

PAPER DETAILS

TITLE: Cografya Öğretmenlerinin Cografî Sorgulama Çalışmaları ve Yasadıkları Sorunlar

AUTHORS: Hülya YIGİT ÖZÜDOĞRU

PAGES: 53-72

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3002953>

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dr. Öğr. Üyesi

Hülya YİĞİT ÖZÜDOĞRU

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Coğrafya Bölümü

hulya.yigit@hbv.edu.tr

ID: 0000-0001-5504-1641



10.56387/ahbvedebiyat.1263289

Gönderim Tarihi: 10.03.2023

Kabul Tarihi: 09.04.2023

Alıntı: YİĞİT ÖZÜDOĞRU, H.

(2023). "Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Çalışmaları Ve Yaşadıkları Sorunlar". *AHBVÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (ÖZEL SAYI-Nisan2023), 53-72.

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN COĞRAFI SORGULAMA ÇALIŞMALARI VE YAŞADIKLARI SORUNLAR

Bu çalışma 4. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde (7-9 Ekim 2022 Karabük) "Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Yöntem ve Becerilerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi" başlığı ile sözlü sunulan ve özet metni yayınlanan bildirinin, genişletilerek güncellenmiş şeklidir.

ÖZ: Bu araştırma, coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama anlayışı ve bu anlayışı şekillendiren faktörler ile coğrafi sorgulama çalışmalarında benimsedikleri rolün, öğrenme ortamındaki uygulamalarının ve uygulamada yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 209 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeliyle yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada, yarı yapılandırılmış ve çoktan seçmeli anket sorularından elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar belirli temalar ve kodlar altında birleştirilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlası coğrafi sorgulamanın bir yaklaşım olduğunu kabul etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %15,3'ü coğrafi sorgulamayı daha önce hiç duymamıştır. Öğretmenler coğrafi sorgulama çalışması yapmak için soru ve sorunlara odaklanmıştır. Özellikle de çevre ve toplum ünitesi kapsamında ki sorunlardan örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerin sorgulama konusu olarak belirledikleri tematik alan Türkiye'dir. Sorgulamada ön plana çıkan bazı temel kavramlar mekân, bölge, konum, jeopolitik, yer ve zamandır. Materyal olarak haritalar sorgulama için önemini korumuştur. Coğrafi sorgulamanın arazi çalışmasıyla yapılabileceği düşüncesi oldukça yaygındır. Doğal afetler, deprem, kuraklık, küresel ısınma, iklim değişikliği, göç, gıda krizi gibi güncel sorunları sorgulamayı tercih etmişlerdir. Öğretmenler, başta motivasyon olmak üzere coğrafi bilgi ve beceri eksikliğine kadar pek çok soruna değinmişlerdir. Öğretmenler, çoğunlukla öğrenme ortamında kapalı sorgulama modeline uygun rolleri benimsemişlerdir. Sonuçlar; sınıfta öğretmenler tarafından, öğrencinin etkinliklerle meşgul olduğu geleneksel öğretime monte edilmiş bir yaklaşımın uygulandığını göstermiştir. Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama becerilerini geliştirmek için mesleki bilgilerinin pedagojik alan bilgisiyle desteklenmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Orta Öğretim, Sorgulama, Beceri, Sorun.

GEOGRAPHY TEACHERS' GEOGRAPHIC INQUIRY STUDIES AND THE PROBLEMS THEY FACE

ABSTRACT: This study was conducted to determine geography teachers' understanding of geographic inquiry, the factors shaping this understanding, the role they adopt in geographic inquiry studies, their applications in the learning environment and the problems they experience in the application. The research was conducted with 209 geography teachers in the 2021-2022 academic year. The questionnaire used in this research, in which survey design was used, was developed by the researcher. In the study, frequency and percentage values of the data obtained from the semi-structured and multiple-choice survey questions were calculated. The answers given to the open-ended questions were combined under certain themes and codes. According to the findings, more than half of the teachers accept that geographic inquiry is an approach. Of the teachers participating in the study, 15.3% had never heard of geographic inquiry before. Teachers focused on questions and problems to conduct geographic inquiry work. They gave examples of the problems especially related to the 'environment and society' unit. The thematic area identified by the teachers as the subject of inquiry is Turkey. Some of the key concepts that come to the fore in the inquiry are space, region, location, geopolitics, place, and time. As for the material, maps have remained important for inquiry. The idea that geographic inquiry can be done through fieldwork is quite common. They preferred to question the current problems of Turkey and the world such as natural disasters, earthquakes, drought, global warming, climate change, migration, and food crisis. Teachers mentioned many problems ranging from motivation to lack of geographical knowledge and skills. Teachers mostly adopted roles appropriate to the closed inquiry model in the learning environment. The results showed that in the classroom, an approach that is embedded in traditional teaching, where students are engaged in activities, was applied. In order to improve geography teachers' geographic inquiry skills, it is recommended to support their professional knowledge with pedagogical content knowledge.

Keywords: Geography, Secondary Education, Inquiry, Skill, Issue.

Giriş

Coğrafya eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerin coğrafi bakış açısı ile etraflarında yaşanan sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını sağlayan coğrafi bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bunu akılda tutarak, eğer her seferinde küresel, bölgesel veya yerel ölçekte beliren yeni coğrafi niteliklere sahip konu veya sorunları coğrafya dersi öğretim programlarına ekleyerek öğrencilere aktarmaya kalkışırsak katmerlenmiş bir program yapısı ortaya çıkar. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesini karmaşa ve yoğunluktan kurtarmaya yardımcı olacak bir yöntem veya yaklaşıma ihtiyacımız var. Bu yaklaşım şimdi sorulup, gelecekte de sorulmaya devam edebilecek bir sorunun ve bu sorunun cevaplanması için ihtiyaç duyulan sorgulama sürecinin öğretimidir. Coğrafyacılar aynı soruyu, yıllar sonra ya da dünyanın başka bir yerinde tekrar sorduklarında öğrenciler tarafından farklı yanıtlanacaktır. Asıl mesele sorunun yanıtının ne olacağı yerine öğrencilerin sorunun nasıl sorulacağı ve yanıtlanacağı ile yanıtları etkileyen değişkenlerin tespitinin öğrenmesini sağlamaktır. Bu yönüyle coğrafya eğitiminde sorgulama yapmak için harcanacak çaba değerlidir. Çabanın en önemli kısmı da öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerine coğrafi sorgulamalar yaptırabilmeleri, coğrafi bilgisini, pedagojik bilgisiyle sentezleyerek anlamlı öğrenme deneyimlerine çevirebilmelerine bağlıdır. Coğrafi sorgulamanın öğretmenler için zorluğu da buradan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sorgulamaya yönelik etkinliklere katılmalarını sağlayacak fırsatlar sunabilmeleri için öncelikle kendilerinin sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemine, sorgulama becerileri dâhil pek çok beceriye sahip olmaları gerekir. Roberts (1998) öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı nasıl anladıkları ve sınıflarında nasıl uyguladıklarını tespit etmek için yaptığı çalışmada, öğrenme ortamında birbirinden farklı oldukça fazla anlayışa ve uygulamalara rastladığını belirtir. Bu durum bir yaklaşım olarak sorgulamanın esnek ve öğrenene göre şekil alan yapısından kaynaklanmaktadır. Coğrafi sorgulamanın öğrenme ortamında kullanılması için birbirinden farklı modeller geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır.

