

**VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ABOUT THE GEOGRAPHICAL LEARNING
OUTCOMES IN SOCIAL SCIENCES CURRICULUM AND PLACE-BASED EDUCATION:
A QUALITATIVE STUDY**

Burcu DİNGEÇ

*Y. Lisans Öğr., Adnan Menderes Üniversitesi, burcu_dngc@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-6417-7049*

Sultan BAYSAN

*Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sbaysan@adu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7431-7973*

Ruken Akar VURAL

*Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rakarvural@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3137-3753*

Adil Adnan ÖZTÜRK

*Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adil_adnanozturk@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3457-2229*

Received: 10.10.2017

Accepted: 09.12.2017

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal the perceptions and competences of social studies teachers on social studies curriculum, program integration of geography teaching objectives, place-based geography education. A qualitative research was conducted in this case study. The study group constitutes ten social studies teachers working in Efeler district of Aydın province. Semi-structured interview forms were used as the data collection tool and the obtained data were interpreted by inductive content analysis technique. According to the answers given by the participants, there are situations such as the fact that the objectives of geography teaching in the Social Studies programme were not being realized in full and that the place-based education concept and its proxies were not known.

Keywords: Geography programme, place-based/ conscious education (pbe), teaching social studies.

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMLARINDA YER ALAN COĞRAFYA ÖĞRENME ÇIKTILARI VE MEKAN
TEMELLİ EĞİTİM ÖGESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA**

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programının kapsadığı Coğrafya öğretim hedeflerinin programa entegrasyonu, mekân temelli coğrafya öğretimi konusundaki algıları ve yeterliklerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma biçiminde desenlenen çalışmada olgu bilim yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile yorumlanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Programı içinde Coğrafya öğretim hedeflerinin tam anlamıyla gerçekleşemediği, mekân temelli eğitimin kullanılmadığı ve bu öğretimin nasıl planlanması gerektiğinin bilinmediği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya programı, yer/mekân/yer bilişli temelli eğitim, sosyal bilgiler öğretimi.

EXTENDED SUMMARY**Introduction**

Place-based education (PBE) or Place Conscious Education (PCE) is expressed as the search for the locals to solve the problems of the localities (Gruenewald, 2003b). Russell-Ciardi (2006) defines place-based education as an educational approach that uses the local environment as a teaching and learning environment. Place-based education is to ensure the students' interests to their communities. In this type of education the main target is that the students are to be interested in their local communities, find solutions to their local social and environmental problems and be prepared for a better future for those communities to which they belong. Therefore, when the students are grown up they will be understand their surroundings in a better way, thus, be active participants and citizens in their settings.

However, schools generally do not care about the place. They take the attention from the place, channel it to other things. For this reason, place-based education (PBE) or place conscious education is important by rejecting abstract learning towards the place where we live or the value that we gave our society

The main purpose of this study is to reveal the perceptions and competences of the Social Studies teachers about the Social Studies curriculum, the program integration of the geography teaching objectives and the place-based education. In line with this main objective, the following questions were asked to Social Studies teachers in the central schools of Efeler district of Aydın province.

1. How do the teachers of social studies assess the program's target, content, learning-teaching situation and measurement and evaluation dimensions?
2. How do the teachers of social studies assess the program integration of the Geography achievements of the Social Studies curriculum?
3. Do the social studies teachers relate historical and geographical places and the characteristics of these places to the goals of the program?
4. How do the teachers of social studies assess the pre-service education they received on geographically place based education?
5. How are the self-efficacy perceptions of social studies teachers about teaching students' geographical goals effectively?
6. How is the social studies teachers' need for in-service training in geography teaching?

Method

This qualitative study aimed at examining the cognitive structures and practical implementations of the teaching of the geography of Social Studies teachers and the concept of place-based geography teaching is a phenomenological desideratum.

For this study, a total of 10 Social Studies teachers were interviewed with 5 male and 5 female working in public secondary schools in the Efeler District in Aydın province of Turkey. The sample of interviewees should be homogenous and share critical similarities related to the research question. Participants included social studies teachers with investigators maximising the potential richness of the data through maximum variation sampling regarding age, gender and teaching experiences. Maximum diversity and snowball sampling techniques have been chosen for purposeful sample types (Patton, 2002). Whereas the unstructured interview is lead in conjunction with the collection of observational data, semi-structured interviews are often the sole data source for a qualitative study. That is why semi-structured interviews were conducted in this study. Semi-structured forms based on volunteers were used as data collection tools in the interviews. Qualitative data analysis, ideally occurs concurrently with data collection so that investigators can generate an emerging understanding about research questions, which in turn informs both the sampling and the questions being asked. This iterative process of data collection and analysis eventually leads to a point in the data collection where no new categories or themes emerge. This is referred to as saturation, signalling that data collection is complete (Kuzel, 1999). The data were recorded using handwriting and voice recording in line with the approvals received through the informed-consents from the participants. The data obtained from the 10 questions in the 6 determined sub-goals were then divided into 6 categories. The raw data obtained from the interviews were coded and categorized. The data were classified under the 6 categories and made meaningful for the researcher. The coding and categorization process was repeated by one of the researchers. Thus, unnecessary encodings have been removed by adhering to the problem of the research and its purpose, and new encodings have been added in the required parts. In the naming of the categories, the researchers acted together. As a result, the tables on which each participant's view on the subject can be seen separately were obtained.

Findings, Discussion and Results

Among the important findings of this study, it was revealed that the participants find the Social Studies curriculum in general inadequate, weak and incomplete. Although the constructivist teaching and learning approach passed with the Curriculum which is developed in 2005 in Turkey, did include the Social Studies as a student centred course, the program does not 'add anything experimental' to the students' perspective in practice. It is thought that the theoretical information and knowledge are only formed and that is abstract.

The relationship between the Social Studies curriculum and the student achievement were found to be consistent, but the majority of the teachers perceived themselves as lacking in geographical program achievements. As the reason for this lack, problems such as 'lack of time and opportunity', 'insufficient knowledge of teaching strategies, methods, and techniques' and 'not being able to apply known ones' attracted attention. Social Studies teachers design Geography lessons 'in class'; cannot use historical and geographical locations and their features. Although their schemes for geographical locations are not so wrong, they cannot

plan and implement place-based learning environment and educational activities depending on factors such as not knowing exact place-based education, inadequate opportunities to practice and time.

Apart from these, it has been found that teachers feel that they were given incomplete information during their undergraduate education on place-based education. The place-based education approach is perceived only as an activity to go to a garden or a field. Teachers' willingness to in-service training related to geography in order to make up for their shortcomings in this subject, being open to different techniques and methods, suggests that a new geography teaching program should be prepared or the existing program should be revised.

In order for the place-based education to be widely disseminated, it is necessary to establish new educational objectives and new criteria for measuring the success of this education. There is a need for new researches in Turkish literature, especially to determine these aims which will make meaning to administrators, teachers, families and students.

This study reveals the lack of Turkish literature on place based education. The perceptual, sociological, ideological, political and ecological dimensions of (Gruenewald, 2003a), and the concept of place based education, the place and its role in creating identity have been discussed for many years which the place's importantancy for human life. While there are a number of case studies about place based education applications from various parts of the world, the lack of studies in Turkey is striking. Therefore, this study has made us aware of how much we are lacking about place-based education and it has been a preliminary study for a program to be prepared for this area.

It is difficult to apply place-based education due to the isolated nature of class-based education. Yet, teachers can participate in a broader, more diverse community with practical solutions and tools with a student-centred approach. Thus, those who in the political and 'authentic democratic participation' process are to be involved in forming the place (Gruenewald, 2003a). The point we need to point out here is that unless there is a place-conscious education, we will have difficulty in establishing and understanding the human-nature relationship that geographers always refer to. Since human shapes the place and the place shapes the human activities, then we need to develop Geography and Social Studies teaching spirally rather than isolated from place, and strengthen this phenomenon with pre-service and in-service training programs.

GİRİŞ

Sosyal Bilgilerin temel konusu “insanların nasıl bir arada yaşadığı”dır (Rugg, 1941). Bu tema bugün temel eğitim programlarının özünü oluşturmaktadır. Barr, Barth ve Shermis (1978) Sosyal Bilgiler öğretimini yönlendiren belli başlı yaklaşım ya da gelenekleri üç kategoride toplamıştır. Bunlar: (1) kültürel miras aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, (2) sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi ve (3) yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimidir (Barr ve diğ., 1978; Akt. Öztürk, 2012: 5). Barr ve arkadaşları (1978) Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin bu üç yaklaşımın amaç, içerik ve yöntem bakımından temel özelliklerini Tablo 1’deki gibi özetlemişlerdir. Tablo 1’de belirtilen yaklaşımlarda da görüleceği üzere yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretiminde amaç karar verme ve problem çözmede elde edilen bilgilerin kullanılmasını; bu süreçte sorunları iyi anlayarak çatışmaları çözmeyi hedefleyen bir süreçte yansıtıcı inceleme yönteminin kullanılmasını ve içerikte öğrenci tarafından seçilen sorunların yansıtıcı araştırma ile değerlendirme ve analizini içerir. Bu durumda bu üçüncü yaklaşım mekan temelli eğitim için de yol gösterici görevi yapar.

Tablo 1. Üç Sosyal Bilgiler Öğretim Geleneği

	<i>Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi</i>	<i>Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi</i>	<i>Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi</i>
Amaç	Vatandaşlık en iyi, doğru değerlerin karar almak için bir çerçeve olarak telkin edilmesiyle geliştirilir.	Vatandaşlık en iyi, sosyal bilim kavram, süreç ve problemlerinin egemenliğine dayalı olarak karar verirken geliştirilir.	Vatandaşlık en iyi, vatandaşların karar verirken ve problem çözerken ihtiyaç duyduğu bilgilerin elde edildiği bir araştırma süreci kullanılarak geliştirilir.
Yöntem	Aktarım: Kavram ve değerlerin ders kitabı kullanma, ezberleme, aktarım, soru – cevap ve yapılandırılmış sorun çözme gibi tekniklerle aktarımı.	Buluş: Sosyal bilimlerden her birinin kendine özgü bilgi toplama ve kanıtlama yöntemi vardır. Öğrenciler bu yöntemleri keşfetmeli ve uygulamalıdır.	Yansıtıcı Araştırma/İnceleme: Karar verme, sorunları tanımlamayı ve iyi anlayarak çatışmaları çözmeyi hedefleyen bir yansıtıcı inceleme sürecinde oluşturulur ve öğrenilir.
İçerik	İçerik öğretmen tarafından yorumlanan bir otorite tarafından seçilir ve inanç, değer ve tutumları gösterme işlevine sahiptir.	Doğru içerik hem ayrı hem de bütünleşmiş sosyal bilimlere ait yapı, kavram, sorun ve süreçlerdir.	İçerik öğrenciler tarafından seçilen sorunları biçimlendiren birey vatandaşın ilgi ve ihtiyaçlarının dayandığı değerlerin analizini içerir. Böylelikle sorunlar, yansıtma için içeriği oluşturur.

