yapmış olduğu yüksek lisans tezinde sınıf dışı ortamların sosyal bilgiler derslerinde yeterince kullanılmamasına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde ettiği sonuçlar da araştırmamız bulgularıyla örtüşmektedir. Malkoç (2014) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardan yararlanmama nedenleri arasında okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, program yoğunluğu, planlama sorunu, zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve sınıf ortamının kendileri için yeterli donanıma sahip olması gibi engellerin var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdem (2007) ise yapmış olduğu yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezilerdeki yasal sorumluluğu oldukça ağır buldukları sonucuna ulaşmıştır. Akcan’ın (2010) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde de sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin gezi-gözlem yönteminin kendilerine büyük sorumluluk yüklemesinden dolayı bu yönteme çok sıcak bakmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çepni ve Aydın (2015) da çalışmalarında öğretmenlerin, ders saatlerinin azlığı, maddi yetersizlikler, prosedürün fazlalığı ve müfredatın yoğunluğunun sınıf dışı okul ortamlarının kullanımını engelleyen en önemli sorunlar olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Güven, Gazel ve Sever (2004) yaptıkları araştırmada tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem yönteminde yasal sorumluluk ve formalitelerin fazla olduğunu, yine gezi-gözlem yönteminde ulaşımın bir problem olduğunu, kalabalık öğrenci gruplarının gezi-gözlem

için bir engel teşkil ettiğini düşündükleri ve bu yöntemin uygulanmasında maddi sorunlarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çengelci'nin (2013) araştırmasında ise öğretmenlerin sınıf dışı öğrenmede yaşadıkları sorunlar arasında zaman sorunu önemli yer tutmaktadır. Yine araştırmasında öğretmenler ders içeriğindeki konuları yetiştirme kaygısı ile öğrencilerin ders dışı zamanlarda sınıf dışı öğrenme için zaman ayıramaması sorunundan söz etmişlerdir. Bunun dışında öğrencilerin özellikle gezilerde davranış sorunlarına yol açması öğretmenlerin belirttiği diğer bir sorun olarak belirlenmiştir. Bilgi (2010) ise gerçekleştirdiği çalışmada aktif öğretim modeli ile işlenen dersin planlanması ve uygulanması aşamalarında; sınıf mevcudlarının kalabalıklığı, sınıfların fiziksel düzen ve materyal açısından zorluklar içermesi, öğretmenlerin aktif öğretim yöntemleri ile ilgili eğitim programlarına ve seminerlere ihtiyaç duymaları gibi birtakım sınırlılıklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bilgi'nin sonuçları çalışmamızın “Ders Araç-Gereçlerinin Yetersizliği” “Sınıf Mevcudunun Fazlalığı” ve “Okul Dışı Etkinliklerin Planlama Zorluğu” bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

**Öneriler:** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili isteklere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemi içerisinde yer alan son soru ise “Yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.” sorusudur. Bu soruyla hemen öncesinde yerel coğrafya öğretiminin önündeki problemlere yönelik görüşlerini belirten katılımcılar burada kendi çözüm önerilerini ifade etme imkânı bulmuşlardır. Ayrıca araştırmanın “Öneriler” kısmında yer alacak maddelere de dayanak oluşturması hedeflenmiştir.

**Tablo 4.11.** Katılımcıların yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik önerilerine ilişkin bulgular

<b>Tema 8. Öneriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Gezi-Gözlem etkinlikleri artırılmalı	22	17
2. Sosyal bilgiler ders saati artırılmalı	11	8
3. Dersler görsel ağırlıklı olarak işlenmeli	11	8
4. Sosyal bilgiler ders müfredatı değiştirilmeli	10	7
5. Ders araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalı	10	7
6. Ders kitapları yerel çevreyi/bölgeyi temel alınarak tekrar hazırlanmalı	7	5

7. SBDÖP müfredatı içerisinde yerel coğrafya konularına yer verilmeli	7	5
8. Okulun ekonomik imkânları artırılmalı	7	5
9. Yerel coğrafya öğretimi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	6	5
10. Öğretmenler okul dışı uygulamalara teşvik edilmeli	5	4
11. Sosyal bilgiler dersi Tarih, Coğrafya olarak ayrılmalı	5	4
12. Bürokratik engeller/prosedürler kaldırılmalı	4	3
13. SBDÖP müfredat yoğunluğu azaltılmalı	4	3
14. Ders uygulamaları artırılmalı	3	2
15. Milli Eğitim Bakanlığı ders uygulamaları için maddi ve manevi destek sağlamalı	3	2
16. Her bölgenin eğitimde kullanılabilecek yerleri analiz edilmeli	2	2
17. Milli Eğitim Müdürlükleri ile Yerel Yönetimler işbirliği içinde olmalı	2	2
18. Okul-Aile işbirliği içinde olmalı	2	2
19. Öğrencilere derslerde yakın çevreyi tanıtan belgesel ve videolar izletilmeli	2	2
20. Gezi-Gözlem etkinliklerinde öğretmenler üzerindeki sorumluluk ve yükümlülük hafifletilmeli	2	2
21. Türk Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmalı	1	1
22. Yakın çevreyi tanıtan araçlar (Broşür, Belgesel vb.) hazırlanmalı	1	1
23. Sarmal öğretim yaklaşımından bütüncül yaklaşıma geçilmeli	1	1
24. Sınav sisteminde değişikliklere gidilmeli	1	1
25. Yerel coğrafya öğretiminin ilkeleri belirlenmeli	1	1
<b>Toplam</b>	<b>130</b>	<b>100</b>

Tablo 4.11’de gösterildiği üzere yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerileri sırasıyla şu şekildedir: Katılımcıların % 17’si Gezi-Gözlem etkinlikleri artırılmalı, % 8’i Sosyal bilgiler ders saati artırılmalı, % 8’i Dersler görsel ağırlıklı olarak işlenmeli, % 7’si Sosyal bilgiler ders müfredatı değiştirilmeli ve % 7’si Ders araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Çalışma grubunun bazı üyelerinin yerel coğrafya öğretiminin etkililiğini artırmak için ifade etmiş oldukları önerilerden bazıları şöyledir: “Öğretmenin bu konuda bilgi ve beceri sahibi olması gerekir ve kullanılan materyallerin yeterli ve gerekli bilgiyi içeriyor olmalı” (Düzce-8-E); “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her ile uygun program hazırlanmalı ve bunun için de bütçe sağlanmalı” (K-39-K); “Müfredatın daha esnek

hazırlanması, öğretmenlerin plan yapmasına daha çok fırsat tanınmalıdır” (K-62-K); B-100-K ise “Öğretmen bölgenin coğrafi özellikleri, ekonomik özellikleri, doğal afet riskleri, kültürel özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Derslerde bu konuya ayıracak vakit olması gerekir. Ayrıca geziler için ekonomik imkânlar da gerekir” demiştir. Ayrıca, “Yakın çevresinde coğrafya konuları ile ilgili faydalanılabilecek ortamın bulunmadığı birçok okulun varlığını düşünecek olursak yapılacak eğitim faaliyetleri için ekonomik bir gerekliliğin ortaya çıktığını görüyoruz (Bu nedenle maddi imkânlar sağlanmalı) Bence bu aşılması gereken en önemli sorundur” (K-58-K); “Konuları Türkiye’nin tamamı değil de yaşadığı bölge ile sınırlı tutulabilirse, örneğin Türkiye iklimi değil ‘bölge iklimi’ özellikle alt sınıflarda daha da başarı kazanılabilir” (K-75-E); “Ders kitaplarının şehirlere göre farklı olması her şehrin kitabında o şehirle ilgili bölümün bulunması” (K-78-E); “Öğretmen yardımcı kitaplarında yerel coğrafyadan nasıl faydalanabileceğimize dair içerikli bilgilerin olmasının faydalı olacağını düşünüyorum” (K-72-K); “Çevrenin imkânlarından yararlanmak gerekir. Öğrencilerin mümkün olduğunca görerek öğrenmelerini sağlamak gerekir. Eğitim-öğretimde başarı deyince sınav sonuçlarından başka bir şey görmeyen bir ülkede vatan sevgisi, vatandaşlık bilinci önemli değildir. Önce bu yaklaşımı değiştirmek gerekir” (K-11-K); “Ders müfredatının uygulamaya dönük olarak yeniden hazırlanması gerekmektedir” (B-81-K); “Öğrencinin, ailenin, okulun, milli eğitimin daha duyarlı olmaları ve gerekli hassasiyeti göstermeleri, araç-gereç temininin sağlanması teknolojik donanımın hızlandırılması, gereksiz prosedürün kaldırılması, öğretmene destek verilmesi kösteklenmemesi” (K-56-K); K-28-E ise “Önerilerim bütün sosyal bilgiler konuları için olacaktır. Dersler işlenirken teori kadar, uygulamaya da yer verilmelidir. Bunun olabilmesi için haftalık ders saati yeterli oranda artırılmalıdır. Kitapta okudu konunun öğrenci mutlaka belgelerini, filmini, savaşını, tarihi önemini, kahramanını vb. gibi ya iletişim araçlarından izlemeli ya da imkânlar ölçüsünde slaytların geçtiği yeri gezmeli-görmelidir. Japonların atom bombası atılan yere öğrencilerini götürmeleri gibi” diyerek önerilerini belirtmiştir.