Dünyanın farklı ülkelerinde orta öğretim öğrencileri için hazırlanmış coğrafya dersi öğretim programları, standartları veya projelerinde coğrafi sorgulama ortak bazı özelliklere sahiptir. Tümünde sorgulama, merak duygusunun geliştirilmesi ile sorulan bir soru ve sorunun çözümüne giden yoldaki anlamlı öğrenme sürecini içermektedir. Bir sorgulamayı coğrafi yapan olgu, sorgulama sürecinde cevabına ulaşılmak istenen soruların coğrafya disiplinine özgü olmasıdır. Bu sürecin yürütülmesinde iki ile dört arasında değişen sayıda sorgulama modeli bulunmaktadır. Bu modeller genellikle, doğrulama, yapılandırılmış (kapalı), rehberli, açık sorgulama olarak adlandırılır (Tafoya, Sunal ve Knecht, 1980; Roberts, 2003; Duban, 2008; Çıtak, 2016; Karademir, 2017). Sorgulamaya dayalı öğrenmede öğretmenin ve öğrencinin sorgulama sürecindeki rolleri, bu modellerin hangisini benimsediğine göre değişir. Doğrulayıcı sorgulamada öğrenci ve öğretmen geleneksel rolü benimsemiştir. Kapalı sorgulamada yönlendirme ve süreci yürütme sorumluluğu tamamen öğretmendeysen, öğrenci öğrenmede ya çok az özerklik sahibidir ya da hiç değildir. Kapalı sorgulamadan açık sorgulamaya doğru gidildikçe öğretmenin öğrenci ve öğrenme süreci ile ortam üzerindeki kontrolü zayıflar ve öğrencinin özerkliği artmaya başlar. Kapalı sorgulamada sorgulamayı başlatan soruyu öğretmen kendisi sorarken, rehberli sorgulamada öğrenciyi daha önceden belirlenmiş sorular arasından bir veya bir kaçını seçip üzerinde çalışması için yönlendirir. Açık sorgulamada ise soru, tamamen öğrencinin istekleri ve ilgileri doğrultusunda kendileri tarafından sorulur (Tablo 1). Açık sorgulamada öğrenci merkezli aktif öğrenme sürecinin uygulandığı; öğrencinin etkin, öğretmenin kolaylaştırıcı olduğu role uygun davranış sergilenir. Öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, pasif alıcı durumundan öğrenmesini anlamlandırarak geçmişteki öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurup aktif düşünen, araştıran ve dolayısıyla öğrenen konumuna yükselir. Bu sorgulama türünde öğretmenin kontrol ve denetimci rolü azalarak öğrencisine desteğe dönüşür (Spronken-Smith, & Walker, 2010).

Tablo 1. Sorgulama modelleri ve sorgulamanın aşamasına göre roller

Aşama	Model	Kapalı	Rehberli	Açık
İçerik		Konu öğretmen tarafından belirlenir.	Öğrenciler bir konuyu seçerler.	Öğrenciler temayı seçer.
Sorular		Sorular öğretmen tarafından belirlenir.	Öğretmen öğrencileri teşvik eder.	Soruları oluşturur ve araştırmayı planlar.
Veri		Öğretmen tarafından hazırlanır ve öğrencilere sunulur.	Öğrenciler veriyi sorgulamaya teşvik edilir.	Öğrenciler veriyi/ bilgiyi seçer.
Veriyi anlamlandırma		Öğrenci belirlenen aktiviteleri/ programı takip eder.	Öğrenciler kendilerine sunulan yöntem ve teknikler arasından seçim yaparak kullanırlar.	Öğrenciler kendi analiz ve yorum metotlarını seçer.
Öğrenme süreci		Öğretmen tüm kararları olarak bilgiyi inşa etmeyi kontrol eder.	Öğretmen, öğrencilerin coğrafi bilgiyi inşa etmeleri için fırsatlar sunar.	Kendi sonuçlarına ulaşırlar ve konu hakkında kendi kararlarını verirler.

Kaynak: Roberts, M. (2003). *Learning through enquiry. Making sense of geography in the key stage 3*. UK: Geographical Association.

Projeden etkinliğe, kadar değişen yapılara sahip olan coğrafi sorgulamayı (Spronken-Smith, 2008) Roberts yapısalcılıkla özellikle de Vygotsky'in çalışmalarıyla ilişkilendirir (2003, 2013). Vygotsky'e göre çocuklar, yetişkinler ve diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında bilişsel olarak gelişirler. Bunun içinde bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duyar. Öğretmene düşen görev dışsal denetimi azaltırken, içsel denetimi ve öğrencinin kendi kendini düzenlemesini desteklemektir (Senemoğlu, 2020, s. 60-63).

2005 yılında hazırlanan coğrafya dersi öğretim programında (CDÖP) coğrafya derslerinde öğrenme içeriğine çok fazla odaklanıldığı, bunun yerine içerikle beraber becerilere yönelmenin bir ihtiyaç olduğu ve öğrencilerin dünyayı anlama ve anlamlandırmasında bu yeni yöntemin daha başarılı olacağı vurgulanmıştır. Coğrafi sorgulama becerisinin aşamaları belirlenmiş ancak öğrenme ortamında nasıl uygulanacağı ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır (CDÖP, 2005, 2018). Türkiye'dekine benzer şekilde Rawling'de İngiltere'de sorgulamanın coğrafya öğretimindeki değeri hakkında fikir birliği olduğu ve sorgulamanın çerçevesi konusundaki belirsizliklerin devam ettiğini vurgular. Bu durum programlardaki uygulamaya dönük yetersiz açıklama (Rawling, 2000) ve eğitimcilerin coğrafi sorgulamayı nasıl anladıkları konusunda bir uzlaşma içinde olmamaları ile açıklanabilir (Roberts, 1998). Türkiye'de de bazı çalışmalarda, coğrafya derslerini öğrenmeye yönelik yaklaşım olarak kabul edilen sorgulama diğerlerinde beceri veya beceri topluluğu olarak vurgulanmaktadır (Balcıoğlu, 2004 ve 2011; Ünlü, 2011 ve 2014; Akça, 2014; İlhan, Gülersoy ve Çelik, 2017; Artvinli, 2020, Yiğit Özudoğru, 2021).