Kaynak: Barr ve diğ. 1978; Naylor ve Diem, 1987; Chapin ve Messick, 1999. Ayrıca bkz. Doğanay, 2005; Öztürk, 2012: 7.

Yerin insana insanın da yere etkisinin incelendiği coğrafya öğretiminde de ülkemizde hangi yönde bir tercihin yapıldığı/yapılacağı önem taşımaktadır. Yansıtıcı araştırma yoluyla öğretimin yapıldığı/yapılacağı tercihte Coğrafya, düşünme becerilerini geliştirmek ve ‘algılanan’ problemlere çözüm bulmak konusunda önemli bir disiplindir. Bu nedenle, üçüncü yaklaşım, tam da bu nedenle yer/mekân temelli eğitimin özünü/kaynağını oluşturur.

Sosyal Bilgiler programının içinde coğrafyanın amaçlarını üç maddede özetlemek mümkündür. Bunlar, içinde bulunduğumuz bu çağda, öğrencileri uluslararası rekabet seviyesine yükseltmek; ülkelerin gelişme ve liderlik pozisyonunu güçlendirip koruyabilmek için küresel ekonomi içerisinde verimli ve sorumlu vatandaş ihtiyacını karşılamak; ve öğrencileri geçmiş ve gelecek kaygısına kapılmadan; yerel, ulusal ve uluslararası faaliyetlere

katılabilen, üretken ve aydınlanmış sorumluluk sahibi ve coğrafya konusunda da yeterli, nitelikli vatandaşlar olarak yetiştirmektir (Taş ve Kızılcıoğlu, 2007).

Hem Coğrafya, hem de Sosyal Bilgiler programlarında, Coğrafya konuları öğrencilere diğer kazanımların yanı sıra ‘coğrafi bilinç’ kazandırmayı temel alır. Öğrencilerde değer, tutum ve beceriler ile birlikte dünya algısı oluşturmak hedeftir (MEB, 2005, Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP)). Bu doğrultuda öğrencilere tam da yer/mekân temelli eğitimin gerekliliklerinden olan 8 temel coğrafi becerinin kazandırılması söz konusudur. *Bunlar harita, gözlem, arazi çalışması, sorgulama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve süreçleri algılama, kanıt kullanma becerileridir.*

Yere özgü okuryazarlık (spatial literacy), dil ve rakam okuryazarlığına (linguistic and numeric literacy) ek olarak önem kazanmaktadır. Bir çok yazar artık bunun nasıl programlara entegre edilebileceğini tartışmaktadır (Perkins, Hazelton, Erickson ve Allan, 2010). Sun, Chan ve Chen (2015) öğrenmeyi coğrafi bir süreç yapmanın ve mekân temelli eğitimin uygulamasının eleştirel düşünmeye yeterince odaklanılması gereğinden bahseder. Böylelikle sosyal ve çevresel problemlerde yerel etkenler tanımlanabilir. Coğrafi öğrenme için coğrafi hassasiyet kritiktir. Bu nedenle coğrafi hassasiyet pedagojik dizayn sürecinde dikkatle ele alınmalıdır.

Gruenewald’ın da (2003a) belirttiği üzere yer/mekân (place) bizi oluşturur, kapladığımız alan yerdir. Çeşitli özellikleriyle birlikte bizim kimliğimizi oluşturur. Casey’in (1997) Aristo’dan not ettiği ‘yerin gücü dikkate değerdir’. Yer, solduğumuz havada, üzerinde durduğumuz zeminde, vücutlarımızda bir gerekliliktir. Yer tarafından çevreleniriz. Üzerinde yürürüz. Yerde/yerlerde yaşar ve ölürüz. Yaptığımız hiçbir şey yersiz/mekânsız değildir. Bu temel gerçeği nasıl görmezden geliriz? (Akt. Casey, 1997). Dolayısıyla yer (place) insan aktivitelerinin varoluşsal şartıdır (Larsen ve Johnson, 2012).

Ancak okulların geneli ne yazık ki yeri (mekânı) önemsemez. Dikkati yerden alır, başka şeylere kanalize eder. Bu nedenle mekân temelli (Place-Based Education, PBE) ya da yer bilimli eğitim (Place Conscious Education) gerçekten yaşadığımız yere/mekâna ya da topluma verdiği değer ve soyut öğrenmeyi reddeden yapısı ile önem kazanır. Burada sorunsal yer, lokal çevre ve onun sorunları olduğu için genel eğitim sisteminin beklentileri olan ‘standartlar (bir başka deyişle kazanımlar), testler ve sorumluluk’ (diğer bir söylemle ödevler) adı altında olan görevler yerine getirilemeyebilir. Bununla birlikte birey, yerelin sorunlarıyla başa çıkmayı öğrenirken, merkezin vermiş olduğu genel müfredatı kaçırabilir ve testlerden yeteri kadar puan alamama riski oluşur. Halbuki sorun ‘gerçekten’ herkesin bu kadar genel, fazla, farklı bilgiyi bilmesine gerek olup olmadığıdır. Ne yazık ki kendimize okullarda kapalı kalmayı empoze edip, doğayla/yerle bağlantı kurmayı reddediyoruz. Oysa doğadaki çeşitlilik kayboldukça ya bunun farkına bile varmıyoruz ya da artık bilmediğimiz için önemsemiyoruz. Halbuki okullarda yer, onun özellikleri ve çeşitliliğini deneyimlemeyi ve keşfetmeyi yeniden öğrenmeye ihtiyacımız vardır (Gruenewald, 2003a).

Yer/Mekân Temelli Eğitim

İngilizce literatürde mekân temelli/yer bilişli (ya da *Place Conscious Education*) eğitimin üzerine onlarca çalışma bulunmaktadır. İster mekân temelli, ister yer bilişli, toplum temelli, kırsal, ya da sürdürülebilir eğitim gibi isimler taşısın; amaç, öğrencilerin coğrafi bilince sahip, çevre ve onun değer ve özelliklerinin farkında olduğu, yaşamın içinde bireyler yetiştirmektir. Newmann ve Oliver (1967) ilk defa mekân temelli eğitimi ‘toplumda eğitim’ (education in a community) olarak tanımlamıştır. Relp (1976) *Yer ve Yersizlik* (Place and Placelessness) isimli eserinde insan yaşamı ve deneyiminin yerin belirgin özellikleri tarafından nasıl oluşturulup, yeniden şekillendirildiğini açıklamaktadır. Ona göre aynı yer/mekân ya da coğrafi çevre farklı grup ve bireylere farklı kimlikler olarak etki etmektedir.

Yer/mekân temelli eğitim lokalin insana, insanın lokalin (yerelin) sorunlarına çözüm arayışı olarak ifade edilebilir (Gruenewald, 2003b). Russell-Ciardi (2006) mekân temelli eğitimi yerel çevreyi öğretme ve öğrenme ortamı olarak kullanan eğitim yaklaşımı olarak tanımlar. Mekân temelli eğitimin ana amacının da öğrencileri kendi yerel topluluklarına ilgi duymalarını ve onları ait oldukları bu topluluklara daha iyi gelecek sağlamak için hazırlamak olduğunu ileri sürer. 2006’ya kadar mekân temelli eğitimin daha çok kırsal alanlarda konu olduğu, şehirselleşen mekânın bu yıllardan sonra önem kazanmaya başladığı belirtilir (Gruenewald, 2003b; Russell-Ciardi, 2006). Mekân temelli eğitim tabii ki kırsal alanın sorunlarıyla sınırlı kalmamalıdır. Çünkü şehirselleşen mekânda sorunlara çözüm için, sivil katılıma gerek vardır.

Literatür çalışmaları yer/mekân temelli eğitimin çeşitli açılardan yararlı olduğunu rapor etmektedir. Bu yararlar beş başlık altında toplanabilir. İlki, öğrencilere yer/mekân temelli eğitimin otantik yollarla öğrenme sağlamasıdır. İkincisi, yaşadıkları/yaşayacakları deneyim öncesinde onlara yeni öğrenmeler sağlamasıdır. Üçüncüsü, onların okul ve ait oldukları toplumlar arasında kritik bağlar kurmalarını ve dördüncüsü, öğrendiklerine anlam katmalarını sağlamasıdır. Sonuncusu ise hem çevrenin karşılaştığı sorunlara ve değişimlere doğru bakış hem de yerel çevrelerine karşı saygı duymalarını sağlamasıdır (Howley, Howley, Camper ve Perko, 2011). Gruenewald (2003b), Sobel (2004), Howley ve ark. (2011) gibi araştırmacıların sıklıkla belirttikleri gibi yer temelli eğitim sayesinde öğrenciler küresel sürdürülebilirlik için yerel çevre etkisinin nasıl olduğunu tanıyabilir. Knapp’ın (1985) belirttiği gibi yer temelli eğitim, toplum merkezli oluşuyla öğrencileri sadece bilinçli vatandaşlar olarak hayata hazırlamakla kalmaz; aynı zamanda onlara daha geniş açıdan çevresel sonuçlara karşı iyi seçimler yapmayı öğretir (Akt. Howley ve ark., 2011). Ancak, Howley ve ark.’nın (2011) özellikle vurguladığı konu mekân temelli öğretim yaklaşımlarındaki “*plan, uygulama ve sürdürme*” konusundaki zorluktur.

Smith’in (2007) belirttiği gibi yer/mekân temelli eğitimi baz alan uygulamalar gençlerde yaşadıkları yere karşı bağlılık geliştirir. Bu bağlılığın eksikliğinde doğal ve sosyal çevreye adanmışlığın ortaya çıkması için şans kalmayacaktır. Öğrenciler/gençler bugün ve gelecekte yerele katılma isteği taşıma, kendi çabasının fark

yaratabileceğine inanma ve etkili eylem için beceriler kazanmaları gerektiği gibi kazanımlar elde edebilir. Yer/mekân temelli eğitim bu becerileri kazanma konusunda bir çıkış yolu sunar.