Şırnak-9-E “Yerel coğrafya öğretiminin ilkeleri belirlenmeli. Önemi özellikle vurgulanmalıdır. Amacı, nedenleri ve sonuçları hakkında elde edilebilecek kazanımlar tahmin edilmelidir. Uygulama açısından sorumluluk okul idareleri ve öğretmenlere sorumluluk düşmektedir” demiştir. Kahramanmaraş-10-E ise “Programın gözden geçirilip yerel coğrafyaya uygun olması gerekir. Sosyal bilgiler programı biraz daha

ulusal olmaktan çıkıp bölgeselliğe yaklaşmalıdır. Öğretmenler üniversiteden daha donanımlı mezun olmalıdır. Hiç arazi gezisi yapmadan mezun olan öğretmenler var. Üçüncüsü okullara bütçe ayrılmalıdır. İlkokul ve ortaokullara yakacak servis yardımı dışında yardım çıkartılmıyor (Liselerde ise var)” diyerek istek ve önerilerini ifade etmiştir. B-1-K de “Sağlam bir şekilde ilköğretim programı değiştirilmeli hatta eğitim sisteminde köklü değişikliğe gidilmeli. Her yenilik ülkemizde maalesef kıvılcım olarak kalmakta yenilikler kalıplaşmış eğitimde yer almıyor. Bunu önemli bir sorun olarak görüyorum. Yerel coğrafya yeni bir uzmanlık dalı (bu çalışmadan gördüğüm kadarıyla) yerleşmesi için emek ve çaba gerekmektedir. Eğer gerekli çaba ve özen gösterilirse programa eklenerek seçmeli olabilir ama bu seçmeliğin olabilmesi için önce etkinlik temelli olmalı ve öğrencilere ve en önemli unsur olan öğretmenlere anlatılmalı. Öğretmenlere eğitim verilmeli fakat bu sadece teori olarak verilmesin gezi-inceleme yoluyla eğitim verilmeli ki seçmeli ders seçilebilsin” diyerek yerel coğrafya öğretimi adına uygulamalı hizmet içi eğitimlerin olması yönünde görüşlerini ve önerilerini ifade etmiştir.

Memişoğlu ve Öner’in (2013) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada ise sosyal bilgilerde coğrafya derslerinin etkililiğini artırmak için katılımcıların yaptıkları öneriler araştırmamız bulgularıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir.

Köşker’in (2012) doktora çalışmasında da öğretmenler benzer önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenler, coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımının gerçekleştirilebilmesi için karşılaştıkları sorunlardan yola çıkarak, bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik olarak yöneticilerin planlama desteği vermesi ve bürokratik işlemlerin azaltılması, yükseköğretim düzeyinde bilinçlendirme yapılması, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin uygulama eksikliklerinin giderilmesi, okulların mali olarak desteklenmesi, okul, aile ve toplum arasındaki işbirliğinin artırılarak yer temelli öğretim uygulamalarının önemi konusunda aile ve toplumda bilinç oluşturulmasının gerekliliğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Yine Malkoç’un (2014) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf dışı ortamların sosyal bilgiler derslerinde etkili bir şekilde kullanılması için yapmış oldukları önerilere bakıldığında bunların genelde sorunlara paralel olduklarını ve özellikle okulların fiziki yapısının eğitim ve öğretimi zenginleştirecek bir biçimde tasarlanması ve programın hafifletilmesi dile getirilen

başlıca öneriler olup bu önerilerin araştırmamız bulgularının bazıları ile örtüştüğünü ifade edebiliriz.

Çengelci'nin (2013) yapmış olduğu “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmada öğretmenlerin sınıf dışı öğrenme ile ilgili önerilerine bakıldığında belirttikleri sorunlara paralel öneriler getirdikleri görülmüştür. Bu öneriler alan gezilerinin yapılmasını, sınıf dışı öğrenmenin okul, aile, öğretmen, resmi kurumlar ve sivil toplum kuruluşları işbirliğinde gerçekleşmesini önerileri araştırmamız bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda da katılımcıların problemlere ilişkin çözüm önerileri getirdikleri söylenebilir. Ancak araştırmamızda katılımcıların ifade ettikleri bazı problemlere yönelik çözüm önerileri göstermedikleri görülmektedir. Bunlardan biri olan “Öğrencilerin Gezi-Gözlem Çalışmalarında Güvenliğinin ve İdare/Kontrol Edilmesinin Zorluğu” şeklindeki görüş ile ilgili olarak Çengelci'nin (2013) çalışmasında yer alan katılımcılar bu probleme yönelik öğrencilere “gezi kültürü” kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında hazırlanan ölçeğin sonunda katılımcıların konuyla ilgili daha esnek görüş ve öneriler sunabilmeleri amacıyla “Yerel coğrafya ile ilgili başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.” şeklinde bir ek madde yer almıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili diğer görüşleri aşağıda verilmiştir:

K-7-E “Eski dönemde coğrafya ve tarih dersleri ayrı ayrı okutulmaktaydı yine ayrı olarak verilirse daha iyi olacağını düşünüyorum. Tarih ve coğrafya konuları tek bir ders çatısı altında fazla iyi yürümüyor” demiş, bunu destekler nitelikte görüş bildiren K-26-E de “Ortaokullarda tarih ve coğrafya derslerinin kendi branş öğretmenleri tarafından ayrı ayrı anlatılması daha iyi olabilir” demiştir. K-36-E ise “Ders kitaplarının hazırlanmasında yerel coğrafya konularına yer ayrılmalıdır” demiştir ve B-92-E de buna ek olarak “Yerel coğrafya müfredatta bir konu olarak değil ders kitaplarında bir ünite olarak yer almalı” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Ayrıca, B-44-K de “Uygulanabildiği sürece faydalı olur. Çevreye duyarlı, çevreyi koruyan bireyler yetişir. Özellikle kırsaldan gelen öğrenciler tarım, hayvancılık

konularını işlerken daha etkin oluyor. Çünkü işin içinde oldukları için. Bazılarının dersleri düşük fakat kendi bildikleri konular olduğu zaman derslerde daha aktif oluyorlar. Bu genele yayıldığı zaman öğrencilerin daha ilgili olacağına tahmin ediyorum. Bunun yanı sıra tarım ürünlerinin sadece maketlerden temin edilebileceğini düşünen öğrencilerim de var” demiştir. K-11-K ise “Yakın çevreden başlayarak bu ülkenin bütün değerlerini çocuklarımıza öğretmeliyiz. Bilmeliyiz ki bilgisiz bilinç olmaz. Bilmeliyiz ki bilmediğimizi koruyamayız. Bilmeliyiz ki vatan bilinci vatan sevgisi olmayandan vatanına fayda olmaz” diyerek yerel coğrafya öğretiminin vatan sevgisi kazandırma amacına değinmiştir. Son olarak B-101-K ise “Bu konuya önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Gün okuyup geçme günü değil artık, 40 yıl önce babam dersi nasıl dinlediye 2015’te benim öğrencilerimde öyle dinlememeli yapmalı, görmeli, öğretim süreçlerine katılmalı, yeri geldiğinde o gün sadece bir bitki yaprağı incelemeli ama bunu ömür boyu unutmamalı” ifadesiyle yerel coğrafya öğretiminin gerekliliğine ve önemine dikkat çekmiştir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu son bölümünde elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuçlar sıralı olarak verilmiş ve sonuçlardan hareketle ise önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan görüş formundan elde edilen bulgulardan hareketle bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birinci bölümde yer alan değişkenler ile kısa cevaplı sorulardan ve ikinci bölümde yer alan araştırmanın asıl “Sonuçlar” kısmını oluşturan açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlar olmak üzere iki bölümde ele alınarak verilmiştir.

##### 5.1.1. Çalışma Grubu’na İlişkin Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Görüş formunda yer alan cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki hizmet süresi ve lisans mezuniyet bölümü değişkenlerinden ve yerel coğrafya öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ile sosyal bilgiler dersinde coğrafi çevreden yararlanma durumlarına yönelik kısa cevaplı sorulardan elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan 101 Sosyal Bilgiler öğretmeninden yalnızca 2’sinin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldıkları belirlenmiştir. 42 Kadın katılımcının hiçbiri konuyla ilgili bir hizmet içi eğitim almazken, 59 Erkek



katılımcının ise yalnızca 2'si konuyla ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını tespit edilmiştir. Yerel coğrafya öğretimi adıyla henüz herhangi bir çalışma yapılmamıştır ancak yerel coğrafya öğretimi içerisinde yer alan öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarını temel alan veya en azından bunlardan birini bünyesinde barındıran çeşitli kurum ve kuruluşlarca düzenlenen eğitimler bulunmaktadır. Katılımcılarımızın 2'sinin bu eğitimleri aldığı, diğer 99'unun ise bu konuda bir eğitim almadığı belirlenmiştir.

2. Araştırmaya katılan 101 öğretmenden 38'i sosyal bilgiler derslerinde coğrafi çevreden yararlanırken, 52'sinin kısmen yararlandığı, 11'inin de coğrafi çevreden yararlanmadığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde coğrafi çevreden yararlanma durumuna ilişkin cinsiyete göre bir farklılığın söz konusu olup bu farklılığın da Erkek öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Buna göre Erkek katılımcıların % 45.7'si (Evet) derslerde yerel coğrafi çevreden yararlanırken, Kadın katılımcıların ise % 26.1'inin (Evet) yerel coğrafi çevreden yararlandığı belirlenmiştir.
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafi çevreden yararlanma durumları ile mezuniyet düzeyleri arasındaki bağlantı incelendiğinde Lisans mezunu katılımcıların % 37.5'i, Yüksek Lisans mezunu katılımcıların ise % 38.4'ü yerel coğrafi çevreden faydalanmaktadır. Bu bağlamda katılımcılarının mezuniyet düzeyleri ile coğrafi çevreden yararlanma durumları arasında bariz bir farkın olmadığı sonucu ifade edilebilir.
4. Katılımcıların mezuniyet bölümleri ile coğrafi çevreden yararlanma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı mezunlarının % 92'si, Tarih Bölümü/Tarih Öğretmenliği programları mezunlarının % 86.8'i, Coğrafya Bölümü/Coğrafya Öğretmenliği mezunlarının % 91.6'sı coğrafi çevreden yararlandıkları tespit edilmiştir (verilen oranlar Evet – Kısmen yanıtlarının toplamıdır). Bu yüzdeler oranlara göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu katılımcıların, Tarih ve Coğrafya programları mezunlarına göre derslerde daha fazla coğrafi çevreden yararlandıkları ifade edilebilir.