Elbette coğrafi sorgulama süreci, başta coğrafi sorgulama becerisi olmak üzere coğrafi olan ve coğrafi olmayan pek çok becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Coğrafi sorgulamanın basitçe bir dizi beceri olduğu düşüncesi devam ederse programlarda öğretilenlerden çok daha fazlası olan coğrafyanın ve dolayısıyla coğrafi bilginin inşası konusu nasıl ele alınacaktır. Davidson (2009) bir beceri olarak ifade edilen "coğrafi sorgulamayı gerçekte bir beceri

olmanın ötesinde çok çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerini kapsar” sözleriyle açıklığa kavuşturmuştur. Sorgulamada süreç, sonuçlardan daha önemli ve araştırmaya yönelik davranışın geliştirilmesi bilgi edinmeden daha belirleyicidir (Fichten, 2019). Özellikle sınıfta geliştirilen (Roberts, 2003) ve etkinlikler ile sınırlı olmayan sorgulamanın yapısını belirleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Sorgulamanın öğrenme ortamında doğru bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin coğrafi sorgulamanın temel taşlarını tüm yönleriyle güçlü bir şekilde kavraması gerekir. Çeşitli sebeplerden dolayı günlük rutine odaklanan öğretmenler, sınıf ortamında coğrafi sorgulamanın nasıl yapılacağını veya nasıl daha iyi yapılacağını gözden kaçırmaktadırlar.

Türkiye’de öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı tüm yönleriyle benimsemelerinde etkili olan bazı faktörler vardır. Lisans ve lisansüstü düzeyde yapılan öğretmen eğitimleri, MEB’in öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek amacıyla yaptığı hizmet içi eğitimler ve ders kitapları yazarlarının coğrafi sorgulama anlayışı bu etkenler arasındadır. Halen bazı eğitim fakültelelerinde coğrafi beceriler zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Hizmet içi eğitimlerde coğrafi becerilere ayrılan süre yetersizdir ve MEB ders kitaplarında coğrafi sorgulama anlayışı, gözlem veya öğrenme sonucu elde edilmiş bilgiyi cevaplamaya yönelik sorularla sınırlıdır. MEB’in ders kitapları ve yardımcı etkinlik kitaplarında, kısmen coğrafi sorgulama ile ilgili, çoğunlukla da sınıf içi etkinlik niteliğindeki çalışmalar gittikçe artmaktadır. Buna rağmen Türkiye’de coğrafi sorgulamanın ders içi etkinliklere ve soru-cevap yöntemine sıkışmış durumda olduğunu söylemek mümkündür. Ders kitaplarındaki hazırlık veya değerlendirme amaçlı sorular konu başlığı şeklinde ve bilgiyi hatırlatma ya da ezberletme düzeyindedir. Çoğu coğrafi sorgulama yapılacağı belirtilen etkinliklerde coğrafi sorgulamanın nasıl yapılacağına dair bir açıklama bulunmamakta coğrafi sorgulama, coğrafi sorular sormakla eş olarak düşünülmektedir. Bu düşünce tam anlamıyla yanlış değilse de içerisinde bazı eksiklikleri barındırmaktadır. Buna rağmen söz konusu etkinlikler öğretmenlerin sınıf ortamlarında coğrafi sorgulamalar yapmaları için uygun bazı niteliklere sahiptirler.

Bahsi geçen bu etkenler öğretmenleri kazanımları gerçekleştirirken belirli konulardaki coğrafi sorgulama uygulamalarına yönlendirmekte ve coğrafi sorgulama hakkındaki düşüncelerini şekillendirmekle sonuçlanmaktadır. Öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için öncelikle sorgulamaya dayalı öğrenmenin yapısını ve bileşenlerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yetkinliklerini artırmak için çalışma yapacak kurumlar ve araştırmacıların ise öğretmenlerin etkili birer sorgulayıcılar olup olmadığını tespit etmeleri, öğrencilerin sorun çözme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmeleri açısından önemlidir.

Coğrafyada temelleri 1928 yılında örnek bir ders tasarımıyla atılan (İhsan,1332) ve 2005 yılından itibaren de CDÖP’de yer alan coğrafi sorgulama becerisinin öğrenme ortamındaki yansımalarına dair çok az çalışma bulunmaktadır. Coğrafi sorgulamanın sınıf içinde veya dışında öğretmen uygulamalarıyla nasıl şekillendiği, öğretmenlerin coğrafi sorgulama anlayışları, üstlendikleri roller, uygulamada yaşadıkları sorunların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilere sorgulama beceri ve yöntemleri kazandıracak olan öğretmenlerin, coğrafi sorgulamadan ne anladıkları ve sınıflarında nasıl uyguladıkları, uygulamada kullandıkları kazanımlar ile karşılaştıkları sorunların tespitidir. Bu çalışmanın sonunda öğretmenlerin benimsedikleri roller tespit edilerek Türkiye’deki coğrafi sorgulama modeli belirlenmiş olacaktır. Bu çalışma öğretmenlerin coğrafi sorgulamaya ilişkin deneyimlerini açığa çıkarması ve coğrafya dersi için benzer özelliklere sahip çalışmaların bulunmamasından dolayı önemlidir. Sorgulayıcı öğrenme ortamını tanıtıcı niteliğe sahip öncü çalışma özelliği taşımaktadır. Bu yüzden de literatürde bu çalışmanın sonuçlarını karşılaştırma yapmak için yeterli çalışmanın bulunmaması sınırlılığını oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenler,

1. Coğrafi sorgulamayı nasıl algılamaktadırlar?
2. Coğrafi sorgulama hakkındaki bilgilerini nasıl edinmişlerdir?

3. Sorgulama ortamında benimsedikleri rol nasıldır?
4. Sorgulayıcı çalışmaları hangi kazanımları kullanarak yapmaktadırlar?
5. Coğrafi sorgulama çalışmalarını şekillendiren faktörler nelerdir?

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar, öğretmen yetiştirme çalışmalarına ve coğrafi sorgulamanın öğrenme ortamında öğretmenler tarafından etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için yapılacak çalışmalara sağlıklı bir bilgi zemini oluşturacaktır.

Bu araştırmada coğrafi sorgulama becerisi üzerine bir tartışma bölümünden sonra yöntem, veri toplama aracı ve şekli, çalışma grubu ile ilgili bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın bulguları sunulmuş, tartışma sonuç ve öneriler bölümünde bulgular literatürdeki çalışmalarla yorum yapılmış ve tartışılmıştır. En son aşamada ise çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin gelişimi ve yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada veri toplamak için betimsel modellerden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu uygun örneklem (convenience sampling) adı verilen kolaylıkla ulaşabilecek örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: s. 92). Araştırmada hem ekonomik hem hızlı veri toplayabilmek için anket tercih edilmiştir. Veriler anlık ve kesitsel olarak toplanmıştır (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Türkiye’de orta öğretimde görev yapan coğrafya öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama işlemi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip Türkiye’nin farklı illerinde orta öğretimde görev yapan 209 coğrafya öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 61,2’si (n=128) erkek, %38,8’i (n=81) ise kadındır. Öğretmenlerin % 62,7 (n=131) lisans, % 34,4’ü (n=72) yüksek lisans ve % 2,9’u (n=6)” doktora seviyelerine sahiptir. Öğretmenlikte geçirdikleri süre incelendiğinde 25 üstünde deneyime sahip öğretmenlerin oranı % 27,8 (n=58) şeklindedir. Çalışma grubu öğretmenlikte geçirilen süre açısından oldukça dengeli dağılıma sahiptir. Bulunduğu okulda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenler % 57,9 (n=121) ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bazı diğer özellikler Tablo 2’de bir arada sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubunun frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	81	38,8
	Erkek	128	61,2
Okul Türü	Sınavlı	59	28,2
	Sınavsız	87	41,6
	Özel okul	21	10,0
	Proje okulu	42	20,1
Eğitim durumu	Lisans	131	62,7
	Yüksek Lisans	72	34,4
	Doktora	6	2,9