İngilizce literatürde yer/mekân temelli eğitim üzerine birçok çalışma vardır. Örneğin, Smith (2007) ABD'den mekân temelli eğitim uygulanan üç yer ve buralardaki uygulamalar hakkında bilgi vermektedir. Bu okullardan ilki, Boston'da bir kamu okuludur. Bir fen öğretmenin gayretiyle başlayan süreçte toplumun, örneğin, yerel çevrede yaşanan hava kirliliği gibi sorunlara öğrencilerin veri toplama ve toplum liderliğini üslenme yoluyla çözüm bulabileceğini göstermektedir. İkincisi, Hawaii'de bir okuldaki 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevredeki bir gölün restorasyonu, ekoturizmin etkileri, doğal habitat kaybı, geri dönüşüm vb. konularda nasıl etkili olunabileceğini vurgulamaktadır. Üçüncü okul örneği de Oregon'dan bir okulda daha önce kurtların doğal yaşam alanı olan bölgenin yeniden kazandırılması için yapılan yer/mekân temelli eğitim uygulamalarını göstermektedir (Smith, 2007).

Yer/mekân temelli eğitim programı öğrencilerin "gerçek dünya" ya da "gerçek yerel" problemleri çözmesi üzerine dizayn edilmek istenir (Sobel, 2004). Yer/mekân temelli eğitim yaklaşımları iki şekilde olabilmektedir. Bunlardan ilk yaklaşımda bir-iki derste bir yerel fenomenin işlendiği/uygulandığı çalışmalar vardır. Örneğin, Endreny'nin (2010) bildirdiği Chinn'in (2006) yerel haritalar üzerine kesişen açılar öğretmeyi hedefleyen çalışmalar bunlardandır. Russell-Ciard'i'nin (2006) çalışması ABD'de New York kentindeki bir müzede yer temelli eğitim sayesinde daha çok Çin, Dominik Cumhuriyeti, Porto Riko gibi ülkelerden gelen göçmenlerin oturduğu düşük gelirli bir çevrede "ortak deneyimleri keşfetmek" ve insanları birbirine "kenetleyip, toleransı geliştirmek" için giriş noktası olarak kullanılan müzenin rolünü açıklamaktadır. Endreny'nin (2010) su toplama havzasıyla ilgili sayısı 900'ü aşan 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı yer/mekân temelli eğitim çalışması şehirselsel bir alanda mekânın yerel doğal nitelikleri hakkında bilgi verir. Yine, Howley ve ark.'nın (2011) sürdürdüğü gibi bazı çalışmalar adalar gibi izole toplumlarda yer/mekân temelli eğitim ilkelerine göre yetişenler nerede yaşamayı tercih ederlerse etsinler sorun çözme odaklı yetiştiklerinden dolayı başarılı olacakları vurgulanır.

Yer/mekân temelli eğitim yaklaşımlarının ikinci türü, okul programlarının tamamen toplum ortaklıkları ve dahil olma/ilgi [community partnership and involvement] üzerine kurulması şeklindedir. Bu yaklaşım ülke çapında gerçekleştirilen ortak/standart sınavlar bulunduğu ve yerel problemlerin her yerde aynı olmadığı, öğretimin ortak bir müfredata uymaması ve dolayısıyla öğrencilerin başarısız olacağı ihtimali gerekçesiyle öğretmenlerin cesaretini kırmaktadır (Endreny, 2010). Bu nedenle yer/mekân temelli eğitimin "fırsat" olduğunda kendi hız ve sıklığında uygulanması tavsiye edilmektedir.

Yer/mekân temelli eğitimde öğrencinin program standartları doğrultusunda belirlenen bir konuyu anlaması önemlidir. Ancak bir o kadar önemli bir konu da öğrencide yerele/yerelin sorunlarına duygusal bağlanma ve anlam katmayı öğrenmesi önemlidir. Semken ve Freeman'ın (2008) belirttiği gibi duygusal bağlanma ve yere anlam katma "mekân duygusu" olarak ifade edilir.

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programı, Coğrafya öğretim hedeflerinin programa entegrasyonu, yer/mekân temelli eğitim konusundaki algıları ve yeterliklerini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırma soruları/alt amaçlar

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve ölçme değerlendirme boyutlarını nasıl değerlendirmektedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretim programının Coğrafya kazanımlarının programa entegrasyonunu nasıl değerlendirmektedir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarihi ve coğrafi mekânlar ile bu mekânların özelliklerini programın hedeflerini ilişkilendirmekte midir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, yer/mekân temelli coğrafya öğretimi konusunda, aldıkları hizmet öncesi eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya hedeflerinin etkili biçimde kazandırma konusundaki özyeterlik algıları nasıldır?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya öğretimi konusundaki hizmet içi eğitim gereksinimi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya alanının öğretimi ve mekân temelli coğrafya öğretimi kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ve uygulama pratiklerini incelemeyi hedefleyen bu nitel çalışma fenomenolojik desendedir. Fenomenoloji 20. ve 21. yüzyıl bilimsel çalışmaları üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki sadece onun sahip olduğu güçlü tanımlayıcı yaklaşımdan kaynaklanmamakta; bunun yanında insanların deneyimleri ile alakalı ve çalışması zor olabilecek fenomenlere de ulaşıp kavrama imkânı sağlayan metodolojisinden kaynaklanmaktadır (Giorgi, 1997).

Fenomenoloji insanların idrakleri, hisleri ve deneyimleri ile ilgili esaslı bir anlayışa ulaşabilmek için doğru ve tarafsız olarak, bireylerle ilgili şeylerin, göründükleri gibi ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Yapılan araştırma bütün topluma genellenemez; sadece amaca yönelik olarak hizmet eder. Fenomenoloji yöntemi, gerçekliği oluşturan beş temel kavramı içerir. Bunlar *bilinçlilik, davranış, algı, amaçlı (kasıtlı) tecrübe ve bireyler arası geçerlilik*dir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma için Aydın/Efeler ilçesi kamu ortaokullarında çalışan 5'i erkek 5'i kadın toplam 10 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile görüşülmüştür. Amaçlı örneklem türlerinden, maksimum çeşitlilik ve kartopu örneklem teknikleri

kullanılmıştır. Görüşmelerde veri toplama aracı olarak, gönüllülük esasına dayalı yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan alınan onaylar doğrultusunda elle not alma ve ses kaydı kullanılarak kaydedilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Öğretmen	Deneyim (yıl)	Mezun olduğu Bölüm
Ö1	3	Sosyal Bilgiler Öğrt.
Ö2	3	Sosyal Bilgiler Öğrt.
Ö3	3	Sosyal Bilgiler Öğrt.
Ö4	20	Tarih Bölümü
Ö5	20	Tarih Bölümü
Ö6	4	Sosyal Bilgiler Öğrt.
Ö7	20	Tarih Bölümü
Ö8	5	Sosyal Bilgiler Öğrt.
Ö9	20	Tarih Bölümü
Ö10	3	Sosyal Bilgiler Öğrt.

Araştırmanın Ölçme Araçları ve Verilerin Analizi

Tümevarımsal içerik analizi, satır satır okuma tekniği ve açık kodlama kullanılmıştır. Veri analizinden önce açık kodlama daha sonra tematik kodlama yapılmıştır. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001). Bu çerçevede belirtilen alt amaç ve araştırma soruları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Belirlenen 6 alt amaç doğrultusunda sorulan 10 sorudan elde edilen veriler daha sonra 5 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmanın Alt Amaçları, Araştırma Soruları Ve Kategoriler

Alt Amaçlar	Araştırma Soruları
1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve ölçme değerlendirme boyutlarını nasıl değerlendirmektedir?	Soru 1 ve 2 (Tablo 4 ve 5)
2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretim programının Coğrafya kazanımlarının programa entegrasyonunu nasıl değerlendirmektedir?	Soru 3 ve 4 (Tablo 6 ve 7)
3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarihi ve coğrafi mekân ile bu mekânların özelliklerini programın hedeflerini ilişkilendirmekte midir?	Soru 5 ve 6 (Tablo 8 ve 9)

4. Sosyal bilgiler öğretmenleri, yer/mekân temelli coğrafya öğretimi konusunda, aldıkları hizmet öncesi eğitimi nasıl değerlendirmektedir?	Soru 7 (Tablo 10)
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya hedeflerinin etkili biçimde kazandırma konusundaki öz yeterlik algıları nasıldır?	Soru 8 ve 9 (Tablo 11 ve 12)
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya öğretimi konusundaki hizmet içi eğitim gereksinimi nasıldır?	Soru 10 (Tablo 13)

Görüşmelerden elde edilen veriler, harfi harfine Word programına aktarılmış ve ham veriler elde edilmiştir. Ham veriler satır satır okuma tekniği ile okunmuş ve açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlama ile, konu ile ilgili her bir sözcük ya da kelime öbeği bir “kod” olarak kabul edilmiştir. Kodlardan anlamlı yapılara (kategorilere) ulaşılmıştır. Örneğin, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, programın sınıf bazında genel değerlendirmelerine ilişkin sonuçlara ulaşıırken, “*eksik, karmaşık, parça parça, genelde eksik*” kodları “*olumsuz yanlar*”, “*yeterli, kapsamlı*” kodları ise “*olumsuz yanlar*” biçiminde kategorilere dönüştürülmüştür. “*5. sınıf çok eğlenceli, 6. sınıf 1. dönem konuları ağır, 7. sınıf ilk iki ünite hariç ağır, 8. sınıfta bütünlük var, 5. sınıf yüzeysel, 6. sınıf yetersiz, 7. sınıf yetersiz, yaş düzeylerine düşük, 8. sınıf İ.T ve Atatürkçülük yeterli, sınıf bazında yeterli verime sahip değil, kâğıt üzerinde kalıyor*” kodları ise “*sınıf bazında değerlendirme*” kategorisi altında ele alınarak anlamlı bir örüntü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Kategorilerin isimlendirilmesinde ise araştırmacılar birlikte hareket etmişlerdir. Sonuç olarak her bir katılımcının konu hakkındaki görüşlerinin ayrı ayrı görülebileceği tablolar elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Kuşkusuz, bir araştırmacının bilimselliği “geçerlik” ve “güvenirlik” ölçütleriyle değerlendirilmektedir. Kirk ve Miller’in (1986) belirttiği gibi nicel araştırmalar bir olgunun ne kadar var olduğuna yönelirken, nitel araştırmalar bu olgunun varlığına ve anlamına yönelmektedir. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili alınması gereken önlemler de farklılaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 174). Nitel araştırmalarda araştırmacının “*esnek olması*” ilkesi geçerlik konusunda önemli bir avantajdır.