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde coğrafi çevreden faydalanma durumları ile mesleki kıdemleri arasında bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların % 91'i, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların % 85.7'si, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların ise % 92'si, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların % 93.7'si ve son olarak 21 ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların ise % 75'i derslerde coğrafi çevreden yararlandıkları belirlenmiştir.

### 5.1.2. Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüş ve düşüncelerini almak amacıyla yapılan bu araştırma çerçevesinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin; “Yerel coğrafya öğretiminin tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi uygulamalarına ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Yerel coğrafya öğretiminin önemine ve öğrencilere sağlayacağı yararlarla ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Yerel coğrafya öğretimi kapsamında bulunduğu çevrede kullanabileceği coğrafi unsurlara ilişkin farkındalıkları nelerdir?” ve son olarak “Yerel coğrafya öğretimi ile ilgili isteklere, uygulamada karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu sorulara alınan cevaplar neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 24'ü yerel coğrafya öğretimini “Coğrafya konularının yakın çevreden yararlanarak öğretimi” şeklinde, 23'ü de “Yaşadığımız çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretimi” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi tanımını coğrafya konularının yakın çevreden faydalanılarak öğretilmesi ve yaşanan yerin coğrafi özelliklerinin bireylere kavratılması olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.
2. Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde hangi konular kapsamında kullanılabileceğine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların 49'u

Yeryüzü Şekilleri, 39'u İklim ve İklim Türleri, 30'u Ekonomi ve Sosyal Hayat, 26'sı Nüfus ve Yerleşme, 19'u Bölgelerimiz, 16'sı Ulaşım, Turizm ve Sanayi, 15'i ise Tarım ve Hayvancılık konularında yerel coğrafya öğretiminden yararlanılabileceklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Coğrafi Konum, Kültürel Özellikler, Ürettiklerimiz, Doğal Afetler, Toprak Yapısı ve Türleri, Adım Adım Türkiye, Harita Bilgisi, Meslek Türleri, Yaşadığımız Yer ve Konut Tipleri konularında da yerel coğrafya öğretiminden yararlanılabileceklerini belirlenmiştir.

3. Katılımcıların yerel coğrafya öğretimi kapsamında ne tür uygulamalar yapabileceklerine ilişkin görüşleri kapsamında araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 75'i Gezi-Gözlem, 18'i Görsel Materyallerin Kullanımı, 12'si Araştırma-İnceleme-Proje Ödevleri, 10'u da Yapararak ve Yaşayarak Öğrenme Uygulamaları'nın yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlar dışında ise yakın çevreden örnekler verme, ilgili kurum ve kuruluşlar ile görüşme, soru-cevap yöntemi, harita inceleme, materyal tasarımı, anlatım yöntemi, neden-sonuç etkinlikleri, tartışma yöntemi, grafik yaptırma, drama ile türkü ve şiirlerle öğretim uygulamaları yapılabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara göre yerel coğrafya öğretimi için yapılabilecek uygulamaların en başında gezi-gözlem yönteminin yer aldığı tespit edilmiştir.
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliği konusunda katılımcıların 49'u "Uygulanabilir", 30'u "Birtakım şartlar yerine getirilirse uygulanabilir", 10'u "Kısmen uygulanabilir", 9'u "Uygulanamaz" ve son olarak da 3'ü ise yerel coğrafya öğretiminin hâlihazırda uygulandığını ifade etmiştir. Bulgulardan hareketle katılımcıların % 78'inin (Uygulanabilir + Şartlı Uygulanabilir) yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgilerde uygulanabileceği yönünde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Böylece katılımcıların yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersine uygun bir öğretim yaklaşımı olduğunu kabul etmiş oldukları söylenebilir. Bazı şartların sağlanmasıyla uygulanabileceği yönünde görüş veren katılımcıların sağlanması istediği şartlardan bazıları ise ders saatlerinin yetersizliği, müfredat'ın yoğunluğu, maddi olanakların yetersizliği, Milli Eğitim

Bakanlığı/Müdürlüğü ve Okul İdarecilerinin manevi desteklerinin olamayışı ve gezi-gözlem faaliyetlerinde bürokratik işlemlerin fazla olması ve yavaş işlemesi gibi durumlardır. Bu durumların giderildiği takdirde rahatlıkla derslerde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği bulgulardan hareketle ifade edilebilir.

5. Araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı faydalara ilişkin görüşleri neticesinde katılımcıların 45'i "Kalıcı öğrenmeler sağlar", 30'u "Yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlar", 26'sı "Bulduğu yeri ve çevreyi tanıır" ve 23'ü ise "Coğrafya konularını daha kolay kavrar" şeklinde yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayacağı yararları ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bunlara ilaveten de yerel coğrafya öğretiminin öğrenilmesi zor soyut kavramları somutlaştıracağı, öğrencilerin ulusal, yerel ve kültürel değerlere sahip çıkma ve koruma bilincini geliştireceğini ve muhakeme yeteneği kazandıracaklarını ve yine öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilgisinin artacağını ve dersi sevmelerini sağlayacağını, yaşadıkları çevreye karşı ilgi ve merak duyacaklarını, aktif/etkili bir öğrenme sağlayacaklarını, genel coğrafya konularını daha kolay kavrayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar derslerde yerel coğrafya öğretim etkinliklerinin yapılmasıyla öğrencilerin birtakım yararlar sağlayacağını farkında oldukları ve bu yararları ilişkin ön bilgilerinin oldukları tespit edilmiştir.
6. Katılımcıların görev yaptığı çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında kullanabileceği genel coğrafi unsurların başında 21 katılımcı ile "İklim" ve yine 21 katılımcı ile de "Tarım ve Hayvancılık" geldiği belirlenmiştir. Bunlar dışında katılımcılar sırasıyla, bitki örtüsü, dağlar, ovalar, nüfus, akarsular, vadiler, yeryüzü şekilleri, sanayi, ormanlar, göller, yerleşme tipleri, madenler ve doğal afetler gibi unsurların da ders kapsamında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya Bolu ilinden dâhil olan katılımcıların Bolu'da kullanabilecekleri özel coğrafi unsurların başında ise "Gölcük Gölü", "Abant Gölü" ve "Bolu Ormanları"nın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya Kayseri'den dâhil olan katılımcılar ise Kayseri'de kullanabilecekleri özel coğrafi unsurların başında

“Erciyes Dağı” ve “Sultan Sazlığı Milli Parkı”nın geldiği ortaya çıkmıştır. Bunlara ilaveten ise Kayseri’de “Yamula Barajı”, “Kapuzbaşı Takım Şelaleleri”, “Ali Dağı”, “Gesi Bağları”, “Organize Sanayi”, “Develi Ovası”, “Kapadokya (Peri Bacaları)”, “Kızılırmak Nehri” ve “Kültepe Antik Kenti” gibi özel coğrafi unsurların da yerel coğrafya öğretimi kapsamında derslerde kullanılabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

7. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını istedikleri yerel coğrafya konularının başında “Yerel Çevremizin Ekonomik Faaliyetleri” (n: 60), “Yerel Çevremizin İklim ve Bitki Örtüsü” (n: 37) ve “Yerel Coğrafyamızın Fiziki Özellikleri” (n: 33) konularının olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu konular dışında katılımcılar programda “Yerel Çevremizin Doğal, Kültürel ve Tarihi Coğrafyası”, “Yerel Coğrafyamızın Beşeri Özellikleri”, “Uygulamalı Yerel Coğrafya Etkinlikleri” ve son olarak da “Çevremizde Görülen Doğal Afetler” adlı konuların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar bulunan yerel coğrafyanın Fiziki, Beşeri ve Ekonomik coğrafyası hakkında bilgiler içeren bir ünitenin var olmasını istedikleri sonucuna ulaşılabilir
8. Sosyal bilgiler derslerinde yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin yapılması önündeki engellerin en başında “Bürokratik Engeller/Yasal Prosedürler” (n: 30), “Maddi/Ekonomik İmkânsızlıklar” (n: 25) ve “Sosyal Bilgiler Ders Saatinin Yetersiz Olması” (n: 20) gelmektedir. Bunlar dışında diğer önemli engel teşkil eden durumlar ise “Ulaşım Sıkıntısı”, “Öğrencilerin Gezi-Gözlem Çalışmalarında Güvenliğinin ve İdare/Kontrol Edilmesinin Zorluğu”, “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yoğunluğu” ve “Ders Araç-Gereçlerinin Yetersizliği” olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak frekans sıklığına göre sırasıyla; ailelerin okul dışı etkinliklere karşı isteksizliği, okul dışı etkinliklerin planlama zorluğu, okul idari yönetiminin isteksizliği, öğrencilerin ilgisizliği, okulun bulunduğu fiziki şartların (iklim, yol vs.) imkânsızlığı, mevcut müfredat içerisinde coğrafya konularının yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, eğitim sistemimizin sınav odaklı olması ve ders kitaplarının yetersizliği sorunları yerel coğrafya öğretimi etkinliklerinin

uygulanması yönündeki diğer engelleri teşkil etmektedir. Ancak alanyazınında da belirtilen en önemli sorunun “bürokratik engeller” ve “ekonomik imkansızlıklar”ın olduğu görülmektedir. Bu sorunlar, sadece yerel coğrafya öğretimi için değil tüm okul dışı etkinlikler için de önemli bir sorun oluşturduğunu söyleyebiliriz.

9. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi etkinliklerini artırmak ve niteliğini iyileştirmek için verdikleri önerilerin en başında gezi-gözlem etkinliklerinin artırılması (n: 22) gelmektedir. Bunlar dışında katılımcıların diğer önerileri ise sırasıyla, “sosyal bilgiler ders saati artırılmalı”, “dersler görsel ağırlıklı olarak işlenmeli”, “sosyal bilgiler ders müfredatı değiştirilmeli” “ders araç-gereç eksiklikleri tamamlanmalı”, “ders kitapları yerel çevreyi/bölgeyi temel alınarak tekrar hazırlanmalı”, “SBDÖP müfredatı içerisinde yerel coğrafya konularına yer verilmeli”, “okulun ekonomik imkânları artırılmalı”, “yerel coğrafya öğretimi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli”, “öğretmenler okul dışı uygulamalara teşvik edilmeli”, “sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya olarak ayrılmalı”, “bürokratik engeller/prosedürler kaldırılmalı”, “SBDÖP müfredat yoğunluğu azaltılmalı”, “ders uygulamaları artırılmalı”, “Milli Eğitim Bakanlığı ders uygulamaları için maddi ve manevi destek sağlamalı”, “her bölgenin eğitimde kullanılabilecek yerleri analiz edilmeli”, “Milli Eğitim Müdürlükleri ile Yerel Yönetimler işbirliği içinde olmalı”, “Okul-Aile işbirliği içinde olmalı”, “öğrencilere derslerde yakın çevreyi tanıtan belgesel ve videolar izletilmeli”, “gezi-gözlem etkinliklerinde öğretmenler üzerindeki sorumluluk ve yükümlülük hafifletilmeli”, “Türk Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmalı”, “yakın çevreyi tanıtan araçlar (Broşür, Belgesel vb.) hazırlanmalı”, “sarmal öğretim yaklaşımından bütüncül öğretim yaklaşımına geçilmeli”, “sınav sisteminde değişikliklere gidilmeli” ve son olarak “Yerel coğrafya öğretiminin ilkeleri belirlenmeli” şeklinde olduğu belirlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimi ile ilgili önerileri ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Sosyal bilgiler ders saati okul dışı eğitim faaliyetlerine imkân verecek şekilde artırılmalıdır. Sosyal bilgiler dersi 3 saat teorik 2 saat uygulama olmak üzere 5 saate çıkarılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde “Yerel Coğrafyamız” adlı öğrencilerin bulunduğu çevreyi fiziki, beşeri ve ekonomik yönden tanınmasına olanak sağlayabilecek bir üniteye yer verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yerel coğrafya öğretimi faaliyetlerine vurgu yapılmalı ayrıca bu faaliyetlerin nicelik ve niteliği artırılmalıdır.
- Yerel coğrafyanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde nasıl kullanılacağına ilişkin il ve ilçelerde organize edilecek uygulamalı hizmet içi eğitimlerle sosyal bilgiler öğretmenlerinin bulunduğu coğrafyayı eğitimsel açıdan tanınması sağlanmalı ve bulunduğu coğrafyadan nasıl yararlanabileceği bilgisi verilmelidir.
- Okul dışı eğitim faaliyetlerinin yapılması önünde önemli problemlerden biri olan faaliyetlerin gerçekleştirilme sürecindeki prosedürler ve bu faaliyetlerde yer alan öğretmen ve idarecilere yüklenen sorumluluklar hafifletilmelidir.
- Okul dışı eğitim faaliyetleri için her idari bölgenin Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yerel Yönetimleri işbirliği içinde olarak bu tür etkinliklere maddi ve manevi destek sağlamalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bu tür etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için okul idarecilerini ve öğretmenleri teşvik edici çalışmalar gerçekleştirmelidir.

- Ortaokul ve Lise ile Üniversitelerin ilgili bölümlerinde “Yerel Coğrafya Öğretimi” adında bir seçmeli dersin varlığına imkân verilmelidir
- Yerel coğrafya öğretimi kapsamında farklı kurum ve kuruluşlarca yapılabilecek bilimsel proje ve etkinlikler daha çok desteklenmelidir.

### 5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi kapsamında olabildiğince büyük bir örneklem grubu ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri Nicel bir çalışma ile Betimsel Tarama yöntemi kullanılarak tespit edilebilir. Böylece elde edilen bulguları geniş bir Evren’e genelleme imkânı da sunulabilir.
- Bu araştırmaya benzer şekilde ancak daha az sayıda öğretmen ile derinlemesine bir Nitel çalışma ile yerel coğrafya öğretimi ile ilgili sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerinin görüşleri alınabilir. Bu kapsamda yapılacak bir çalışma yerel coğrafya öğretimi ile ilgili farklı çalışma gruplarının görüşlerini kıyaslama fırsatı vererek yeni çalışmalara olanak verebilir.
- Yerel coğrafya öğretiminin tanımını, ilkelerini ve çerçeve standartlarını belirlemek amacıyla Coğrafya Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalı öğretim üyelerinin ve elemanlarının görüşleri Delphi tekniği ile belirlenebilir. Böyle bir çalışma ile akademik anlamda bilimsel bulgular elde edilerek yerel coğrafya öğretimi için bir teorik altyapı oluşturulabilir.
- Yerel coğrafya öğretim uygulamalarının artırılması ve örnek olabilmesi adına programda yer alan konu ve kazanımlardan hareketle ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup ile Deneysel yöntem kullanılarak bir araştırma uygulaması yapılabilir. Böylece yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere sağlayabileceği katkılar somut olarak belirlenebilir.



## ARAŞTIRMACININ YORUMU

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüş, düşünce ve önerilerini ortaya koymak amacıyla yaptığımız bu araştırmada, kısıtlı bir alanyazınından yararlanarak öncelikle yerel coğrafyanın ne anlama geldiği, sınırlarının ne olduğu, çalışma prensibi ve yerel ve yerel coğrafya kavramlarıyla ilgili tartışmalara yer verilmeye çalışılmıştır. Ardından ise yerel coğrafya öğretiminin tanımı, içeriği ve kapsamı verilmeye çalışılmış ve nihayetinde mevcut sosyal bilgiler programı içerisinde yerel coğrafya öğretiminin nerede olduğu belirlenmeye çalışılarak ve çeşitli örnekler vererek elde edilen bulgularla birlikte yerel coğrafya öğretiminin uygulanabilirliği ortaya koyulmuştur. İçerik olarak aşına olduğumuz ancak genel olarak ise ülkemiz alanyazını için yeni bir model olan *Yerel Coğrafya Öğretimi*, bu araştırmayla tanıtılmaya ve verilmeye çalışılmıştır. Kuşkusuz her çalışmada olabileceği gibi bu araştırmada da yapı ve içerik bakımından muhakkak birtakım eksiklikler görülecektir. Araştırmacı olarak gördüğüm veya destek aldığım hocalarımın görüşleri neticesinde ‘görebildiğimiz’ bu eksiklikleri minimum seviyeye indirgemeye çalıştığımızı siz değerli okuyuculara ve araştırmacılara belirtmek isterim. Yerel Coğrafya Öğretimi ülkemiz için yepyeni, dünya için oldukça yeni sayılabilecek bir model/yaklaşım. Bu yaklaşımın sosyal bilgiler ve coğrafya öğretiminde kullanılmasının önemine ve gerekliliğine inanmış bir araştırmacı olarak, Yerel Coğrafya Öğretimi’nin bundan sonraki yapılacak araştırmalar ile ülkemiz ve dünya alanyazınında istenilen düzeyde tanınıyor ve uygulanıyor olacağını umuyorum.

## KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
2. Akcan, S. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Çevre Eğitimi Unsurları (Bilecik İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
3. Akdağ, H. (2014). Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri, Turan, R., Sünbül, A. M. ve Akdağ, H. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
4. Akdemir, İ. O. ve Akengin, H. (2013). Coğrafya Biliminin Tanımı, İlkeleri, Konusu, Bazı Temel Kavramları ve Öğretimi, Akengin H. ve Dölek, İ. (Ed.). *Genel Fizikî Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
5. Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya Eğitiminin Etkililiği ve Sorunları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 12. ss.77-95
6. Akkuş, A. ve Meydan, A. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Ve Coğrafi Mekân Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı:13, ss.14-30.
7. Akşit, F. ve Şahin, C. (2011). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, Cilt: 02, Sayı: 04, ss.1-26.
8. Akyol, İ. H. ve Arda, M. (1942). *Genel Coğrafya*. II. Fasikül, İstanbul: Maarif Matbaası.
9. Akyol, İ. H. ve Arda, M. (1943). *Genel Coğrafya*. IV. Fasikül, İstanbul: Maarif Matbaası.
10. Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
11. Alkış, S. (2008). Coğrafya Öğretiminde İnceleme Gezileri ve Arazi Çalışmaları, Özey, R., Demirci A. (Ed.). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*, İstanbul: Aktif Yayınevi.

12. Altın, B. N. ve Atçı, A. Ş. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri (İnternet Tabanlı Uygulamalar), Safran, M. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem.
13. Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri, Safran, M. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem.
14. Arı, Y. (2008). Coğrafyayı Neden Çok Boyutlu Olarak Tanımlama ve Öğretmeye İhtiyaç Vardır?, Özey R. ve Demirci A. (Ed.). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
15. Arınç, K. (2013). Coğrafi Metodoloji Açısından Bölgesel Coğrafya, Bölge Bilimi ve Coğrafi Bölgeler. *Türk Coğrafya Dergisi*, Sayı: 60, ss.13-24.
16. Armağan, B. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
17. Arslan, S. (2011). *Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevresel Tutum Üzerine Etkisi (Sakarya İl Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
18. Artvinli, E. ve Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye'deki Yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 22, ss. 93 -127.
19. Atalay, İ. (2005). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya*. İzmir: Meta Basım Matbaacılık.
20. Atasoy, E. (2004). *Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
21. Ayas, C. ve Taştan, B. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafi Alanlar, Şimşek A. ve Kaymakçı S. (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
22. Aydemir, G. (2002). Yerellik Kavramı, *STK'lar, Yerelleşme ve Yerel Yönetimler*, IX. Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu, İstanbul Teknik Üniversitesi. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
23. Aydın, F; Güngördü, E. (2015). *Coğrafya Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