Mesleki Kıdem	1-5	19	9,1
	6-10	31	14,8
	11-15	32	15,3
	16-20	30	14,4
	21-25	39	18,7
	25 üstü	58	27,8
Okuldaki Görev Süresi	1-5	121	57,9
	6-10	51	24,4
	11-15	19	9,1
	16-20	9	4,3
	20 üstü	9	4,3
Toplam		209	100,0

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama işlemi araştırmacı tarafından geliştirilen ve 35 sorudan oluşan karma özelliğe sahip anket formu kullanılarak yapılmıştır. Anketin ilk bölümü öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri, ikinci bölümü 5'li likert tipi ölçekle hazırlanmış coğrafi sorgulama uygulamaları ve açık uçlu sorular, üçüncü bölümü ise çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Bu çalışmada ankette bulunan Coğrafi sorgulama sizce nedir? Coğrafi sorgulamadan ilk kez nasıl haberdar oldunuz? Coğrafi sorgulamayı uyguladığınız bir kazanım belirtiniz? Coğrafi sorgulamayı uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? sorularına cevap aranmıştır. Bu sorulardan ilk ikisi yarı yapılandırılmış soru iken kazanımları belirleme ve sorunları tespit etmeye yönelik sorulmuş 3. ve 4. sorular açık uçludur.

Bu dört soruyla birlikte öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı öğrenme ortamında nasıl kullandıklarını belirlemek için hazırlanan çoktan seçmeli üç ve dört seçenekli, dört soru Roberts'ın (2003) sorgulama modelinden uyarlanmıştır. Bu dört sorunun seçeneklerinden her biri kapalı, rehberli ve açık sorgulama modellerini kapsayan soru sorma, veriyi elde etme, yöntem teknik kullanma, öğrenme sürecini kontrol etmeyi içeren ifadelerden oluşmaktadır (Tablo1). Dört seçenekli sorunun ilk seçeneği geleneksel öğretim yöntemini (doğrulayıcı sorgulama) tanımlamaktadır.

Hazırlık aşaması tamamlanan anket coğrafya eğitimi çalışmaları yapan bir akademisyen tarafından incelendikten sonra soru sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Ardından mesleğinde 26 yıl geçirmiş ve lisans düzeyinde eğitime sahip bir öğretmenle çalışarak formun anlaşılabilirliğine ilişkin düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca coğrafya öğretmeni soruları okuduktan sonra, ders içinde kullandığı örnekleri aktararak, okuduğundan ne anladığını belirtmiştir. Bu çalışma sonrasında yabancı ve soyut kavramları içeren ifadeler yeniden yazılmıştır. Sorular öğretmenlerin daha kolay anlayabileceği ifadelerle dönüştürülmüş, ayrıca soru sayısı tekrar azaltılmıştır.

Ön görüş ve görüşmeler doğrultusunda düzeltilen taslak anketin, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip üç coğrafya öğretmeni ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası soru sayısı tekrar azaltılmış, soruların sıraları konu bütünlüğü sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Birbirine benzer olduğu belirtilen sorulara yönelik tespit edilen sorunlar ya soru

çıkarılarak yada kapsayıcılığını yitirmemesi için birleştirilerek giderilmiştir. Bu üç işlem sonrası formda bulunan soru sayısı 35'e düşmüştür. Ayrıca anketin doldurulma süresi yaklaşık olarak belirlenmiştir. Son aşamasında bir ölçme ve dil uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Kurulundan 21.04.2021 tarih ve 04 sayı; 30.06.2021 tarih ve 06 ile etik izni alınan anketin öğretmenlere uygulanabilmesi için ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 26.10.2021 tarih ve 54145 sayı ile uygulama izni alınmıştır.

Bu çalışmanın bulguları ankette bulunan çoktan seçmeli, yarı yapılandırılmış ve açık uçlu, sekiz soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada anket formu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de çeşitli okullarda görev yapan coğrafya öğretmenlerine Google anketler üzerinden elektronik olarak ulaştırılmıştır. Anket il coğrafya zümrelerine araştırmacı tarafından ulaştırılmış, ayrıca MEB resmi yazı ile tüm liselere duyurmuştur. Öğretmenlere ulaştırılan anket, 209 öğretmen tarafından gönüllülük esasına uygun olarak doldurulmuştur. Anket sonuçlarının değerlendirilmesinde aşağıda verilen yol izlenmiştir.

Ankette bulunan “Coğrafi sorgulama sizce nedir?” sorusuna katılımcılar birden fazla yanıt vermişlerdir. Bu yanıtların her birine ilişkin frekans ve yüzde değerleri toplam katılımcı sayısına göre hesaplanmıştır. Coğrafi sorgulamadan ilk kez nasıl haberdar oldunuz? sorusuna verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin coğrafi sorgulamaya ilişkin öğrenme ortamında hangi rolü benimsediklerini belirlemek için tanımlanan rol modellere verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, belirli kod ve temalar altında birleştirilerek içerik analizi yapılmıştır. Açık uçlu soruları tüm öğretmenler yanıtlamadığı için analizlerde yanıtlayan sayısı, 209 katılımcı sayısından farklılık göstermektedir. Katılımcı öğretmenlere ait görüşler K harfi kısaltmasıyla verilmiştir. Örneğin K-15 anketi yanıtlayan 15. öğretmeni temsil etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin “Coğrafi sorgulamayı uyguladığınız bir kazanım belirtiniz?” sorusuna verdikleri yanıtları analiz etmek için, CDÖP’nin (2018) Doğal Sistemler, Beşerî Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ile Çevre ve Toplum olmak üzere dört ünitesiyle birlikte, Türkiye ve diğer kategorileri oluşturulmuştur. Ankette öğretmenlerden CDÖP’de (2018) bulunan bir kazanımı yazmaları istenmesine rağmen, öğretmenler soruyu örnek vererek cevaplamışlardır. Soruyu, kazanımları yazarak cevaplayan öğretmenlerin yanıtları, CDÖP (2018) dört ünitesi altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenler kazanım yazmak yerine kazanımların kapsamına giren konuları da ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle 2005 CDÖP’de ayrı bir öğrenme alanı olan “Mekansal bir sentez: Türkiye”den oldukça fazla örnek vermişlerdir. Bu örneklerini de çoğunlukla birer sorgulama sorusu olarak ifade etmişlerdir. Türkiye ile ilgili verilen örnekler birden fazla kazanımın kapsamına girmektedir. Dolayısıyla bu durum dört ünitenin yanısıra Türkiye’nin ayrı bir tematik alan olarak belirlenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca “diğer” kategorisi altında sorgulama konusu olarak birden fazla kazanımın kapsamına giren coğrafi kavramlar, haritalar ve coğrafi beceriler birleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi: “Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama nedir?” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin coğrafi sorgulama anlayışlarının frekans ve yüzde dağılımı

Araştırma sorusu	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Coğrafi sorgulama nedir?	Yaklaşım	118	56,5
	Yöntem ve teknik	116	55,5
	Beceri	88	42,1
	Araştırma	85	40,7
	Etkinlik	52	24,9
	Diğer	3	1,4
Toplam		462*	

*Bu soruda öğretmenlerin birden fazla seçeneği işaretlemelerine imkân tanınmıştır.