Araştırmacı, araştırma sürecinde gerek gördüğü takdirde yeni stratejilere başvurabilir; görüşmeye yeni sorular ekleyebilir; daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir; farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler iç geçerlik açısından önem taşımaktadır. Aynı şekilde, araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmelerle ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde ve uzun süreli bilgi toplama, elde edilen bulguların onaylanması için alana geri bildirim verme ve ek bilgi toplama olanağı nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 77).

Bu araştırmacının geçerliğini desteklemek için alınan önlemler ve yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmacının verileri 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında toplanmış, alandaki (okullardaki) kişilerle birebir etkileşimde bulunulmuştur.

- İlgili literatür incelenerek geliştirilen veri toplama araçları, Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı'nda görev yapan konu alanıyla ilgili uzmanlara sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şeklini almıştır.
- Araştırmada, yöntem ve veri üçgenlemesi birlikte kullanılmıştır.
- Çalışma için 6 haftalık zaman dilimi ayrılmıştır.
- Çalışma grubu oluşturulurken kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılırken, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan okullardan, farklı mesleki kıdem düzeyine sahip hem kadın hem erkek Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ulaşılmıştır.
- Görüşmelerin bir seferde yapılmasına özen gösterilmiştir.
- Her görüşme ortalama 15-45 dakika arasında sürmüştür.
- Toplamda 10 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.
- Veri kaybını engellemek ve not alma sırasında kullanılan kısaltmaların daha açık yazılabilmesi için Word ortamında yazma işleminin gözlemin yapıldığı gün olmasına dikkat edilmiştir.
- Katılımcı teyidini almak amacıyla yapılan görüşme incelenmiş, son olarak katılımcının eklemek ya da çıkarmak istediği bölümler sorulmuştur.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde form üzerine kısa notlar almanın yanı sıra katılımcılar tarafından izin verildiği zamanlarda ses-kayıt cihazı da kullanılmıştır. Böylece araştırmacı görüşme sırasında soru sorma ve etkili dinleme işlevlerini daha etkili bir biçimde yerine getirmiştir.
- Görüşmecilerle görüşmeler sırasında ses-kayıt cihazı kullanılmasına izin verilmediği durumda araştırmacı tarafından form üzerinde işaretleme yapılmış; veri kaybını engellemek için görüşmenin hemen arkasından alınan notlar gözden geçirilerek eksik yerler tamamlanmıştır.
- Tüm kodlamalar tek bir araştırmacı tarafından yapılmış ancak tesadüfi olarak seçilen bir görüşme metni, "kodlayıcılar arası uyum geçerliliği"ni sınamak amacıyla, makalede yer alan ilk ve ikinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. .82 olarak elde edilen uyum katsayısı yeterlidir (Miles ve Huberman, 1993).
- Elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için önce alan uzmanına daha sonra Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı'nda görev yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarına sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

Güvenirlilik

İnsan davranışlarının değişkenliği ve karmaşık yapısı, insan davranışını konu edinen bir araştırmacının kullanılan yöntem ne olursa olsun tekrarını güçleştirmektedir. Ancak nitel araştırmalarda güvenilirliğe yönelik bazı önlemler vardır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık şekilde tanımlanması, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kuramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve

analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması önlemler arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 79). Alınan bu önlemler doğrultusunda bu araştırmanın dış ve iç güvenilirliği ile ilgili açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacılar tarafından açık bir şekilde tanımlanmıştır.
2. Veri toplama, işleme, analiz, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır.
3. Sonuçlar, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
4. Araştırmacıların izlediği yöntemler ve süreçler konusunda kayıtların (örneklem seçimi/ görüşme) kapsamı açık bir şekilde tanımlanmıştır.
5. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmıştır.
6. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.
7. Görüşmeler ile elde edilen veriler, görüşmeci teyidine sunulmuş ve ortak kanı sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, kodlar ve temalar doğrultusunda tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

1. **Çalışmanın ilk alt amacı**, “*Sosyal Bilgiler öğretmenleri, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve ölçme değerlendirme boyutlarını nasıl değerlendirmektedir?*” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt amacı incelemek için katılımcılara iki ayrı soru yöneltilmiştir (Tablo 3). Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler Tablo 4 ve 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programın Sınıf Bazında Genel Değerlendirmelerine İlişkin Kodlar

Katılımcılar	Olumsuz Tarafları	Olumlu Tarafları	Sınıf Bazında Değerlendirilmesi
Ö1	-	Yeterli.	Programda yapılan değişiklikler uygulamada yok.
Ö2	Genelde eksik.	-	Fazla soyut kavram var ve seviyelere uygun değil.
Ö3	-	Yeterli, kapsamlı.	Öğrenci odaklı yapılandırmacı yaklaşıma uygun.
Ö4	Eksik, karmaşık, parça parça.	-	6. ve 7. sınıflarda konular parça parça. 8. sınıfta bütünlük var.
Ö5	-	Yeterli, sadeleşmesi gerekiyor.	5. sınıf uygun, 6. sınıf Coğrafya ağırlıklı, 7. sınıf tam bir çorba, 8.sınıfta bütünlük var.
Ö6	-	-	-
Ö7	Çok ağır.	-	5. sınıf çok eğlenceli, 6.sınıf 1.dönem konuları ağır. 7. sınıf ilk iki ünite hariç ağır, 8.sınıfta bütünlük var.
Ö8	Yetersiz.	-	5. sınıf yüzeysel, 6. sınıf yetersiz. 7. sınıf yetersiz, yaş düzeylerine düşük. 8. sınıf İ.T ve Atatürkçülük yeterli.
Ö9	Yetersiz, soyut.	-	Sınıf bazında yeterli verime sahip değil.
Ö10	Verimsiz, uygulanamıyor.	-	Kâğıt üzerinde kalıyor, tam anlamıyla.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri cevapların üç ana başlık altında toplandığı görülebilir. Bunlar, programın eksik, yeterli oluşu ve sınıf bazında değerlendirilmesidir. Programı genel anlamda 3 katılımcı yeterli bulurken, 3 katılımcı genel anlamda eksik, 2 katılımcı yetersiz, 1 katılımcı çok ağır, 1 katılımcı verimsiz bulmuştur. Özellikle program değerlendirilirken 4 katılımcının 8. sınıf programını yeterli bulması dikkat çekici bir noktadır. Ö4'ün program hakkındaki görüşü şöyledir: *'Program çok karmaşık ve sıkışık, konular yetişmiyor. 7. sınıf çok parça parça Ortaçağ'dan, Osmanlı'ya, Rönesans, reform, iklim, iletişim gibi... 6. sınıf ağırlıklı olarak coğrafya 5. sınıf, 4. sınıfın devamı niteliğinde 8.sınıfta bütünlük var sadece'*.

Tablo 5. Katılımcıların Programın Hedef ve İçerik, Öğrenme-Öğretme, Ölçme-Değerlendirme Boyutlarında Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Program ve Kazanım İlişkisi	İçerik, öğrenme- öğretme, ölçme-değerlendirme boyutları
Ö1	Tutarlı olduğu söylene bile değil.	-
Ö2	Tutarsız.	Uyumlu değil, içerik <i>"oyulmuş bir ağaç"</i> , imkanlar yetersiz, geleneksel yöntemleri kullanıyorum.
Ö3	Tutarlı.	Anlaşılır, açık, tüm boyutlar denetler ve ölçer nitelikte.
Ö4	Tutarlı.	Genel anlamda ölçülebilir, bazı konular soyut kalıyor.
Ö5	Tutarlı.	Neyi veriyorsak onu alıyoruz, bilgi kalıcı hale geliyor mu?. Burası soru işareti.
Ö6	Tutarlı.	İçerik, geniş ölçme için süre yetersiz kalıyor. Değerlendirme tam anlamıyla gerçekleşmiyor.
Ö7	Tutarlı diyebilirim.	Konular çok farklı bütünlük yok, Kazanımlar ölçülebilir. Uygun.
Ö8	Tutarlı.	İçerik, öğrenme durumları, ölçme birbiri ile bağlantılı, uygun.
Ö9	-	-
Ö10	Tutarlı.	Bütünlük yok, içerik bazı kısımlarda soyut kalıyor. Bu da ölçmeyi zorlaştırıyor.

Tablo 5 incelendiğinde 10 katılımcıdan 8'i program ve kazanım ilişkisini tutarlı bulmuşlardır. *"Tutarsız"* diye cevap veren Ö2 içerik için *"oyulmuş bir ağaç"* benzetmesi yapmıştır. İçerik genel anlamda ölçülebilir bulunmuş, bazı kavramların soyut kalışı ve bütünlük olmayışı çoğunluk tarafından görüşmelerde ifade edilen durumdur. Ö4'ün Soru 2 hakkındaki görüşü şöyledir: *"Program ve kazanımlar birbiriyle tutarlı ölçme değerlendirme olarak sıkıntı çekmiyorum. Anlattığının karşılığını alıyorum. Kazanımlar ölçülebilir, ama bazı konular havada kalıyor. Ölçme durumlarında TEOG'da bu konular çıkmıyor işimize yaramıyor, diyor. 7. sınıflar, genellikle 7. sınıfta sıkıntı çekiyorum"*. Tutarlı olmadığı görüşünde olan diğer bir katılımcı olan Ö9: *"Sınıf bazında düşünürsek programı ve kazanımların birbiriyle tutarlı olduğunu düşünmüyorum içeriğin kapsamlı verilebilmesi için öğretim sürecinin verimli olabilmesi için programın düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ölçme ve değerlendirmenin teoride kaldığı düşüncesindeyim"*.