24. Aytaç, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimlerinde Gezi-Gözlem Metodunun Yeri ve Önemi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11-1, Sayı: 21, ss.55-69.
25. Ballı, A. (2009). *9. Sınıf Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Önemi (Bağcılar İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
26. Barr, R., Barth, J. L., Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*, Dönmez, C. (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
27. Bartosh, O. (2009). *Learning Through Environmental Education: Exploring the Influences of Environmental Education Programs on Student Learning and Achievement*, Unpublished Doctoral Thesis The University Of British Columbia (Vancouver), Canada.
28. Barth, J. (1991). *Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum, Activities and Materials*, University Press of America, Third Edition.
29. Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler*. Ankara: Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
30. Baydil, E. (2003). *Eğitim Fakülteleri, İlköğretim ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri İçin Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
31. Beard, C. and Wilson, J. P. (2013). *Experiential Learning - A Handbook for Education, Training and Coaching*. London-Philadelphia-New Delhi: Kogan Page.
32. Bedir-Erişti, S. D., Tekin-Akbulut, A. S. (2014). Anadolu Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu Moda Tasarımı Bölümü Öğrencileri Örneğinde Sanatsal Tasarım Ürünlerine Dayalı Kültür Algısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, ss. 9-37.
33. Bernard, H. R. and Ryan, G. W. (2010). *Analyzing Qualitative Data*. United States of America: SAGE Publications.
34. Bilgen, N. (2013). Türkiye’de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Eğitimi, Özey, R., Kılınç, Y. ve Ateş, M. (Ed.). *Farklı Ülkelerde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

35. Bilgi, M. G. (2010). Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Kapsamındaki Çevre Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Rolü, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, ss.271-290.
36. Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, Demircioğlu, İ. H. (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Hegem Yayınları.
37. Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler* (Öğretmen Kitapları Dizisi), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
38. Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
39. Biricik, A. S. (1999). Coğrafyanın Özü ve Önemi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı 2. ss.5-6.
40. Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Geliştirilen Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Doğa Algılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
41. Bulut, İ. (2010). Tarım Coğrafyası, Şahin, C. (Ed.). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
42. Business Dictionary. (2015). *Global*. <http://www.businessdictionary.com/definition/global.html> adresinden 24.11.2015 tarihinde alınmıştır.
43. Büyüköztürk, Ş; Kılıç Çakmak, E; Akgün, Ö. E; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
44. Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
45. Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları, Metin M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
46. Cao, D. C. (Vaiz). (2006). *On the Teaching of Local Geography in Middle School under the Criterion of the New Course*, Unpublished Master's Thesis, East China Normal University, China. <http://search.proquest.com/docview/1026727978?accountid=15875#center> ve

<http://www.docin.com/p-521978895.html> adreslerinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.

47. Catling, S. (2015). İlköğretimde Coğrafya Önemlidir!, Şenyurt, S. (Çev.), *Coğrafya Eğitimi Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 1, ss.29-36.
48. Chin, J. (2001). *All of a Place: Connecting Schools, Youth and Community. A Project of the Bay Area School Reform Collaborative Funders Learning Community*. <http://www.fundee.org/facts/reports/> adresinden 10.05.2015 tarihinde indirilmiştir.
49. Çalışkan, O. (2015). *Coğrafya Eğitimi ve Arazi Çalışmaları*. Ankara: Pegem Akademi.
50. Çeken, R. ve Ayas, C. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uygulandığı Yörenin Coğrafi Şartlarına Göre Uyarlanması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, s.191-207.
51. Çelikkıran, A. (1995). İnsan, Çevre, Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 4. ss: 569-572.
52. Çengelci, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, DOI: m10.12738/estp.2013.3.1410, ss.1823-1841.
53. Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı: 39, ss.317-335.
54. Demirbaş, M. (2015). Bilimsel Araştırma ve Özellikleri, Metin M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
55. Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
56. Demirkaya, H. ve Tomal, N. (2002). Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 5, ss. 153-169.
57. Deveci, H. (2010). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilgiler Eğitimi, Turan R. ve Ulusoy K. (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Maya Akademi.

58. Dewey, J. (2012). *Okul ve Toplum*, (Eğitim Klasikleri Dizisi-1), Başman, H. A. (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
59. Doğanay, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öztürk C. ve Dilek D. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
60. Doğanay, H. (1999). *Coğrafya'ya Giriş*. Konya: Çizgi Kitabevi.
61. Doğanay, H. (2014 a). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
62. Doğanay, H. (2014 b). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*. Ankara: Pegem Akademi.
63. Doğanay, H. ve Doğanay, S. (2014). *Coğrafya'ya Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
64. Doğanay, H. ve Sever, R. (2013). *Genel ve Fiziki Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
65. Doğanay, H; Özdemir, Ü. ve Şahin, İ. F. (2014). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
66. Doğanay, H. ve Zaman, S. (2002). Orta Öğretim Coğrafya Eğitiminde Hedefler-Stratejiler ve Amaçlar, *Doğu Coğrafya Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 8, ss. 9-25.
67. Efe, R. (1997). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde Çağdaş Metod ve Teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:1, ss.135-149.
68. Ekinci, D. (2004). Coğrafya Lisans Programına Kayıtlı Öğrencilerin Coğrafya Açısından Lisans Öncesi Bilgi Alt Yapısı I: Genel Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretiminin Ana Çizgileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, ss. 247-260.
69. Erdem, M. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Tekniğine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
70. Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
71. Erdoğan, E. ve Aydın, D. (2003). *Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*. Ankara: Doğan Yayıncılık.
72. Erol, O. (1993). Türkiye'nin Doğal Yöre ve Çevreleri, *Ege Coğrafya Dergisi*, Sayı: 7, s.13-41.

73. Evans, R. T. ve Kılınç, E. (2013). History of Place-Based Education in The Social Studies Field, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı. Yıl: 6, Sayı: 14, ss: 263-280.
74. Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
75. Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı: 2, ss. 120-139.
76. Feng, L. (2012). *Based on the Local Curriculum Resources of Geography Case Teaching Research*, Unpublished Master Thesis, Zhejiang Normal University, China.
77. Fly, M. J. (2010). *A Place-based Model for K-12 Education in Tennessee*, [http://web.utk.edu/~markfly/documents/Place-Based%20K12%20Education%20Proposal%205\\_10\\_10.pdf](http://web.utk.edu/~markfly/documents/Place-Based%20K12%20Education%20Proposal%205_10_10.pdf) adresinden 10.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
78. Fogel, S. (1998). *Social Studies: Joining the Community Through Environment-Based Education. Closing the Achievement Gap, Using the Environment as an Integrating Context for Learning*, Prepared by Gerald A. Lieberman and Linda L. Hoody. <http://www.seer.org/pages/execsum.pdf> adresinden 07.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
79. Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi ve Öğretimindeki Yeri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 3, Cilt: 2, ss.13-30.
80. Geçit, Y. (2008). *Cumhuriyetten Günümüze (1923–2005) Lise Coğrafya Müfredat Programının (Öğretim Programının) İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
81. Genç, M. ve Kocaarslan, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 17, Sayı: 2, ss: 327-344.
82. Gersmehl, P. (2008). *Teaching Geography*. New York: The Guilford Press.



83. Glenn, J. L. (2000). *Environment-Based Education: Creating High Performance*, The National Environmental Education & Training Foundation, Washington, <http://eric.ed.gov/?q=Glenn%2c+Joanne+Lozar&id=ED451033> adresinden 10.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
84. Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P. (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
85. Gökler, F. (2012). *Doğal Ortamda Yürütülen Çevre Eğitiminin, Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Ovacık Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
86. Gregory, D; Johnston, R; Pratt, G; Watts, M. J. and Whatmore, S. (2009). *The Dictionary of Human Geography*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
87. Gulbenkian Komisyonu. (2014). *Sosyal Bilimleri Açın*, Tekeli, Ş. (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
88. Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 34, Sayı: 151, ss.30-43.
89. Gümüşçü, O. (2013). *Coğrafyaya Davet*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
90. Gümüşçü, O. (2014a). *Tarihi Coğrafya*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
91. Gümüşçü, O. (2014b). Tarihi Coğrafya Üzerine. Bekaroğlu E. ve Özdemir, A. R. (Ed.). *Bir Disiplinin İç Dünyası Modern Türk Coğrafyası Üzerine Söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
92. Gümüşçü, O; Şenkul, Ç. ve Yılmaz, H. H. (2014). *Temelleri Gelişimi ve Yapısıyla Tarihi Coğrafya*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
93. Güner, İ. (2011). Coğrafyanın Gelişimi, Yazıcı, H. ve Koca, K. M. (Ed.). *Genel Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
94. Güner, İ. ve Ertürk, M. (2015). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*. Ankara: Pegem Akademi.
95. Güngördü, E. (2006). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

96. Güven, A; Gazel, A. A. ve Sever, R. (2004). Tarih Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, ss. 225-235.
97. Hartshorne, R. (1939). *The Nature of Geography*. USA: The Science Press Printing Company.
98. Herod, A. (2003). Scale: The Local and the Global. Hollaway, S. L., Rice S. P. ve Valentine, G. (Ed.). *Key Concepts in Geography*. London: Sage Publications.
99. Hoffernan, M. (2003). Histories of Geography. S. L., Rice S. P. ve Valentine, G. (Ed.). *Key Concepts in Geography*. London: Sage Publications.
100. Hoşgören, M. Y. (2007). *Jeomorfoloji'nin Ana Çizgileri I*, İstanbul: Çantay Kitabevi.
101. Huang, Y. and Pan, A. (2014). The Local Geography Education in Guangzhou High School, *Education Research Frontier*, Cilt: 4, Sayı: 4, ss.110-116.
102. Jing, H. (2011). *A Study on Development of Local Geography Textbooks for Junior High School in Yanbian Area*, Unpublished Master Thesis, Yanbian University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/199405> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
103. Johnston, R. J. (1983). *Geography and Geographers*. London: Edward Arnold Publishers.
104. Juan, Z. S. (2012). *Construction of Local Geography Teaching Materials Based on the New Curriculum Standards*, Unpublished Master's Thesis, Shandong Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/1957744> adresinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.
105. Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
106. Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

107. Kahraman, S, Ö. (2014). Siyasi Coğrafya Üzerine. Bekaroğlu E. ve Özdemir A. R. (Ed.). *Bir Disiplinin İç Dünyası Modern Türk Coğrafyası Üzerine Söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
108. Karakuş, U; Aksoy, B. ve Gündüz, İ. (2012). Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Ders Dışı Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 2, ss.489-513.
109. Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
110. Kaya, İ. (2014). Coğrafi Düşüncede Mekân. *Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı*. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları.
111. Kaya, K. (1942). *İlkokulda Coğrafya Öğretimi*. İstanbul: Maarif Matbaası.
112. Kaya, N. (2012). *Türkiye’de Coğrafya Eğitimi: Öğretim Programı, Öğretmen Eğitimi ve Ders Kitapları Boyutu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
113. Kayalı, H. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Marmara ve Ege Bölgeleri Konularının Öğrenilmesi ve Öğretilmesinde Yakından Uzağa İlkesi ve Diğer Faktörlerin Etkisi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 18, ss.134-148.
114. Kayan, İ. (2000). Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Amaç, Yeni Hedefler, Sorunlar ve Öneriler, *Ege Coğrafya Dergisi*, Sayı: 11, ss.7-22.
115. Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler Programı Neler Getirdi?, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:25, Sayı: 5. ss.1530-1545.
116. Kervankıran, İ. (2013). Coğrafya Eğitimi ve Turizm İlişkisi. Özey R., Tuna F., Bilgen, N. (Ed.). *21. Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
117. Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi, Safran, M. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
118. Kızılçaoğlu, A. (2003). İlköğretim Okullarında Bir Kırsal Yerleşmeye Düzenlenecek Gözlem Gezisinde Gerçekleştirilecek Etkinlikler İle Bir Gezi Planı Önerisi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 9, ss.1-21.