Buna göre öğretmenlerin % 56,5'i coğrafi sorgulamanın bir yaklaşım, % 55,5'i yöntem teknik ve % 42,1'i ise beceri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 40,7'si araştırma, %24,9'u etkinlik ve 1,4'ü ise diğer olarak cevaplamışlardır. Diğer kategorisi için bir açıklama da bulunulmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi: coğrafya öğretmenlerinin “Coğrafi sorgulama hakkında ilk kez nasıl haberdar oldunuz?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Haberdar olma şekline göre frekans ve yüzde dağılımı

Araştırma sorusu	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Coğrafi sorgulamadan ilk kez nasıl haberdar oldunuz?	İlk kez bu çalışmada duydum	32	15,3
	Lisans Eğitimi	83	39,7
	Lisansüstü Eğitim	7	3,3
	CDÖP	41	19,6
	Araştırma Yaparken	16	7,7
	Mesleki Gelişim Çalışmaları	14	6,7
	Meslektaşlarım	15	7,2
	Diğer	1	0,5
Toplam		209	100

Buna göre öğretmenlerin % 39,7'si lisans eğitiminde, % 19,6'sı CDÖP'den ve %15,3'ü ilk kez bu çalışmayla haberdar olmuştur. Öğretmenlerin % 7,7'si araştırma yaparken, % 6,7'si

hizmetiçi eğitimler ve % 7,2 'si meslektaşlarıyla yaptıkları zümre çalışmalarından coğrafi sorgulama hakkında bir bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin coğrafi sorgulamadan haberdar olmasında lisans eğitimlerinin ve CDÖP'nin etkinliğini göstermektedir. Bunların dışında kalan % 21,6'lık grup bireysel olarak kendi gelişimi için gayret gösteren öğretmenlerden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitimin etkisi diğerlerine göre daha azdır. Aradan geçen on sekiz yıla rağmen coğrafi sorgulamayı duymayan öğretmenlerin varlığının %15'in üstünde olması, program tanıtım çalışmaları ve hizmetiçi eğitimleri öğretmenlerin mesleki ve pedagojik gelişimi için önemli kılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi: coğrafya öğretmenlerinin sorgulama esnasında üstlendikleri rol'e ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Sorgulama türüne göre öğretmen rollerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Model/ Aşama	Kapalı		Rehberli		Açık		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Soru sorma	69	33,0	53	25,4	16	7,7	138*	66,1*
Veriyi elde etme	89	42,6	76	36,4	44	21,1	209	100
Yöntem-teknik	107	51,2	57	27,3	45	21,5	209	100
Öğrenme süreci	48	23,0	134	64,1	27	12,9	209	100

* Soru sorma aşamasında, öğretmenin rolü dört'e ayrılmıştır. Geleneksel role ilişkin sonuçlara tabloda yer verilmemiştir.

Buna göre öğretmenlerin % 33,9'ü (71) geleneksel yöntemdeki öğretmen rolünü (*önceden belirlenmiş/oluşturulmuş konu başlıklarını kullanarak derslerini yürütürüm*) benimsemişlerdir.

Soru sorma aşamasında öğretmenlerin % 33 'ü kapalı sorgulama (*Temel sorular ve alt sorular belirleyerek bu sorulara uygun şekilde çalışmayı yürütürüm.*), %25,4'ü rehberli (*Öğrencilerimi temel sorular veya alt soruları belirlemeye teşvik ederim.*) ve %7,7'si açık sorgulama (*Öğrencilerim soruları oluşturur ve çalışmayı planlar. Ben kontrol eder ve yönlendiririm.*) yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin oldukça az bir kısmının öğrencilerini bağımsız sorgulama yapmaya teşvik ettiğini göstermektedir. Geleneksel ve kapalı sorgulamayı benimseyen öğretmenlerin oranları birlikte değerlendirildiğinde (% 66), sorgulamayı öğrencilerden ziyade öğretmenlerin başlattığı anlaşılmaktadır.

Veriyi elde etme aşamasındaki sorgulama çalışmalarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 42,6'sının kapalı sorgulama (*işlenecek konu ile ilgili olarak öğrencimin ihtiyaç duyduğu tüm veriyi/materyali güvenilir ve düzenli olarak sunarım.*), % 36,4'ünün rehberli (*Öğrencilerimin güvenilir kaynak/veri/bilgiyi seçmelerine yardımcı olurum.*), % 21,1'inin açık sorgulama (*Öğrencilerim ihtiyaç duyduğu veriyi/ bilgiyi seçer. Yalnızca, verileri eleştirel olarak incelemeleri için teşvik ederim.*) modellerini benimseyerek veri toplama işlemi gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin veri elde etmek amacıyla yapılan sorgulayıcı çalışmalarda her üç rolüde benimseyenlerin eşite yakın dağıldığını göstermektedir.

Sorgulama çalışmalarında *yöntem ve teknik* belirlemeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 51,2'sinin kapalı sorgulama rolünü (*kazanımı anlamaları/anlamlandırmaları için kazanıma uygun etkinlikleri/ faaliyetleri kendim belirlerim*), % 27,3'ünün rehberli sorgulamayı (*Öğrenciler kendilerine gösterdiğim farklı yöntem ve teknikler arasından uygun olanı seçerek kullanırlar.*), % 21,5'inin açık sorgulamayı (*Öğrenciler kendi yöntem ve tekniklerini belirleyerek sonuçlara ulaşırlar. İhtiyaçları olduğu anda yol gösterici olurum.*) benimsedikleri anlaşılmaktadır. Sonuçlar kapalı sorgulama modelini benimseyen öğretmenlerin tüm öğretmenlerin yarısı olduğunu göstermektedir.