2. Çalışmanın ikinci alt amacı, "Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretim programının Coğrafya kazanımlarının programa entegrasyonunu nasıl değerlendirmektedir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt amacı incelemek için katılımcılara iki ayrı soru yöneltilmiştir (Tablo 3). Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Coğrafya Kazanımları Kategorisine Verdikleri Cevaplara İlişkin Kodlar

Katılımcılar	Kazanımların programa entegrasyonu	Coğrafya kazanımlarına ilişkin görüşler
Ö1	Eksik.	Sadece öğrenme alanı mekânı algılama, gözlem ve harita okuma ve atlas kullanma çerisinde verilmesi programın bir eksikliği üretim, tüketim, dağıtım kısmına coğrafi mekanlar eklemek isterdim.
Ö2	Yeterli.	<i>Dünya'nın şekli ve hareketleri</i> konusunun sadeleşmesi gerekiyor.
Ö3	Yeterli.	Yok.
Ö4	Yetersiz, hep tarihmiş gibi anlaşıyor.	<i>Bölgemizi Tanıyalım</i> kısmına bir <i>Bölgemize Gidip İnceleyelim</i> eklenebilir.
Ö5	Yeterli ve fazla.	Ders saati az, kazanımlar fazla zaman yetmiyor zaman artmıyorsa, kazanımlar azaltılmalı.
Ö6	Yeterli.	Yok.
Ö7	Yetersiz.	Bir sınıfın yarım dönemi sadece Türkiye Coğrafyası olmalı paralel ve meridyen konusu 7. sınıfta görülebilir.
Ö8	Yetersiz.	Konular ve kavramlar yok denecek kadar az, yüzeysel. Daha fazla olmasını isterdim.
Ö9	Yeterli.	Daha temelden bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.
Ö10	Yetersiz.	Coğrafya ayrı bir ders olmalı.

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların yarısı Coğrafya kazanımları açısından programı yeterli görmektedir. 4'ü yetersiz görürken, 1 katılımcı 'eksik' bulmaktadır. Tablo 6'ya ek olarak bir katılımcının 3. soru hakkındaki görüşü şöyledir. Ö1: "Yeni programda coğrafya kazanımları "İnsanlar Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı içerisinde 'mekânı algılama, gözlem, harita okuma ve atlas kullanma' becerilerinin kazandırılması öngörülmüştür. Ancak bu becerilerin sadece bu öğrenme alanı içerisinde verilmesinin programın bir eksikliği olduğu söyleyebiliriz. Örneğin, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanının kazanımlarını incelediğimizde "basit istatistik verileri okuma, girişimcilik ve tarihsel empati" becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Ancak "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" kavramlarına bakıldığında, bu kavramların karşılığı [olayların] bir coğrafi mekânda oluşması nedeniyle, bu ve bunun gibi birçok alanda coğrafya kazanımlarının eksik kaldığını ifade etmek doğru olacaktır".

Tablo 7. Katılımcıların Tarihi ve Coğrafi Mekânlar İle Programın Hedefleri Arasındaki İlişki Boyutunda Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	İlişkisi	Sınıf içi/Sınıf dışı	İşlenişi
Ö1	-	Sınıf içi.	Sınıfta işliyorum. Fiziki altyapı ve olanaklar imkânsız.
Ö2	-	Ağırlıklı olarak sınıf içi.	Mevsime ve konuya göre.
Ö3	-	Ağırlıklı olarak sınıf içi.	Konuya göre detaylı, gözlem, yaparak yaşayarak.
Ö4	Bütünlük yok, kopuk.	Sınıf içi.	Ezber bilgi yazdırarak öğretiyorum.
Ö5	-	Sınıf içi.	Materyaller ile destekliyorum.
Ö6	-	Sınıf içi.	Projeler ve öğretim teknik yöntemleri ile destekleme.
Ö7	Bütünlük yok.	Sınıf içi.	Materyaller ile destekliyorum.

Ö8	-	Sınıf içi.	Teorik bilgi olduğu için öğretmen kılavuz kitaplarına göre işliyorum.
Ö9	-	Sınıf içi.	Düz anlatım ve kitaptaki etkinlikler.
Ö10	-	Sınıf içi.	Düz anlatım.

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların hiçbirisi tarihi ve coğrafi mekânlar ile programın hedeflerini ilişkilendirmemişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmı bu konuda hiçbir fikir ileri sürmezken sadece 2 öğretmen ‘bütünlük yok’ demektedir. Yine 10 katılımcıdan 9’unun öğretim faaliyetlerini sınıf içi olarak planlaması dikkat çekmektedir. 9 katılımcıdan farklı olarak Ö2’nin, 4. soruya verdiği cevap şöyledir: “Genel olarak Coğrafya dersi mevsime ve konuta göre şekilleniyor. Bazı konular özellikle sınıf dışı teknikler daha etkili oluyor. Yani konuya göre karar veriyorum”. Diğer bir katılımcının görüşü ise şöyledir; Ö7: “Diğer konularla çok fazla ilişki kurulmamış. Bir ilişki yok, hayır bütünlük yok tabii ki. Örnek verirsem eğer, mesela burada ülkemizde nüfus konusu var. 7. sınıfta nüfus dağılımını etkileyen etmenler, işte neden kalabalık neden seyrek gibi. Ondan sonra onunla ilişkili hiçbir şey yok. Sonra biz bir Osmanlı tarihine giriş yapıyoruz, Coğrafi keşifler, Rönesans, Reform geliyor, sonra toprak geliyor. Hiç bir bağlantı yok. O açıdan bütünlüğün olduğunu hiçbir şekilde söyleyemem. Yok, öyle bir şey! Bunun dışında Coğrafya derslerini materyaller ile yürütmeye çalışıyorum. Çünkü başka türlü olmuyor, ama dışarı çıkıp da konuyla ilgili bir etkinlik yapma şansım yok. Öyle konular yok çünkü. Genellikle daha çok teori üzerine, bir iklim konusu olursa içinde yaşadığın bölgede; bak iklim, bitki örtüsü bu gibi olabilir. Nüfusun seyrek olması köy, ilçe, il karşılaştırarak çocuk idrak edebiliyor bunu. Ama onun dışında da çok fazla bir şey yok”.

3. Çalışmanın üçüncü alt amacı, “yer/mekân temelli eğitim ile programın hedeflerini ilişkilendirmekte midir?”

sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt amacı incelemek için katılımcılara iki ayrı soru yöneltilmiştir (Tablo 3). Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler Tablo 8 ve 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Mekânlar İle Coğrafya Kazanımları Arasındaki İlişki ve Aydın İlinde Örnek Gösterilen Tarihi ve Coğrafi Mekânlar Boyutunda Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Mekânlar ile coğrafya kazanımları arasındaki ilişki	Aydın ilinde örnek gösterilen tarihi ve coğrafi mekânlar
Ö1	İlgimi çekmekte, evet somut örneklerdir.	Tüm şehir bence örnektir.
Ö2	İlgimi çekiyor.	Aydın’ın tamamı ders için güzel bir örnek 5. sınıf ülkemizin güzellikleri konusunda somut örnektir.
Ö3	Evet, somut örnek kalıcı öğrenme.	İlimizdeki mekânlar çok faydalı, Adım başı kültür.
Ö4	Evet, somut örnek kalıcı öğrenme.	Müzeler, Tralleis, incir bahçeleri, pamuk tarlaları.
Ö5	Evet, konu ile ilgili olanlar örnek verilebilir.	İncir, zeytin ekim alanları, Menderes Nehri, Aydın dağları.
Ö6	Evet, ilgimi çekiyor, kalıcı olmasını sağlar. Ezber bilgi kalıcı hale gelir. Gezip gördüğümüz yerleri daha iyi hatırlarız.	Efes, müzeler, incir bahçeleri.
Ö7	Evet, ilgimi çekiyor, somut örnekler.	Batı cephesi konusunda güzel örnektir. Akarsu, iklim, bitki örtüsü, yerçekimleri.
Ö8	Evet, ilgimi çekiyor. İlişkilendiriyorum.	-

Ö9	Evet, ilgimi çekiyor. İlişkilendiriyorum.	-
Ö10	Evet, ilgimi çekiyor, somut örnek.	Madeni ve jeolojik bütünlüğü barındıran bir bölgeyiz.

Tablo 8'deki bulgular incelediğinde Aydın ilindeki tarihi ve coğrafi mekânlar tüm katılımcıların ilgisini çekmektedir. Verilen örnekler birbirini tamamlar nitelikte ve tutarlıdır. Ö6'nın soruya verdiği cevap şöyledir: *"Burayı çok gezmedim ama ilgimi çeken çok yer var. Efes ve müzeler tarih, sosyal bilgiler açısından çok önemli benim açımdan de birçok ülkemizdeki insan açısından dünya açısından önemli bir yere sahip. İlgi çeken çok yer gezmeyi düşünüyorum. Sosyal Bilgiler dersi çok soyut bir ders, mekânlarla ilişkilendirince öğrettiklerimizin kalıcı olması sağlanır. Çocuğa bir plato anlattığımızda bu çocukta çok soyut bir şey olarak algılanıyor. Çocuğu bir ovaya götürdüğümüzde ya da Aydın'da en çok incir üretiliyor, tarla, bahçelere götürerek daha kalıcı olmasını sağlayabiliriz. Bu açıdan Aydın'ın avantajlı bir yer olduğunu düşünmüyorum. Mekân temelli olarak işlersek soyut kavramların daha çok somutlaşmasını ve öğrencilerde daha kalıcı olmasını sağlarız ki bu kendi hayatımızda da böyledir gezip gördüğünüz yerleri daha kolay hatırlarız. Ezberi bilgi ben çok kalıcı hale gelir bizim için de hatırlamayı daha kolay olur. Çocuk açısından da bu çok önemli bence".*

Tablo 9. Katılımcıların Coğrafya Öğretiminde Farklı Olarak Neler Yapılabilir? ve Farklı Olarak Siz Ne Yapıyorsunuz? Sorularına Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Coğrafya öğretiminde farklı olarak neler yapılabilir?	Farklı olarak siz neler yapıyorsunuz?
Ö1	Gezi, gözlem.	Farklı bir şey yaptığımı söylemek etik olmayacak.
Ö2	Simülasyonlar kullanarak gezi, gözlem.	Öğrencilere tarım ürünlerini anlatırken kaynağına götürüyorum ya da örnek getiriyorum.
Ö3	Öğrencilerin hissederek kendi gözlemleri ile birebir yaşayarak öğrenmeleri.	Farklı bir şey yapmıyorum.
Ö4	Yaşamın tam kendisi bu yüzden gördüğümüz her şey konu olabilir.	Görseller ve haritalar ile işliyorum. Çamur ve kilden harita yaptırıyorum.
Ö5	Coğrafi özellikler ve durumlar yerine yaparak, yaşayarak, gözlemleyerek, gezi ve incelemeler yapılmalı.	Artık malzemelerden kabartma haritalar yapımı.
Ö6	Gezip, görerek daha kalıcı hale gelir. Çamurdan, hamurdan yer şekilleri yapımı.	Farklı bir şey yapmıyorum.
Ö7	Geziler ile çevre incelemesi, görseller ağırlıkta olmalı.	Bölgemizi tanıyalım konusunda çocukları dışarıya çıkarıyorum.
Ö8	Gezi, gözlem.	Farklı bir şey yapmıyorum.
Ö9	Önce sevdirek, daha sonra soyuttan somuta getirebilmek için yaparak, yaşayarak. Gezi, gözlem.	Farklı bir şey yapmıyorum.
Ö10	Sahaya çıkılarak işlenmeli. Uygun ortam yoksa bile, sanal gerçeklik gözlüğünü her okulun bulundurmasından yanayım.	Farklı olarak bir şey yapmıyorum.