119. Kızılcıoğlu, A. (2006). Coğrafya Dersi Öğretim Programı Hakkında Düşünceler, *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Say: 16, ss.1-19.
120. Kızılcıoğlu, A; Önal, H. (2008). Beşeri Sistemler Öğrenme Alanında Yerel Bakış Açısının Önemi ve Etkinlik Önerileri, *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı:18, s:96-113.
121. Kızılcıoğlu, A. ve Taş, H. İ. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi: Öğrenme Alanları ve Kazanım Boyutu, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:16, s.93-108.
122. Klechaya, R. (2012). *Place-Based Science Education for Five Elementary Schools in Rural Thailand*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Hawaii, USA.
123. Kocalar, A. O. (2014). Coğrafya Öğretiminde Çevre Eğitimi, Kaya H., Karatepe A. ve Özder, A. (Ed.). *Modern Yöntem ve Tekniklerle Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
124. Koç, H. ve Aksoy, B. (2012). Coğrafya Eğitiminde Bölge Kavramı, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 25, s.319-339.
125. Koçak, R. (2014). Temel Kavramlar, Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler, Oral B. (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
126. Kolukısa, E. A. (2002 a). Coğrafya Öğretim Programlarında Temel Bilgiler ve Terimlerin Verilmesinde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:10 No:2 ss.359-364.
127. Kolukısa, E. A. (2002b). Lise Coğrafya Öğretim Programı Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekli Bazı Hususlar, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, ss.159-168.
128. Komisyon. (2014). *Ortaöğretim 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <http://www.meb.gov.tr/2014-2015-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplari/duyuru/7013> adresinden 30.11.2015 tarihinde indirilmiştir.
129. Köse, E. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, s.3.

<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/75.pdf> adresinden 11.11.2015 tarihinde indirilmiştir.

130. Köşker, N. (2012). *Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
131. Köşker, N. ve Karabağ, S. (2012). Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 3, s.123-137.
132. Lacoste, Y. (2004). *Coğrafya Savaşmak İçindir*. Ertan, A. (Çev.). İstanbul: Doruk Yayınları.
133. Lambert, D. and Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. London: Routledge Falmer
134. Lei, Z. (2007). *Study Local Geography Education in Middle School by Inquiring*, Northeast Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/1320684> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
135. Levstik, L. S. and Tyson, C. A. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. First Edition. New York: Routledge.
136. Li, S. M. (2008). *Relationship for the Case of Local Geography and the Geography Classroom Teaching*, Unpublished Master's Thesis, Liaoning Normal University, China. <http://www.topresearch.org/showinfo-109-539888-0.html> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
137. Li, Y. (2014). *The Research on Content System of Local Geography Teaching under the New Curriculum Standard in Linyi City*, Unpublished Master's Thesis, Shandong Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/2203238> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
138. Liu, Y. and Zeng, J. (2011). The Reform of Local Geographical Education under the Background of Globalization in Chinese Universities, Zhang L. and Zhang C. (Eds.). *Engineering Education and Management*, (Results of the 2011 International Conference on Engineering Education and Management

- (ICEEM2011), II. Cilt, ISBN: 978-3-642-24819-1 (Print), 978-3-642-24820-7 (Online), Springer-Verlag: Heidelberg, Berlin.
139. Madran, B. ve Önal, Ş. (2000). Yerellikten Küreselliğe Uzanan Çizgide Tarihin Çokpaylaşımlı Vitrinleri: Müzeler ve Sunumları, *Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme* (Üçüncü Uluslararası Tarih Kongresi), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
140. Malkoç, S. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanılma Durumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
141. Mansour, S. (2009). *Place-based Learning Environments: Lebanese Secondary Student Perceptions of Environmental Experiences of Learning*, Unpublished Master's Thesis, Royal Roads University, Canada.
142. Mathews, W. F. (1839). *Local Geography of Europa*. Kidderminster: Thomas Pennel.  
[https://books.google.com.tr/books?id=DXYEAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=DXYEAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden 01.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
143. Mazman, F. (2007). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi-Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma (Tokat Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
144. McCune, S. (1948). Exercises for Teaching Local Geography at The Collage Level. *The Journal of Geography*. <http://booksc.org/book/30014050> adresinden 23.11.2015 tarihinde indirilmiştir.
145. MEB a. (2014). *Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı (9. Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
146. MEB b. (2014). *Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitabı (12. Sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
147. Mei-Xue, L. (2004). *Study Local Geographical Teaching and Application of its Resources – Take Example for Senior Geography Teaching in Zaozhuang Region*, Unpublished Master's Thesis, College of Population Resource & Enviroment, Shandong Normal University, China. <http://www.docin.com/p-822026787.html> adresinden 23.12.2015 tarihinde alınmıştır.

148. Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Coğrafya Konularının Öğretimi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* (Journal of Research in Education and Teaching-JRET), Cilt:2, Sayı:3, Sayfa: 347-366.
149. Mentiş-Taş, A. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt: 6, Sayı: 2, ss.177-184.
150. Mentiş-Taş, A. ve Özkaral, T. C. (2015). Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı ve Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, ss.32-43.
151. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. California: Jossey-Bass Publishing.
152. Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, Turan, S. (Çev. Ed.), Koçak-Canbaz, F. ve Öz, M. (Böl. Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
153. Meydan, A. (2013). Sosyal Bilgilerde Coğrafyanın Yeri ve Önemi, Turan R. ve Ulusoy, K. (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
154. Meydan, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve Doğa Eğitimi, Turan R. ve Sünbül A. M. ve Akdağ H. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi.
155. Meydan, A. (2015 a). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Doğa Eğitimi, *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Şimşek, A. ve Kaymakçı S. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
156. Meydan, A. (2015 b). Coğrafya Nedir?, Yazıcı H. ve Koca N. (Ed.). *Genel Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
157. Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi*, Altun, S. A. ve Ersoy, A. (Çev. Ed.), Kılınç, A.Ç. (Böl. Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
158. Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*, Second Edition, Sage Publications, California, USA.



159. Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Oran, N. (Çev.), İstanbul: Maarif Basımevi.
160. NIOS (The National Institute of Open Schooling). *Nature of Geography as a Discipline*, <http://www.nios.ac.in/media/documents/316courseE/ch1.pdf> adresinden 17.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
161. Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, ss.32-42.
162. Ormond, C. G. A. (2013). *Sustainability Education as Teacher Education: A Mixed Methods Study of a Place-based Learning Environment*, Unpublished Doctoral Thesis, Simon Fraser University: Canada.
163. Oruç, Ş; Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2006). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Bir Örnek: Osmanlı Dönemi Coğrafya ve Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.
164. Öcal, Â. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6. Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
165. Öner, G. ve Kamçı, S. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşleri, II. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu (Usbes II), (26-28 Nisan), *USBES II Tam Metin Bildiri Kitabı*, Aksaray, s.87.
166. Özçağlar, A. (2006). *Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
167. Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), ss.323-343.
168. Özdemir, O. (2007). Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 32, Sayı 145, Ss: 23-39.
169. Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelere Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, s.125-138.
170. Özdemir, T. (2010). Turizm ve Rekreasyon Coğrafyası, Şahin, C. (Ed.). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.