Sorgulama çalışmalarında öğrenme sürecini kontrol etmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm ders boyunca kazanımın içeriğine uygun olarak öğretmenlerin % 23'ü (*Veri, etkinlik ve sonuçla ilgili tüm kararları alarak öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol ederim.*) kapalı sorgulamayı, % 64,1'inin rehberli sorgulamayı (*öğrencilerin öğrenme sürecini destekler ve öğrenmeleri için fırsatlar sunarım*), % 12,9'u açık sorgulamayı (*öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir. Ben çalışmalarına rehberlik ederim.*) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin yarısından fazlası (2/3) rehberli sorgulama modelini benimsemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında öğretmenlerin ders kitaplarındaki konu başlıklarına uygun olarak hareket ettikleri, veri hazır değilse hazırlayıp sınıfa getirdikleri ve öğrencilere hangi yöntemle çalışma yapacaklarını belirttikten sonra, öğrencilerden kendilerine sunulan etkinliği tamamlamalarını bekledikleri ve bu süreçte zorlandıkları yerde yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Sonuçlar geleneksel yöntemlerle derse başlayan öğretmenlerin, veriyi elde etme ve yöntem teknik belirleme aşamasında da kontrolü kendi elinde toplayarak öğrencilerine sorgulama yaptırdıklarını göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin gerçek bir sorgulama yapmadıkları, öğrencinin yalnızca öğrenme ortamında aktif olduğu ve sorumluluk aldığı geleneksel öğretime monte edilmiş yeni bir yaklaşım uygulandığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi: coğrafya öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı uyguladığınız bir kazanım belirtiniz sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Cevapların CDÖP'nin (2018) dört ünitesi, Türkiye ve diğer kategorileri oluşturularak sınıflara göre dağılımları belirlenmiş ve sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kazanımların sınıflara ve temalara göre dağılımı*

Tema/ Sınıf	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Doğal sistemler	21	44	-	-
Beşeri sistemler	-	26	15	-
Küresel Ortam Bölgeler: Ülkeler	4	-	-	-
Çevre ve Toplum	36			
Türkiye	32			
Diğer	10			

* Bu soruyu tüm öğretmenler yanıtlamamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler birden fazla örnek vermiştir.

Buna göre öğretmenlerin sorgulama yapmak için 10. sınıf kazanımlarına yoğunlaşmış oldukları anlaşılmaktadır. 12. sınıf düzeyinde kazanıma rastlanmazken, dokuzuncu sınıflarda doğal sistemler, 11. sınıflarda beşeri sistemlere ilişkin kazanımları kullanma eğilimleri artmıştır. Bu sonuçların 2018 CDÖP'deki kazanımların sınıflara ve tema alanlarına dağılımları ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sonuçların bu şekilde oluşmasında coğrafya dersinin 11 ve 12.

sınıflarda seçmeli olması ve 12. sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavına hazırlanmaları bir etken olarak ileri sürülebilir.

Tabloda verilen temalara uygun olarak öğretmenler tarafından verilen kazanım ve konu örneklerinin bazılarına aşağıda doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir.

Öğretmenlerin bazıları genel bir kabul içinde sorgulamanın tüm kazanımlarla uygulanabileceği konusunda karardır.

K-147 *Bütün coğrafya konuları için uygulanabilir. Konu isterseniz doğa insan etkileşimi şeklindeki bir ifade ile sorgulamada kullanabilecek bir konu alanına işaret etmektedir.*

Doğal sistemlere ait konular; Dünya'nın şekli ve hareketleri, kayalar, dünyanın oluşumu, iç ve dış kuvvetler, levha tektoniği, bitki örtüsü, toprak, yer şekilleri, deniz ve okyanuslar başlığı altında verilmiştir. Çoğunlukla 9. sınıfın kazanımlarından oluşmaktadır.

Beşeri sistemlerle ilgili olarak, tüm beşeri coğrafya konularına rahatlıkla uygulanabileceği bunlar arasından nüfus, göç ve yerleşme, şehirleşme, ekonomik faaliyetler, (tarım, gıda kalitesi, gıda güvencesi, gıda arz ve talebi, turizm) ekonomi politikaları, sanayi ile üretim, dağıtım ve tüketim ile kültürel çeşitlilik üzerinde durulmuştur.

Tarımla ilgili bir sorgulama konusu;

K-71 *Anadolu yarımadasının 250 milyon insana rahatlıkla bakabilecek tarım yeterliliğine sahipken 85 milyonluk nüfus ile tarım ürünlerinde kısıtlama yapmak zorunda kalması olarak ifade edilmiştir.*

Bu sonuçlar öğretmenlerin güncel meseleleri derslerine yansıttığını ve sorgulamanın yer boyutu ile birlikte değer ve tutum boyutunu kapsayacak konuları çalışmalarına dâhil ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun sorgulama konusu olarak doğa ve insan etkileşimi kapsamına giren ve çevre ve toplum teması altında birleşen sorunlar üzerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Bunlar; doğal afetler, ekstrem olaylar, iklim çevre sorunları (hava kirliliği, su kaynaklarının azalması, doğal çevreyi kullanma biçimi), kuraklık, küresel ısınma ve iklim değişikliği başlıkları altında verilmiştir. Öğretmenler özellikle *sorunlardan* 67 kez bahsetmişlerdir.

K-102 *“Enerji israfının çevre sorunlarına etkisi, K-186 Ankara'nın hava kirliliği sorunu, K-04 Dünyadaki su kaynaklarının giderek azalması* bu tema altında toplanan sorgulama örneklerinden bazılarıdır.

Öğretmenlerin bir diğer sorgulama konusu olarak belirledikleri tematik alan Türkiye'dir. Türkiye 32 kez tekrar edilmiştir. Türkiye'nin, yer şekilleri en çok tekrar eden konu başlığıdır. Diğerlerini Türkiye'nin, jeopolitik konumundan başlayarak iklim, nüfus, turizm, tarım, yerleşme, afetler, arazi kullanımını bu başlıklar altında sınıflandırabiliriz.

K-39 *Türkiye de doğal afetlerin sonuçları neden çok daha fazla etkilidir?* sorusu bu sorgulama konularına örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin yanıtlarının diğer teması altında toplananlar isekavramlar, beceriler ve haritalarla ilgilidir.

Sorgulamada ön plana çıkan bazı temel kavramlarda bulunmaktadır. Mekân, bölge, konum, jeopolitik, yer ve zaman bunlardan bazılarıdır.

K-104 *Coğrafya ve mekân,*

K-72 *Coğrafi konum, benzer özellikler gösteren iki durum veya olguyu karşılaştırma*

Öğretmenlerin, kazanımların yanı sıra coğrafi bir materyal olan haritaları hem bir konu ve araç hem de yöntem olarak sorgulamada kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler *harita bilgisi, harita kullanımı, CBS ve uzaktan algılama yöntemleri* ile tüm görsel materyallerle sorgulama yaptırılabilirliğini belirtmektedirler.

K-195 Türkiye ve dünya haritalarında dersin konusuna göre kullanıyorum kitapla uyumlu etkinliklerde

Araştırmanın 5. problemi: coğrafya öğretmenlerinin “Coğrafi sorgulamaya ilişkin uygulamaları öğrencilerinizle yürütürken varsa en çok yaşadığınız zorluk/sorun nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bunlar altı tema ve on dokuz kategoriye ayrılarak yorumlanmıştır. Dağılıma tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin yaşadığı sorunların temalara ve alt kategorilerine göre dağılımı

Tema	Kategori	Dağılım	Toplam
Motivasyon	İlgi	13	33
	İsteksizlik	14	
	Güdülenme	6	
Dersin işlenişi ve ortam	Hazır bulunuşluk	11	36
	Ezberci eğitime alışma	6	
	Bireysel farklılıklar	3	
	Öğrenme düzeyi yetersizliği	16	
Donanım ve alt yapı yetersizliği, imkânsızlıklar	Materyal	3	14
	Donanım altyapı	3	
	İmkânsızlıklar	3	
	Resmi işlemler	5	
Zaman ve müfredat	Ders saati	15	21
	Müfredat yoğunluğu	1	
	Sınıf mevcudu	5	
Bilgi ve beceriler	Yöntem bilgisi	4	34
	Kavram bilgisi	2	
	Sorgulama, harita, grafik ve gözlem	13	
	Genel beceriler	15	
Sorun	Sorun yok	5	5
Genel toplam			138*

*Öğretmenlerin bir bölümü bu soruyu yanıtlamaya istekli olmazken bir bölümü birden fazla yanıt vermiştir.