Tablo 9 incelendiğinde 10 katılımcının 10'nun da soyut konuları somuta çevrilmesi ve yapılandırmacı eğitime göre öğrenci merkezli yaparak-yaşayarak aktarılması taraftarı olması 2 katılımcı hariç öğretmenlerin sınıf içinde kalarak farklı bir şey yapamaması dikkat çekici bir noktadır. Örneğin, Ö2'nin cevabı: *"Simülasyonlar kullanılarak gezi ve gözlemler yapılarak daha etkili olabilir. Ben ise coğrafyayı anlatırken direk kaynağa gidiyorum. Örneğin,*

tarım ürünlerini anlatırken buğday tarlasına ya da pamuk tarlasına giderim ya örmek getiririm ya da öğrenciyi götürürüm” şeklindedir. Ö10'nun cevabı ise: “Bence Coğrafya dersi sahaya çıkılarak işlenmeli işlenecek uygun ortam yoksa bile günümüzde teknoloji sayesinde herkes her şeyi bir tıkla yanındaymış gibi görebilme imkânına sahip. Bu günlerde çok popüler olan sanal gerçeklik gözlüklerini her okulun bulundurmasından ve derslerde etkin bir şekilde kullanılmasından yanayım”. Özellikle Ö2 ve Ö10'un verdiği cevap gelişen teknoloji ile birlikte sanal gerçeklik gözlüğü ve benzetim programlarının okullarda kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Ö9'un cevabı: “Coğrafya önce sevdirilerek öğretilir. Soyut kavramlar eğlenceli hale getirilip somut şekilde öğrencilere sunulmalıdır. Özellikle eğitimin yaşayarak gerçekleştirilmesinden yanayım anlatılan yerlerin şekillerin gösterilerek gerekirse gezilerek öğretilmesinin faydalı olacağı düşüncesindeyim. Çocuk yaşamın içinden kopmamalı aksine tam içinde bulunmalı, okulu sadece dört duvardan ibaret olarak algılamamalı, çevresindeki sorunlara bizzat tanık olup, problemleri çözebilmeli”. Ö9'un cevabı ise mekân temelli eğitiminin ne kadar gerekli olduğunun bir kanıtı niteliğinde olmuştur. Çevresindeki sorunlara tanıklık edip, sorunların çözümü için öğrencilerin bizzat alana inmesi gerektiğini ve yaşamın içinde eğitim önemine vurgu yapmıştır.

4. Çalışmanın dördüncü alt amacı, “Sosyal Bilgiler öğretmenleri, yer/mekân temelli coğrafya öğretimi konusunda, aldıkları hizmet öncesi eğitimi nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt amacı incelemek için katılımcılara tek soru yöneltilmiştir (Tablo 3). Bu soruya verilen yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Yer/Mekân Temelli Eğitimi Uygulamakla İlgili Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Evet uyguladım	Hayır uygulamadım
Ö1	-	Hayır.
Ö2	-	Hayır, imkânlar yetersiz.
Ö3	Evet, bölgemizde yetişen ürünler konusunda tarla ve bahçeye götürdüm.	-
Ö4	-	Hayır, imkânlar yetersiz.
Ö5	-	Hayır, imkânlar yetersiz.
Ö6	-	Hayır, imkânlar yetersiz.
Ö7	-	Hayır, imkânlar yetersiz.
Ö8	Evet, bahçede ders yaptık.	-
Ö9	-	Hayır, maddi manevi nedenlerden dolayı.
Ö10	-	Hayır.

Tablo 10'daki bulgulara göre 10 katılımcıdan 8'i coğrafya konularında mekân temelli bir öğretim planı uygulamadığını belirtmektedir. Bu durumu 6 katılımcı imkânların yetersiz oluşuyla ilişkilendirirken; Ö8, ‘Evet, bahçede ders yaptık’ cevabıyla mekân temelli eğitimi ‘bahçeyle’ sınırlamıştır.

Uyguladığını söyleyen 2 katılımcı Ö3: “Evet uyguladım. Bölgemizde yetişen ürünler konusunda öğrencileri bu konuda haberdar ederek, ürünlerin yetiştiği tarlaya ve bahçeye götürdüm” diyerek cevabını desteklerken, Ö8'in

cevabı ise: “Evet uyguladım, Bahçede ders yapmıştık” diyerek yer/mekân temelli eğitim konusundaki bilgi eksiklikleri dikkat çekmiştir.

5. Çalışmanın beşinci alt amacı, “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere coğrafya hedeflerini etkili biçimde kazandırma konusundaki özyeterlik algıları nasıldır?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt amacı incelemek için katılımcılara iki ayrı soru yöneltilmiştir (Tablo 3). Bu sorulara verilen yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler Tablo 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Lisans Döneminde Yer/Mekân Temelli Eğitim Konusunda Öğrendikleri Boyutunda Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Fakültede aldığınız eğitimi düşündüğünüzde yer/mekân temelli coğrafya öğretimi konusunda neler öğrenmişsiniz?
Ö1	Mekân temelli öğretimin öğretilmesi gerektiği anlatılmıştı. Resmi program, öğrendiğimi uygulama olanağını vermiyor.
Ö2	Müfredat ile faküldeki program uyuşmuyor. Fakültede aldığım eğitim çok fazla teorik olduğu için işime yaramadı.
Ö3	Bir şey öğrenmedim. Sadece sınıf içi etkinlikler ve öğretim teknikleriyle birlikte anlatmamız öğretildi.
Ö4	Tarih bölümü mezunuyum, Coğrafya dersini en son lisede gördüm.
Ö5	-
Ö6	Gezi, gözlem yoluyla öğretilmesi gerektiği öğretildi. Uygulama olarak, Abant, peribacaları ve bahçelere gitmiştik.
Ö7	Tarih bölümü mezunuyum, coğrafyayı en son lisede gördüm. İlk başlarda konulara evde çalışıp gidiyordum.
Ö8	Gezi, gözlem ve inceleme yoluyla öğretmem gerektiği anlatılmıştı.
Ö9	Yaparak ve yaşayarak öğretme konusunun üstünde durulmuştu.
Ö10	Yaparak, yaşayarak, tanıyarak öğrenme ortamı sağlamaya çalışılmıştı.

Tablo 11’deki bulgulara göre, elde edilen mekân temelli Coğrafya öğretimi konusunda Fakültedeki aldıkları eğitim göz önüne alındığında katılımcılardan 3’ü gezi, gözlem; 2’si yaparak yaşayarak öğretilmesi; 2 kişi Tarih bölümü mezunu olduklarını Lisans eğitimleri boyunca bu konu hakkında bir şey öğrenmedikleri görüşlerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların verdikleri cevapların bazıları şöyledir; Ö4: “Ben Tarih mezunuyum. Yani Coğrafyayı en son lisede gördüm. Atandıktan sonra her gün çalışıp gidiyordum. Fakültede Coğrafyaya dair bir şey öğrenmedim. Bilgileri artık ezberledim”.

Ö6: “Bizim coğrafya derslerimiz çok fazla değildi. Ülkeler Coğrafyası çok soyut kaldı. Türkiye coğrafyasını çok güzel işlediğimizi düşünüyorum. Bitkileri işlediğimizde hocamız bizi bahçeye götürmüştü oradaki tüm bitkileri tek tek tanıtmıştı. Peribacalarına gittik, Abant’a gittik böylelikle daha kalıcı hale geldi daha iyi hatırlıyorum mesela”.

Tablo 12. Katılımcıların Öğrencilere Coğrafya Hedeflerini Etkili Biçimde Kazandırma Konusundaki Özyeterlik Algıları Boyutunda Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Kendini yeterli bulma durumu	Kendini yeterli bulmama durumu
--------------	------------------------------	--------------------------------

Ö1	-	Kısıtlı imkânlardan dolayı, yeterli bulmuyorum.
Ö2	-	Plan ve önceden hazırlık yapıyorum, yeterli bulmuyorum.
Ö3	-	Zaman yetersiz bu yüzden yeterli olamıyorum.
Ö4	-	Coğrafya ve Sosyal Bilgiler mezunu kadar yeterli değilim.
Ö5	Yeterli buluyorum, 22 yıldır aynı bilgileri öğretiyorum.	-
Ö6	Yeterli buluyorum, fakülte hocamdan öğrendiğim yöntem ve teknikleri uygulamaya çalışıyorum.	-
Ö7	-	Tarih mezunu olarak ortaokul coğrafyasında yetersiz kalıyorum.
Ö8	Yeterli buluyorum, gündelik hayatımızla bağlantı kurarak öğrenme- öğretme süreçlerini tamamlıyorum.	-
Ö9	-	Zaman ve imkân yok bu yüzden yeterli olamıyorum.
Ö10	-	İmkânlar sıkıntılı. Bu yüzden verimli olamıyorum, kendimi yeterli hissetmiyorum.

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde 10 katılımcıdan 4'ü kendisini yeterli bulurken, 6'sı yetersiz bulmaktadır. Yetersiz bulanların 4'ü zaman ve imkânların kısıtlı oluşundan kaynaklı yetersizlik hissediyorken, 2'si Tarih bölümü mezunu oldukları için kendilerini yetersiz hissetmektedir.