171. Özey, R. (2003). *Dünya ve Ülkeler Coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
172. Özgen, N. (2011). Fiziki Coğrafya Dersi Öğretim Metoduna Farklı Bir Yaklaşım: Gezi- Gözlem Destekli Öğretim, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 23, ss. 373-388.
173. Özgür, E. M. (2014). Beşeri Coğrafya Üzerine. Bekaroğlu, E. ve Özdemir A. R. (Ed.). *Bir Disiplinin İç Dünyası Modern Türk Coğrafyası Üzerine Söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
174. Özkan, İ. (2009). *Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
175. Özmen, C. (2015). Dünyada ve Ülkemizde Sosyal Bilgiler, Dönmez C. ve Yazıcı, K. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
176. Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış. Öztürk, C. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
177. Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
178. Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Öztürk, C. (Ed). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. Ankara: Pegem.
179. Öztürk, M. (2007). Coğrafya: Gelişimi, İçeriği, Eğitimi, Karabağ, S. ve Şahin, S. (Ed.). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
180. Öztürk, M. ve Alkış, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Coğrafya ile İlgili Algılamaları, *İlköğretim Online*, Cilt: 8, Sayı: 3, ss.782-797.
181. Öztürk, M. (2014). Üniversite Coğrafya Eğitimi Üzerine. Bekaroğlu, E. ve Özdemir A. R. (Ed.). *Bir Disiplinin İç Dünyası Modern Türk Coğrafyası Üzerine Söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
182. Özü, N. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

183. Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar-Şahin, T. (2004). *Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/270.pdf> adresinden 18.12.2015 tarihinde alınmıştır.
184. Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
185. PEEC, Place-based Education Evaluation Collaborative. (2008). *Benefits of Place-based Education: A Report from the Place-based Education Evaluation Collaborative*. [http://www.peceworks.org/PEEC/Benefits\\_of\\_PBE-PEEC\\_2008\\_web.pdf](http://www.peceworks.org/PEEC/Benefits_of_PBE-PEEC_2008_web.pdf) adresinden 10.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
186. Pınarcıoğlu, M. (1994). Yeni Coğrafya ve Yerellikler, *Toplum ve Bilim Dergisi*, İstanbul: Birikim Yayınları. ss.64-65.
187. Rickinson, M; Dillon, J; Teamey, K; Morris, M; Choi, M. Y; Sanders, D. and Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*, National Foundation for Educational Research and King's College London. [http://www.field-studies-council.org/media/268859/2004\\_a\\_review\\_of\\_research\\_on\\_outdoor\\_learning.pdf](http://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf) adresinden 16.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
188. Safran, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış, Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
189. Sağdıç, M. ve Demirkaya, H. (2015). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Coğrafi Mekânlara Dayalı Öğrenme Ortamları, Sever, R. ve Koçoğlu E. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.
190. Sarış, F. (2014). Klimatoloji Üzerine. Bekaroğlu, E. ve Özdemir A. R. (Ed.). *Bir Disiplinin İç Dünyası Modern Türk Coğrafyası Üzerine Söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
191. Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (2000). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, Fourth Edition, New Jersey: Prentice Hall, p.5.
192. Savard, C. (1976). *Çağdaş Pedagojiden Seçmeler*, Nejat Yüzbaşıoğulları (Çev.). Öğretmen Kitapları: 128, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

193. SBDÖP. (2009). *6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
194. SBDÖP. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Taslak Basım, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
195. Seefeldt, C; Castle, S. ve Folconer, R. C. (2015). *Okul Öncesi/İlkokul Çocukları İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Sevgi Coşkun Keskin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
196. Sekin, S. ve Özel, A. (2002). Türkiye’de Ülkeler Coğrafyası Çalışmalarının Tarihi Gelişimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. Sayı: 6, ss. 37-52.
197. Sever, R. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş, Sever, R. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
198. Sever, R. ve Samancı, O. (2002). İlköğretimde Çevre Eğitimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 7, ss.155-163.
199. Smith, G. A. and Sobel, D. (2010). *Place -and Community- based Education in Schools*. New York: Routledge.
200. Singer, A. J. (2009). *Social Studies for Secondary Schools*. New York: Routledge.
201. Sobel, D. (2012). *Place-based Education: Connecting Classroom and Community*. <http://www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/pbexcerpt.pdf> adresinden 09.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
202. Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
203. Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
204. Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri. Can, G. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
205. Sütgibi, S. ve Ozaner, F. S. (2006). *Spil Dağı Milli Parkı (Manisa) ve Çevresinde Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi*, Proje Kitabı, Proje Kodu: 105Y013, Manisa.

206. Şahin, C. (2003). *Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
207. Şahin, S. (2010). Coğrafyada Çağdaş Öğretim Yöntemleri. Özey, R. ve İncekaya, S. (Ed). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişmeler*. Ankara: Pegem, s.129-130.
208. Şahin, V. ve Özey, R. (2012). İngiltere’de Lisans Düzeyinde Coğrafi Arazi Çalışmaları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 25, s.1-17.
209. Şeyihoğlu, A. ve Geçit, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin “Coğrafya” İmajları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, ss. 59-75.
210. Şeyihoğlu, A. ve Uzunöz, A. (2012 a). *Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ*. Ankara: Anı Yayıncılık.
211. Şeyihoğlu, A. ve Uzunöz, A. (2012 b). Örnekleri ile Okul Dışı Eğitim Faaliyetleri, Uzunöz, A., Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y. ve Gençtürk E. (Ed.). *Doğa Eğitimi, Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek*. Ankara: Anı Yayıncılık.
212. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı, Şimşek, A. ve Kaymakçı S. (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
213. Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
214. Tana, H. (2012). *Research on Bayannaer Local Geography Teaching Case Design*, Unpublished Master's Thesis, Inner Mongolia Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/1957908> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
215. Taşoğlu, M. (2010). *Coğrafya Öğretiminde Okul Dışı Etkinliklerin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
216. Tay, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını, Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
217. TDK (Türk Dil Kurumu). *Küresel; Bölge*. Güncel Türkçe Sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5654047d340e10.82347062](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5654047d340e10.82347062) adresinden 24.11.2015 tarihinde alınmıştır.

218. Tekeli, İ. (2001). Yerel Tarih Çalışmalarına Gençlerin Katılımı ve Tarih Eğitimi, Çelebi, F. (Ed.). *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
219. Tekeli, İ. (2002). *STK'lar, Yerelleşme ve Yerel Yönetimler*, IX. Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu, İstanbul Teknik Üniversitesi. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
220. Tekeli, İ. (2009). *Gündelik Yaşam, Yaşam Kalitesi ve Yerellik Yazıları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
221. The Free Dictionary. (2015). *Local*. <http://www.thefreedictionary.com/local> adresinden 24.11.2015 tarihinde alınmıştır.
222. Thornton, S. J. (2008). Continuity and Change in Social Studies Curriculum, Levstik, L. S. and Tyson, C. A. (Ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. First Edition. New York: Routledge.
223. Tokcan, H. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenme Teorileri, Şimşek, A. ve Kaymakçı S. (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
224. Tuna, F. (2013). Coğrafya Eğitiminde Saha Çalışmaları, Özey, R., Tuna, F. ve Bilgen N. (Ed.). *21. Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
225. Turan, R. ve Ulusoy, K. (2013). Sosyal Bilgilerde Tarihin Yeri Önemi, *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi, s.138.
226. Turner, T. N. (1999). *Essentials of Elementary Social Studies*, Second Edition, USA: Allyn and Bacon.
227. Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2010). *Beşeri Coğrafya (İnsan, Kültür, Mekan)*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
228. Türkben, T. (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *Turkish Studies*, Cilt: 10, Sayı: 7, ss.899-916.
229. Ulu-Kalın, Ö. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2004) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

230. Üçışık, S. ve Demirci, A. (2002). 21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 5, ss. 117-133.
231. Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
232. Varma, O. P. (2005). *Geography Teaching*. India: Sterling Publishers. ISBN: 81 207 0608 0.
233. Wang, X. W. (2005). *A Practical Research on Local Geography Teaching*, Unpublished Master's Thesis, Fujian Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/957176> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
234. Witherick, M; Ross, S. and Small, J. (2001). *A Modern Dictionary of Geography*. United States of America: Oxford University Press; Arnold Publishers.
235. Woodhouse, J. L. and Knapp, C. E. (2000), *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*, <http://www.ericdigests.org/2001-3/place.htm> adresinden 08.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
236. Wu, Y. Y. (2007). *Development & Research of Course Resources on Local Geography in Licounty*, Unpublished Master's Thesis, Hunan Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/1299418> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
237. Xin, Z. (2007). *The Exploration of the Basic Problem of Local Geography Education of Middle School*, Unpublished Master's Thesis, Northeast Normal University, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/1320682> adresinden 14.12.2015 tarihinde alınmıştır.
238. Xu, J. H. (2005). *The Theory and Practice in Countryside's Local Geography Education*, Unpublished Master's Thesis, Nanjing Normal University. China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/1045447> adresinden 21.12.2015 tarihinde alınmıştır.
239. Yalçınkaya, E. ve Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgilerin Tarihçesi ve Temel Eğitimdeki Yeri, Sever, R. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

240. Yardımcı, E. (2009). *Yaz Bilim Kampında Yapılan Etkinlik Temelli Doğa Eğitiminin İlköğretim 4 ve 5. Sınıftaki Çocukların Doğa Algularına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
241. Yaşar, Ş; Sözer, E; Deveci, H; Belet, Ş. D; Ersoy, A. F; Gültekin, M. ve Ersoy, A. (2008). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Yaşar Ş. (Ed.). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları (AÖF).
242. Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı, Tay B. ve Öcal, Â. (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
243. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
244. Yıldırım, R. (2012). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Gezi-Gözlem Yönteminin Uygulanma Durumunun İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
245. Yıldız, K; Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2009). *Çevre Bilimi ve Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
246. Yılmaz, C. (1997). Coğrafya Eğitiminde Arazi Tatbikatlarının Önemi Ve Bir Uygulama Örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, s.287-307.
247. Yılmaz, C. ve Bilgi, M. G. (2011). Aday Öğretmenlerin Coğrafya Arazi Çalışmalarına Bakışı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:11, Sayı:2, s.961-983.
248. Yiğit, A. (1998). Bölgesel Coğrafya Nedir? Ne Değildir? *Ölçek*, Aylık Coğrafya Dergisi, 1/2 , Elazığ.  
<http://cografya.bilecik.edu.tr/Dosya/Arsiv/Alı%20Yi%C4%9Fit%20Makaleler/L5.pdf> adresinden 09.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
249. Yonghua, Q. (2006). *The Local Geography Teaching of Inquiry Learning*, Unpublished Master's Thesis, East China Normal University, China.  
<http://www.dissertationtopic.net/doc/1088768> adresinden 14.12.2015 alınmıştır.