Buna göre, öğretmenlerin en çok yaşadıkları sorunların başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantıları, alışkanlıkları, öğrenme güçlükleri ve öğrenme açıklarının fazla olması ikinci engelleyici unsur olarak ortaya çıkmıştır. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı müfredatın belirlenen sürede gerçekleştirilememesi bir diğer neden olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin beceri eksikliği, çalışma yürütmek için gerekli alt yapıya sahip olmamaları coğrafi sorgulamayı engelleyici unsurlar arasındadır.

Tabloda verilen temalara uygun olarak öğretmenler tarafından ileri sürülen sorun alanlarına ilişkin örneklerin bazılarına aşağıda doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir.

Motivasyon

Güdülenme, ilgisizlik, isteksizlik, odaklanma ve derse olan mesafe, merak duygusunun olmaması ve öğrencilerin dersi günlük hayatla bağdaştıramaması, konuya karşı duyarsızlık ve öğrenciyi düşünmeye sevk edememek başlıca motivasyon sorunu olarak dile getirilmektedir.

Öğretmenler isteksizliğin sebeplerinden biri olarak üniversite sınavlarını göstermektedir.

K-11 Öğrenciler bir konuyu öğrenmeden önce o konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini kafalarında tutturmak istiyorlar bu kafasında yeteri kadar oturmayınca ya da işte ben sayısal tercih edeceğim bu benim işime yaramaz ya da işte sınavda çıkmaz düşüncesine sahip oldukları zaman öğrenme istekleri de köreliyor bu da tabii ki büyük bir sıkıntı yaratıyor

K-63 üniversite sınavında coğrafya soru sayısının az olması öğrencinin de ilgisini derse karşı azaltıyor

K-140 Coğrafi sorgulama yaptırdığım için tüm sürecin sorgulayarak ilerlemesini istiyorum dolayısıyla yol haritalarını süreçte yaşadıkları süreçten çıkarımlarda bulundurmamak kendilerinin hazırlamalarını istiyorum hazır benim vermeme istediklerinden ikna etmek durumunda kalıyorum.

Dersin işlenişi ve ortam

Öğrenme ortamının hazırlanmasında karşılaşılan bir diğer zorluk öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması olarak gösterilmektedir.

K-169 Öğrencilerin sınavsız (veya az puanla) geldiği bir okulda görevlendirilmem ne yazık ki

K-108 Öğrencilerin tembel olması

K-122 Öğrencilerde ki dikkat toplama sorunu derse odaklanamamak

K-114 ve K-118 Nereden başlayacağını bilememe çabuk pes etme

K-97 Araştırma becerisini kullanmak istememesi,

K-106 Öğrenciler ekran karşısında pasif oturmaya sadece izlemeye alıştığı için öğrencileri harekete geçirmek çok zor olmaktadır

K-37Sorgulamaya alışık olmadan ortaöğretime gelmeleri

Bu ifadelerden öğrencinin sorgulama atmosferine alışkın olmadığı, geçmişte böyle bir deneyim yaşamadığı dolayısıyla öğretmenleri zorladığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin ezber ve not odaklı olması, bilgilerin daha çok öğretmen tarafından aktarılan bir şey olduğunu kabul ettiklerini söylemek mümkündür.

Sorgulamanın bir süreç olduğunu ve bu süreci kontrollü bir şekilde yönetmenin zor olmasından dolayı coğrafi sorgulama yapılamadığını belirtmektedir.

K-109 Süreci kontrollü yönetmek

Sorgulayıcı bir öğrenme ortamında öğretmenlerin karşılaştığı diğer sıkıntılar,

K-174 Konu bütünlüğünü sağlamanın gerekliliği

K -85 Kendi ön bilgilerini yanlışta olsa teyit ettirmek ve soru yönelten öğrenciye ilgilenmeyi kıskanma aşağılıma veya ilgi duymadığı bir konu ise dersden kopması

K- 76 Sınıfta öğrencilerin hep bir ağızdan konuşma isteği

Donanım, alt yapı yetersizliği ve imkânsızlıklar

Öğretmenler deneyimlerine dayanarak bir sorgulamanın gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaçlarını ve karşılamakta zorlandıkları alanları; bilgisayar ve internet, teknik altyapı, veli izinleri, resmi normlar, okul türü ve yerinde eğitim, kalabalık sınıflar olarak belirtmişlerdir.

Bunların yanı sıra;

K- 41 Diğer liselerin çoğu da aynı olmakla birlikte Meslek Lisesi öğrencileri bu çalışmaların çok uzağında

K-167 Gerçek istatistiki bilgilere ulaşma,

K-102 Materyal sorunu,

K-141 Coğrafya inceleme gezilerini zorlaştıran nedenler,

K-190 Gezi gözlem imkânlarının kısıtlı olması (Yerinde Eğitim),

K-175 Ortak zaman oluşturma

Bu yetersizlikler öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı arazi çalışması olarak algıladıklarını göstermektedir.

Zaman ve müfredat

Öğretmenlerin coğrafi sorgulama yapamamanın önündeki engeller arasında en fazla ileri sürdükleri nedenlerden biri ders saati süresinin yetersiz olması diğeri de CDÖP'nin yoğunluğudur. Sorgulama işlemi bir süreç olmanın yanında vakit alan çalışmaları da içermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu durumun farkında olduğu söylenebilir.

K-158 En çok sorun yaşadığım kısım ders saatinin kazanımlara göre kısıtlı olması. Uygulama ve üst düzey basamaklara bazen gecikmeyi zorlaştırıyor.

K-84 Haftalık 2 çarpı 40 dakikalık ders saati süresi

Bilgi ve beceri eksikliği

Coğrafi sorgulamanın gerçekleşebilmesi için öğrencilerin sorgulamaya hazır olması ve bilgi birikimine ve deneyime sahip olması gerekir. Öğretmenler coğrafi sorgulamanın gerçekleşmesinin önündeki bu eksiklikleri oldukça açık bir şekilde tespit etmişlerdir. Öğrencide hazır bulunuşluğun düşük ve öğrenciler arasında farklılık göstermesi, kazanımların tam gerçekleştirilememiş olmasından kaynaklı eksiklikler bulunmaktadır. Hem genel hem de coğrafi becerilerin eksikliğine değinen öğretmen sayısı da oldukça fazladır.