Ö7: *"Tabi ki bir uzmanlığı Coğrafya olan biri kadar kendimi yeterli bulamam. Ben şu an programda ne varsa onu o şekilde çocuklara aktarmaya çalışıyorum. Bir coğrafya uzmanı gibi aktaramam. Ortaokul coğrafyası dediğim gibi çok yetersiz, bir tarih mezunu olarak bunu söylüyorum. Coğrafya konularının daha ağırlıkta olmasına inanmam biriyim. Çünkü içinde yaşadığımız ortamı kesinlikle bilmesi gerekiyor. İçinde yaşadığı ülkeyi tanıması gerekiyor. Ben okuduğum dönemde ortaokulda, Coğrafya ve Tarih dersleri ayırdı mesela, sosyal bilgiler adı altında değildi. Bunun dışında mesela, tarım ve ziraat dersleri vardı. Biz kendi bölgemizde ne yetişiyor, hangi koşullarda yetişiyor, çok iyi öğrenmiştik. İşte coğrafyada çok iyiydik, gözümüz kapalı öğretmenlerin bize sorduğu ili, ilçeyi, bölgeyi tak diye gösterebiliyorduk. Ama şimdi çocuk kendi yaşadığı ili haritada çok zor gösteriyor. Bu yüzden bu konuda yeterli olduğuna zaten inanmıyorum. Eğer çok ayrıntısına inerek daha ayrıntılı bir coğrafya müfredatı olursa, bu noktada kendimi bayağı bir geliştirmem gerekecek. Bu da çok hoşuma gider. Çünkü buna inanıyorum, bir tarihçi olarak tarih müfredatının ağırlıklı olarak 8'den itibaren başlaması taraftarıyım. 5. 6. 7. sınıfta minik minik, ama ağırlıklı olarak coğrafya, genel kültür. Daha geniş içerikli gerçekten sosyal bilgilerin içeriği 8'den sonra da tarih öğretimine daha ayrıntılı bir şekilde geçilebilir".*

6. Çalışmanın son alt amacı, "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya öğretimi konusundaki hizmet içi eğitim gereksinimi nasıldır?" sorusuna yanıt aramaktadır. Bu alt amacı incelemek için katılımcılara tek soru yöneltilmiştir (Tablo 3). Bu soruya verilen yanıtlara ilişkin kod ve kategoriler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Öğretimi Konusundaki Hizmet İçi Eğitim Gereksinimi Boyutunda Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Hizmet içi eğitimde içeriğin nasıl olmasını istediniz?
--------------	--

Ö1	Farklı öğretmenlerin farklı uygulama ve etkinliklerini görmek isterdim.
Ö2	Fikrim yok.
Ö3	Farklı yöntem ve teknikler ve mekân temelli eğitimin uygulanabilirliği olabilir.
Ö4	Yaratıcılık, çevreyi nasıl kullanabiliriz, mekânlar nasıl kullanılır, tarım dersi gibi ekip biçmeli bir uygulamaya dayalı eğitim ve geziler, harita yapma.
Ö5	Türkiye Coğrafyası ve Dünya Coğrafyası hakkında geliştirici bir eğitim.
Ö6	Coğrafya'nın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair öğretim teknik ve yöntemler.
Ö7	Kabartma harita yapımı, Coğrafya'nın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair öğretim teknik ve yöntemleri, çevremizde yetişen tarım ürünleri ile ilgili çalışmalar.
Ö8	Coğrafya'nın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair öğretim teknik ve yöntemler.
Ö9	Etkinlikleri öğrencilere nasıl uygulatabiliriz? Oyunlar, Coğrafya'nın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair öğretim teknik ve yöntemler.
Ö10	Kalıp yargılardan tek düzelikten çıkmasını sağlayan öğretim teknik ve yöntemler.

Tablo 13'deki bulgular incelendiğinde 10 katılımcıdan 7'si coğrafyanın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bir hizmet içi eğitim verilmesini, 2 katılımcı mekânları nasıl kullanabiliriz konusunda bir eğitim verilmesini istedikleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri farklı yöntem ve teknikler konusunda kendilerini geliştirme ve daha yararlı öğrenme- öğretim süreci için yeni yöntemlere açıktır.

Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

Ö3: *"Mekân temelli eğitimin uygulanabilirliğinin anlatılmasını, önemini tüm öğretmenlerin fark etmesini sağlayacak şekilde planlanmasını isterdim. Coğrafya öğretiminin etkililiğini arttırıcı farklı yöntem ve tekniklerde bu eğitimde yer almasını isterdim"*.

Ö4: *"Güzel soru. Yaratıcılık ya da sizin konunuzdaki gibi çevreyi nasıl kullanabiliriz? Mekânlar nasıl kullanılır? olabilir, mesela. Eskiden tarım dersi vardı. Bunun gibi aktif olacağımız konular üzerine olabilir, geziler, harita yapma, ekip biçme gibi konuların olmasını isterdim"*.

Ö9: *"Hizmet içi eğitimde etkinlikler yapabilecek veya öğrencilere yaptırılacak oyunlar, faaliyetler üzerinde daha çok durulmalıdır. Öğrencilerin seviyelerine ve zevklerine uygun öğretimin nasıl olabileceği anlatılmalı, bu konuda yol gösterilmelidir. Yani coğrafya öğretim teknik ve yöntemleri ile ilgili bir hizmet içi eğitim olabilir"*.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulgularından da anlaşılacağı gibi mekân temelli eğitimin tam olarak ne olduğu, yerel toplum ve bu yerin özellikleri ve sorunlarına çözüm bulma yönünde düşünce oluşumu oldukça zayıf bulunmuştur. Bunda merkezi programın uygulanıyor olmasının rolü büyüktür. Ancak öğretmen yetiştirirken hem lisans eğitimlerinde hem de hizmet içi eğitimler yoluyla yerel ve yerelin sorunlarına yaklaşım sağlayan mekân temelli eğitime zemin hazırlanması önem taşımaktadır.

Katılımcılar Sosyal Bilgiler Programının değerlendirilmesi kategorisinde programı genel anlamda yetersiz, eksik ve soyut bulmaktadır. 2005 Programı ile geçilen yapılandırmacı yaklaşım okullarda Sosyal Bilgiler dersini her ne

kadar öğrenci merkezli yapsa da programın uygulamada öğrencilere *'yaşantısal olarak bir şey katmadığı'*; *'sadece teorik bilgilerden oluştuğu ve yüzden soyut kaldığının'* düşünüldüğü ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler programı ve kazanım ilişkisi tutarlı bulunurken; Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarihi ve coğrafi mekan ile bu mekanların özelliklerini programın hedefleriyle ilişkilendirmektedirler. Bununla birlikte, coğrafya kazanımları konusunda öğretmenlerin çoğunluğu kendisini eksik görmektedir. Bu eksikliğin nedeni olarak da *'imkân ve zaman eksikliği'*, *'öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterince bilinmemesi'*, *'bilinenlerin de uygulanamaması'* gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Coğrafya dersini *'sınıf içinde'* işlemekte; çevresinde olan tarihi ve coğrafi mekânları ve bunların özelliklerini kullanamamaktadır. Coğrafi mekânlara ilişkin düşünüş şemaları çok yanlış olmasa da yer/mekân temelli eğitimi tam olarak bilmemeleri, uygulamada yetersiz imkanlar ve zaman gibi etmenlere bağlı olarak yer/mekân temelli eğitim faaliyetlerini planlayıp uygulayamamaktadır. Bulgulardan çıkan en çarpıcı cümlelerden biri *"çocuk kendi yaşadığı ili haritada çok zor gösteriyor"* olmuştur.

Yaşadığı yeri gösteremeyen durumundaki insandan yer/mekân temelli eğitim sayesinde yerelden-küresele mantıklı çıkarımlar yapabilen nesiller yetiştirebilir hale gelebiliriz. Hepsinin katıldığı ortak nokta tarihi ve coğrafi mekânların, öğretim konusunda ne kadar yararlı olduğu konusundadır. Özellikle Aydın onlar için *'bu konuda fazla imkana sahip olan bir şehirdir'*. Ancak, Ö4 ve Ö5'in Aydın'ın mekân temelli eğitimde kullanılabilecek kaynakları için sırasıyla *"müzeler, Tralleis, incir bahçeleri, pamuk tarlaları"* ve *"incir, zeytin ekim alanları, Menderes Nehri, Aydın dağları"* şeklinde cevap vermelerinden mekân temelli eğitimin yaklaşım şekli olan buraların sorunlarına odaklanıp öğrencilerle beraber çözüm bulmak için adımlar atmaktan ziyade; sadece buraları tanımayı ve *'soyut bilgiyi'* somuta çevirmenin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Halbuki, diğer yerler gibi örneğin, Menderes Nehri'nin başta kirlenme olmak üzere yaşamı etkileyen büyük sorunları bulunmaktadır.

Bunların dışında, mekân temelli eğitim konusunda öğretmenlerin kendilerine lisans eğitimleri boyunca eksik bilgi aktarıldığının hissedildiği; mekân temelli eğitim yaklaşımının sadece bahçeye ya da bir tarlaya gitmek gibi bir etkinlik olarak algılandığı dikkat çekicidir. Öğretmenlerin, eksikliklerini gidermek amacıyla hizmet içi eğitimler konusunda istekli ve farklı teknik ve yöntemlere açık oluşları yeni bir Coğrafya öğretim programının hazırlanması ya da mevcut programın revize edilmesi gerektiğini akla getirmektedir.

Bir cevaplayıcının belirttiği cümle yer/mekân temelli eğitimin gezip, görmeyle bilginin somutlaşacağı düşüncesinden ibaret olduğunu göstermektedir. *"Çocuğu bir ovaya götürdüğümüzde ya da Aydın'da en çok incir üretiliyor, tarla, bahçelere götürerek daha kalıcı olmasını sağlayabiliriz. Mekân temelli olarak işlersek soyut kavramların daha çok somutlaşmasını ve öğrencilerde daha kalıcı olmasını sağlarız ki bu kendi hayatımızda da böyledir gezip gördüğünüz yerleri daha kolay hatırlarız"*. Ancak diğer bir cevaplayıcının yanıtı tam da mekân temelli eğitimin ne olduğu üzerinedir ve bu nedenle önem taşımaktadır: *"Çocuk yaşamın içinden kopmamalı aksine tam içinde bulunmalı, okulu sadece dört duvardan ibaret olarak algılamamalı, çevresindeki sorunlara bizzat tanık olup, problemleri çözebilir"*. Cevaplayıcı Ö3'ün *"çevreyi nasıl kullanabiliriz? Mekânlar nasıl kullanılır?"* ve cevaplayıcı Ö7'nin söyledikleri *"Çünkü (çocuk) içinde yaşadığımız ortamı kesinlikle bilmesi gerekiyor"* bu eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği için yeşil ışık yakmaktadır.