250. Yörü, S. (2007). *Vatan Sevgisi ve Yurttaşlık Bilinci Oluşturmada Lise Coğrafya Derslerinin Yerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
251. Yuan, H. B. (2004). *A Probe the Local-Geography Education*, Unpublished Master's Thesis, Hunan Normal University, China. <http://mt.china-papers.com/3/?p=112174> adresinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.
252. Yuan, L. Y. (2011). *Study of Local Geographical Education in Middle School- Take Zhenjiang City as a Example*, Unpublished Master's Thesis, Shandong Normal University, China. <http://www.docin.com/p-1212394076.html> adresinden 22.12.2015 tarihinde alınmıştır.
253. Yun, L. Z. (2007). *The New Curriculum under the Concept of Local Geography Teaching*, Unpublished Master's Thesis, Hebei Normal University, China. <http://www.topresearch.org/showinfo-109-519757-0.html> adresinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.
254. Yunlong, Z. (tarihsiz). *Local Geography Teaching is the Implementation of the New Curriculum Reform Help*. <http://www.docin.com/p-281436566.html> ve <http://big.hi138.com/jiaoyuxue/xuekejiaoyu/201012/270543.asp#.Vt1E0vmLTI> adreslerinden 07.03.2016 tarihinde alınmıştır.
255. Zeybek, H. İ. (2009). Coğrafya, Bilgili, A. S. (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
256. Zuo, L. (2013). *The Development and Utilization of Local Geography Curriculum Resources in Qingxin*, Unpublished Master's Thesis, China. <http://www.dissertationtopic.net/doc/2203457> adresinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.





**EKLER**

## Ek. 1. Görüş Formu

Kıymetli Meslektaşım,

Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel coğrafya öğretimine ilişkin görüş ve düşüncelerini almayı amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilecek veriler “*Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı tez çalışmasında bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Bu nedenle görüş formunda yer alan soruların gerçeği yansıtması için soruların tarafınızdan samimi ve eksiksiz cevaplanması önem arz etmektedir. Lütfen soruları eksiksiz cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar ve düşünceleriniz bizim için ve bilim adına çok değerlidir. Bu araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Galip Öner

Erciyes Üniversitesi/ Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı & Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Öğrencisi

### I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın ( <input type="checkbox"/> ), Erkek ( <input type="checkbox"/> )	Görev yaptığınız il:
Öğrenim Düzeyiniz: Lisans ( <input type="checkbox"/> ), Yüksek Lisans ( <input type="checkbox"/> ), Doktora ( <input type="checkbox"/> ), Diğer (Belirtiniz):	
Öğretmenlik mesleğinde hizmet süreniz: ( <input type="text"/> )	Lisans Mezuniyet Bölümünüz:
Mesleki Kıdeminiz: ( <input type="text"/> )	
Mezun Olduğunuz Üniversite:	
Yerel Coğrafya Öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?	
Evet ( <input type="checkbox"/> ), Hayır ( <input type="checkbox"/> )	
Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi çevreden faydalanıyor musunuz?	
Evet ( <input type="checkbox"/> ), Kısmen ( <input type="checkbox"/> ), Hayır ( <input type="checkbox"/> )	



4. Sosyal bilgiler dersinde bir üniteye yerel coğrafyaya yer verilse bu üniteye hangi konuların yer almasını isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

5. Yerel coğrafya öğretiminin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

6. Okulunuzun bulunduğu çevrede yerel coğrafya öğretimi kapsamında hangi coğrafi unsurları kullanabilirsiniz? Belirtiniz.

7. Yerel coğrafya öğretiminde karşılaştığınız veya karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

8. Yerel coğrafya öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir? Belirtiniz.

9. Yerel coğrafya ile ilgili başka görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz?

**Araştırmaya katılımınızdan dolayı teşekkür ederim. Araştırmanın sonuçlarından haberdar olmak istiyorsanız mail adresinizi belirtiniz:.....**

**Araştırma ile ilgili sorularınız için iletişim bilgilerim:**

Arş. Gör. Galip Öner

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Melikgazi/KAYSERİ

Cep: 0538 976 \_\_\_\_

[oner.galip@gmail.com](mailto:oner.galip@gmail.com)

## Ek. 2. Etik Kurul Raporu



### Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Galip ÖNER  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Sosyal Bilgiler Eğitimi A. B. D.

Sayın Galip ÖNER,

“Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/91) Kurulumuzun 21.07.2015 tarihli ve 2015/91 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

  
Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)

  
Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

  
Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Av. Zühal DEMİRCİ(Üye)



**Ek. 3. Bolu Araştırma İzni**

**T.C.  
BOLU VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 93554413/605/5371287  
**Konu:** Araştırma İzni (Galip ÖNER)

26/05/2015

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 20/05/2015 tarih ve 26073066-605-498 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı ile İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Galip ÖNER' in "Sosyal Bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: öğretmen görüşlerinin incelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için ilimiz ekli listede görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşme yapmak istenmektedir.

Uygulanması talep edilen araştırma izni, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereği Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

**İbrahim ÇAVUŞOĞLU**  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
26/05/2015

Ömer ERU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK: İlgi Yazı (31 Sayfa)



## Ek. 4. Kayseri Araştırma İzni



T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.5804841  
Konu: Anket İzni

05.06.2015

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Galip ÖNER'in İlimize bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu Anket çalışması yapması isteği ile ilgili Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/05/2015 tarih ve 497 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Galip ÖNER'in İlimize bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu Anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

05.06.2015

Mehmet Emin AVCI

Vali a.

Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Örneği (33 sayfa)



## Ek. 5. Tez Savunma Jüri Tutanağı

FORM: 10



**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

(YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMASI SINAV TUTANAĞI)

**I. ÖĞRENCİ BİLGİLERİ**

Adı: Galip  
Soyadı: ÖNER  
Numarası: 20365333612  
Anabilim Dalı: İlköğretim  
Bilim Dalı: Sosyal Bilgiler Eğitimi  
Lisansüstü Eğitim Düzeyi: Yüksek Lisans   
Doktora

**II. TEZ BİLGİLERİ**

Tez Danışmanın Adı Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU  
Tez Başlığı : Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

**III. TOPLANTI BİLGİLERİ**

Enstitü Yönetim Kurulu'nun <sup>(26043066-302)</sup> 16.03.2016 tarih ve ...06..... sayılı toplantısında alınan karar ile oluşturulan jüri 25.03.2015 tarihinde, saat 10:30'da 3108 nolu salonda tez savunması için toplanmış ve yapılan sınav sonucu aşağıdaki kararı almıştır.

**IV. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ**

- Yapılan tez savunması sonucunda tezin **KABUL EDİLMESİNE**,  
 Yapılan tez savunması sonucunda tezin **DÜZELTİLMESİNE** \* ,  
 Yapılan tez savunması sonucunda tezin **REDDEDİLMESİNE** \*\*

**OY BİRLİĞİ**  **OY ÇOKLUĞU**  ile karar verilmiştir.

Sınav Jürisi	Ünvan, Adı Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK	
Üye (Danışman)	Yrd. Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Adnan ALTUN	
Üye		

\* Öğrenciye tezindeki düzeltme ve tamamlamaları yapması için ..... ay ek süre verilmesi önerilmektedir.  
\*\* Reddedilmesi halinde, jüri üyeleri kişisel raporları sınav tutanağına eklenecektir.

## ÖZGEÇMİŞ

Arş. Gör. Galip ÖNER

1991 yılında Finike/Antalya’da doğdu. 2007 yılında Antalya Aksu Lisesi’nde ortaöğretim, 2012 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında lisans, 2016 yılında ise yine aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans eğitimini “bu çalışmayla” tamamladı. 2015 yılında ise ikinci lisans kapsamında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Coğrafya bölümünde, ikinci bir tezli yüksek lisans kapsamında ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi alanında öğrenimine devam etmektedir. Şubat 2015 tarihinden itibaren Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Galip ÖNER, sosyal bilgiler eğitimi, yerel coğrafya eğitimi, coğrafya eğitimi, tarihi mekânlar ve müze eğitimi ve öğretmen eğitimi alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir.

E-posta: [galiponer@erciyes.edu.tr](mailto:galiponer@erciyes.edu.tr), [oner.galip@gmail.com](mailto:oner.galip@gmail.com)

### Yayımları:

Öner G., "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Okul Dışı Tarih Öğretimi’ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", Turkish History Education Journal (Türk Tarih Eğitimi Dergisi), Cilt: 4, ss.89-121, 2015

Öner G., Kızılay N., Aktaş-Yasa A., "'Sosyal Bilgilerde Arkeoloji Öğretimi’ Üzerine Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, ss.192-215, 2015

Avcı C., Öner G., "Tarihi Mekânlar ile Sosyal Bilgiler Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, ss.108-133, 2015

Öner M., Öner G., "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeylerine İlişkin Tutumları", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi , Cilt: 3, ss.390-404, 2014

Memişoğlu H., Öner G., "Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Coğrafya Konularının Öğretimi", Journal of Research in Education and Teaching, Cilt: 2, ss.347-366, 2013

Öner G., Kamçı S., "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşleri", International Symposium on Social Studies Education 2013 (USBES II), Aksaray, Türkiye, 26-28 Nisan 2013, ss.85-112

Öner G., "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Coğrafya Özyeterlilik Durumlarının İncelenmesi", 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı , Eskişehir, Türkiye, 5-7 Eylül 2013, ss.370-370

Öner G., Ceyhan Ö., Uçan Y.E., "Öğretmeden Önce Öğrenmek Gerek! Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Bazı Değerlerin Sınıf İçi Yaşantılarda Gerçekleşme Durumuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri", II. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi, Kırıkkale, Türkiye, 5-7 Kasım 2015, ss.104-104

Öner M., Öner G., "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeylerine İlişkin Tutumları", V. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi, Antalya, Türkiye, 24-26 Nisan 2014, ss.118-118

### **Katıldığı Bilimsel Kongre / Sempozyum ve Bilimsel Toplantılar**

I. Uluslararası Katılımlı Duvarsız Eğitim Çalıştayı, Samsun, Haziran 2015

Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi, Ankara, Mayıs 2015

II. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi, Kırıkkale, Kasım 2015

IV. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Bolu, Nisan 2015

100. Yılında Türkiye'de Coğrafya Çalıştayı, Ankara, Mart 2015

V. International Congress on New Trends in Education, Antalya, Nisan 2014

III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, Sakarya, Haziran 2014

III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu, Ankara, Nisan 2014

VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Trabzon, Ekim 2013

IV. International Congress on New Trends in Education, Antalya, Nisan 2013

II. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu, Aksaray, Nisan 2013

22. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eskişehir, Eylül 2013