Bu bağlamda program geliştirme uzmanlarının, alan uzmanlarıyla eşgüdüm içinde çalışarak yerel bilgilerin okullarda uygulanması için yol açması beklenmelidir. Örneğin, Vermont'taki okulda olduğu gibi, mezar taşlarından Kurtuluş Savaşına katılmış gençlerin kimler olduğu, bir zamanlar aynı yollarda bu gençlerin yürüdüğü, evlerine gittiği; Güney Dakota'daki gibi 'yerel ürün satın al' gibi kampanya ve eğitimlerle o yerelin ekonomisine katkı sağlama bilincine ulaşılması gibi o yere ait bilgilerle öğretim programları entegre edilmelidir. Böylelikle yer/mekân temelli eğitim uygulamaları sayesinde genç bireyler yaşadıkları toplum ve çevreyle bağ kurmayı öğreneceklerdir. Bu da toplum sorunlarına çözüm bulma konusunda sivil katılımın güçlenmesi anlamına gelmektedir. Bu tarz bir eğitim öğrencilerin sıralarında sessizce oturduğu geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin daha çok okul dışında hayatın/yerelin sorunlarına çözüm aradıkları daha "doğal" bir anlayış söz konusudur. Bunun için de Smith'in belirttiği gibi (2007) süper uygulamalar yapmak değil, deneyime ve cesarete ihtiyaç vardır. Cesaretin yanında azim, zekâ, otoriteyi sorgulama ve sınırları zorlamaya istek de gereklidir (Smith, 2007: 205). Dolayısıyla çocuklara gözlem, analiz kapasitelerini arttırarak "bugün" eyleme geçmeleri ve kendi etrafında gelişen durumları iyi yönde değiştirmeyi öğretmek gerekir.

Bunun için yer/mekân temelli/bilişli eğitim için örnek ders işleniş planları hazırlanıp, denenebilir. Özellikle İngilizce literatürde giriş bölümünde de belirtildiği üzere bu konuda bolca örnek çalışma vardır. Ancak bu örnekler alınırken ülke gerçekleri ve yerelin özellikleri mutlaka göz önüne alınmalı, uygun düzeltmeler yapılmalıdır. Hatırda tutulması gereken nokta genel eğitim sisteminin istediği müfredatı bilme ve öğrencilerin lise ya da üniversite için elemeye dayanan seçme-yerleştirme testlerinden geçmeleri zorunluluğudur. Dolayısıyla bu sınav-yerleştirme sistemini yer/mekân temelli eğitim lehine revize etmedikçe bu sistemle tüm yıl boyu yer/mekân temelli eğitimin uygulanamayacağı açıktır. Bu nedenle üniversitelerdeki Topluma Hizmet Uygulamaları benzeri zenginleştirilmiş içerikle sunulan; öğrencilere yereli, onun sorunlarını daha iyi tanımayı, bu sorunlara çözüm bulmayı ve demokrasi bilincini ve aktif yurttaşlığı öğreten uygulamaların ilk, ortaokul ve lise sınıflarında da yer alması tavsiye edilir. Yer temelli eğitime fırsat yaratılmalıdır. Yapılması gereken eğitim araştırmaları, teori ve uygulamanın yere ve yerin/mekânın öğrettiklerine daha fazla önem vermesidir. Bunun için, Howley ve ark.'nın (2011) belirttiği gibi yer/mekân temelli eğitimi hazırlarken 'planlama, uygulama ve sürdürme' konularındaki zorluklardan yılmamalıdır. Ancak bu şekilde merkezi genel öğretimden yerele, yerelin sorunlarına daha özel çözümler bulunabilir. Yer/mekân temelli eğitimin geniş yayımlı olması için yeni eğitim amaçları ve bu eğitimin başarısının ölçüldüğü yeni ölçütler ortaya koymak gerekir. Yönetici, aile, öğretmen ve öğrencilere anlam ifade edecek bu amaçları belirlemek için özellikle Türkçe literatürde yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar ayrıca Coğrafya öğretmenlerinin de mekan temelli eğitim konusundaki görüşlerini ve yeterliliklerini test etmelidir. Çünkü, coğrafya mekânın bilimidir ve yer temelli eğitim temel eğitimde olduğu gibi ortaöğretimdeki Coğrafya derslerinin de temel bileşeni olmalıdır.

Bu çalışma ayrıca yer/mekân temelli eğitim konusunda Türkçe literatürdeki eksikliği ortaya çıkarmıştır. İngilizce literatürde yer kavramının Gruenewald'ın da (2003a) sıkça belirttiği algısal, sosyolojik, ideolojik, siyasi, ekolojik boyutları; yerin/mekânın kimlik oluşturmadaki önemi; yerin özelliklerinin insan yaşamı için önem taşıdığı uzun yıllardır tartışılıp, dünyanın çeşitli yerlerinden yer/mekân temelli eğitim uygulamaları ile ilgili örnek çalışmalar

sunulurken Türkiye’de bu konudaki çalışma eksikliği çarpıcıdır. Dolayısıyla bu çalışma, yer/mekân temelli eğitim hakkında ne kadar eksik olduğumuzu fark ettirmiş ve mekân temelli eğitim konusunda hazırlanacak olan bir program için ön çalışma olmuştur. Oysa ki Grunewald’ın (akt. Smith, 2007) belirttiği yer/mekân temelli eğitimi uygulayan öğretmenler öğrencilerinin herkesin yaşam kalitesini ve yerel ekosistemin sağlığını arttırmanın yollarını öğrenmeyi geliştirecek araştırmalar yaptırmalıdır. Böylelikle sosyal ve çevresel uygulamalar, sorunları restore edecek adımlar atan insanlar uzun dönemde yararlı ve sürdürülebilir sonuçlar alınabilir. Bu sonuçlar arasında sosyal ve çevresel mekâna dokunabilir insanlar sayesinde örneğin, iyi tarım uygulamalarıyla güvenli bir gıda sistemi oluşturulması; yerel geçim kaynakları ve enerji politikaları ile yerel ekonomik fırsatların kullanılması ya da en temel insan ihtiyaçlarından temiz havaya ulaşılabilirlik en temel olumlu sonuçlar olabilir.

Okul teknolojisinin yeri/mekânı ya da yereli engelleyici durumu, sınıf temelli eğitimin izole edici doğası gereği yer/mekân temelli eğitim uygulaması zorlaşmaktadır. Ancak yine de öğrenci merkezli yaklaşımla öğretmenler pratik çözüm ve araçlarla daha geniş, çeşitlilik gösteren topluma katılabilirler. Böylelikle sürece katılanlar yerin oluşturulmasındaki siyasi ve ‘otantik demokratik katılım’ sürecine dâhil olabilirler (Gruenewald, 2003a). Burada belki de son olarak belirtilmesi gereken nokta yer/mekân bilişli/bilinçli eğitim olmadıkça coğrafyacıların hep sözünü ettiği insan-doğa ilişkisini kurmak ve anlamakta zorlanacağız. Madem ki insan mekanı, mekan da insanı biçimlendiriyor, Coğrafya ve Sosyal Bilgiler öğretimini mekandan izole değil, mekan ile sarmal bir biçimde geliştirmeli, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları ile bu olguyu güçlendirmeliyiz.

KAYNAKÇA

- Barr, R., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (1978). *The Nature of the Social Studies*. United States of America: ETC Publications. Çev. Ed. Dönmez, E. (2013) *Sosyal Bilgilerin Doğası*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Casey, E.(1997). *The fate of place: A philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Chapin, J.R. ve Messick, R.G. (1999). *Elementary Social Studies: A Practical Guide*, New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 17-52). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Endreny, A.H. (2010). Urban 5th graders conceptions during a place-based inquiry unit on watersheds, *Journal of Research in Science Teaching*, 47(5): 501-517.
- Gruenewald, D.A. (2003a). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place Conscious Education, *American Educational Research Journal*, 40(3): 619-654.
- Gruenewald, D.A. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4): 3-12.
- Güler, A. ve Hacıoğlu, M.B. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C. ve Perko, H. (2011). Place-Based Education at Island Community School. *The Journal of Environmental Education*, 42(4): 216-236.

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38>.

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39>.

Karabağ, S. ve Şahin S. (2007). Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2005. *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi* (Ed. S. Karabağ ve S. Şahin), ss. 53-75, Ankara: Gazi Kitabevi.

Kirk J. ve Miller, M.L. (1986). Reliability and Validity in Qualitative Research. *TESOL Quarterly*, 26(3), Version of Record online: 4 Jan 2012.

Kuzel A. (1999). Sampling in qualitative inquiry. In: B. Crabtree ve W. Miller (eds). *Doing Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Larsen, S.C. ve Johnson, T. (2012). In between worlds: Place, experience and research in indigeneous geography. *Journal of Cultural Geography*, 29(1): 1-13.

MEB (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (CDÖP). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Miles, M. ve Huberman, M. (1993) *Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications.

Naylor, D.T. ve Diem, R.A. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*, New York: Random House.

Newmann, F.M. ve Oliver, D.W. (1967). Education and Community. *Harvard Educational Review*, 37(1): 61-106.

Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı), ss. 6-7, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 1-31). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Patton M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 3rd ed. Newbury Park, California: Sage Publications.

Perkins, N., Hazelton, E., Erickson, J.ve Allan, W. (2010). Place-Based Education and Geographic Information Systems: Enhancing the Spatial Awareness of Middle School Students in Maine. *Journal of Geography*, 109(5): 213-218.

Relph, E.C. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.

Rugg, H. (1941). *That Men May Understand*. New York: Doubleday, Doran.

Russell-Ciardi, M. (2006). Place-based Education in an Urban Environment. *Museum International*, 231, 58(3): 71-77.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, New Delhi: Sage Publications.

Smith, G.A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school, *Environmental Education Research*, 13(2): 189-207.

Sobel, D. (2004). *Place-based Education: connecting classrooms and communities*, Nature Literacy Series vol.4, Great Barrington, The Orion Society.

Sun, Y., Chan, R.C.K ve Chen, H. (2015). Learning with Geographical Sensitivity: Place-Based Education and its Praxis. *The Professional Geographer*, 68(4): 574-584.

Taş, H.İ. ve Kızılcıoğlu, A. (2007). *Coğrafya Öğretim Programı 2005'e eleştirel bir bakış*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 141-156.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.