Rasyonel düşünme, analiz, sentez, yorum ve muhakeme, karar alma, sorgulama yeterliliği, gözlem gibi beceriler öğrencilerin eksik olduğu alanlardan bazılarıdır. Ek olarak öğrencilerin çalışmak istedikleri konuyu belirleme, güvenilirliğe dikkat etme, veri toplama gibi coğrafyaya özgü olmayan becerilerinde de yetersiz olduklarına değinilmektedir. Öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurmadan öğrenmeye yönelik bir tutum içinde olmaları da bunlardan biridir.

Aşağıda öğretmenlerin kendi ifadeleri ile yukarıda özetlenen sorunlara bazı örnekler verilmiştir.

K-38 Öğrencilerin geçmiş yıllara ait kazanım eksikliklerinin varlığı

K-179 Soyut ve görsel sunum gerektiren bazı konuları öğrencilerin anlamlandırması zor oluyor

K-66 Öğrencilerin özellikle coğrafi kavramları karıştırması ve güncel gelişmeleri takip etmemeleri

K-165 Öğrencilerin grafikleri yorumlamada güçlük çekmesi,

K-193 Elde edilen oluşturulan veri ve bilgileri grafik harita vb. alanlara aktarmada yetersizlik

K-138 Gözlem inceleme yorumlama yetersizliği

K-78 Öğrencilerin sınav merkezli çalışmaları sonucu sorgulama becerilerinin zayıf olması

K-9 Bilimsel algılarının diğer algılarına göre daha düşük olması

K-86 Rasyonel düşünme beceri zayıf, gözlem becerileri yok

K-118 Araştırmaya nereden ve nasıl başlayacaklarını bilmeme”

K-2 yöntem kullanma

K-10 Öğrencilerin bu konuları gerçek hayatla ilişkilendirmesi noktasında sorun yaşıyorum. Coğrafya dersini ve diğer dersleri yaşamdan kopuk algılıyorlar.

Sorun yok

Tüm bu sorun alanlarına rağmen coğrafi sorgulamayı sorun olmadan yürüttüğünü belirten öğretmenler bulunmaktadır.

K-49 Çoğunlukla bir zorluk yaşamıyorum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye’de 2005 CDÖP ile birlikte öğrencilere kazandırılması beklenen coğrafi sorgulama becerisi hakkında öğretmenlerin bilgi edinme kaynakları, coğrafi sorgulamayı nasıl tanımladıkları, sınıflarında nasıl, hangi kazanımları kullanarak uyguladıkları ve uygulamada yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için 209 coğrafya öğretmenine ulaşılmış ve yanıtları betimsel olarak analiz edilmiştir.

CDÖP’de (2005, 2018) bir beceri olarak verilen coğrafi sorgulama öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bir yaklaşım, yöntem ve teknik olarak kabul edilmektedir. Bu sonuçlar özellikle Roberts (2003) ve Rawling’in (2000) coğrafi sorgulamaya ilişkin tanımlamaları başta olmak üzere literatürdeki coğrafi sorgulamanın içinde pek çok yöntem teknik ve beceri barındıran bir yaklaşım olduğu kabulü ile uyumludur. Seow, Chang ve Neil Irvine’ye (2019) göre coğrafi sorgulama coğrafya eğitiminin coğrafi okuryazar bireyler yetiştirmek için öğrenme ortamında uygulanabilecek imza (signature) pedagojisidir.

Öğretmenlerin çoğunluğu coğrafi sorgulama ile lisans eğitimlerinde karşılaşmıştır. Bu 2005 yılından itibaren lisans düzeyinde coğrafya eğitimindeki değişimi göstermesi açısından olumlu bir gelişmedir. Şahin (2010) üniversitelerde lisans düzeyinde yapılan coğrafya eğitiminin 2005 CDÖP ile birlikte bir değişim aşamasına girdiğini belirtmektedir. eğitiminde müfredat değişikliği, Dünya Bankası (2011) raporunda da Şahin’in söylemine benzer şekilde Türkiye’deki öğretmen gücünün niceliğini ve niteliğini arttırmak için müfredat değişikliğinin önemli bir başlangıç noktası olduğuna yer verilmiştir. Öğretmenlerin pek çoğunun coğrafi sorgulama ile lisans eğitiminde tanışmış olmaları yeterli ve düzenli hizmet içi eğitime ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Her altı öğretmenden biri coğrafi sorgulamanın ne olduğu hakkında bir fikir sahibi değildir. Her dört öğretmenden biri 25 yılın üstünde mesleki deneyime sahiptir. Sonuçlar karşılaştırıldığında mesleki deneyim arttıkça coğrafi sorgulamadan haberdar olma durumunun azaldığı söylenebilir. Ancak bunu söylemek bu araştırmanın kapsamı dışındadır ve konu üzerine yeni araştırmaların yapılması gerekir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarının tanımlanmasına ve özlük haklarının iyileştirilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenen Öğretmenlik

Meslek Kanunu (Resmi Gazete, 2022) çeşitli çalışmalar yapması için mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenleri teşvik edici bir unsur olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme ortamında geleneksel ve kapalı sorgulama yöntemini kullanmaktadır. Çok az bir öğretmen grubu öğrencilerinin bağımsız sorgulayıcılar olarak devam etmelerine izin vermektedir. Saka (2018) fen bilimleri alanında öğretmenlerin yaklaşımı bilmedikleri, düşük düzeyde uyguladıkları veya uygulayamadıkları, ayrıca uygulama sürecinde de çeşitli nedenlerden dolayı özellikle de deneyimsiz öğretmenlerin zorlandıklarına değinmektedir. Ayrıca sorgulayıcı çalışmalar yapan öğretmenlerin sorgulamaya dayalı öğretim becerilerinin geliştiği, öğretim sürecinde üstlenmeleri gereken rolleri daha iyi anladıklarını belirtmektedir. Sorgulama becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmenlerin sorgulama hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları ve uygulamalar yapmalarının gerekliliğini de vurgulamaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) verileri ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, yasal çalışma sürelerinin üçte birini öğretime ayırdıklarını göstermektedir (OECD, 2022). Türkiye'de 10 öğretmenden 4'ünün pedagojik hazırlık eksikliği içinde olduğu rapor edilmiştir (OECD, 2009). Dolayısıyla öğretmenler çalışma süreleri içinde pedagojik olarak yeterliklerini geliştirmek için ihtiyaç duyacakları yeterli zamana sahiptir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, coğrafi sorgulamanın tüm coğrafya konularına uygulanabileceğini ancak özellikle de çevre ve toplum ünitesi kapsamında ki sorunlarla daha yakın ilişki içinde olduğunu kabul etmektedir. Coğrafya öğretmenleri sorunla sorgulama arasında bir bağ kurmuşlardır. Coğrafyada sorunların sorgulanması ve coğrafi sorgulamanın bu şekilde algılanması oldukça doğaldır. Çünkü sorgulama, CDÖP'de (2005, 2018) belirtildiği gibi konu veya problemin farkına varma ile başlayan bir süreçtir.

Beşeri coğrafya konuları arasından nüfus, göç ve yerleşme, şehirleşme konuları, ekonomik faaliyetler, (tarım, gıda kalitesi, gıda güvencesi, gıda arz ve talebi, turizm) ekonomi politikaları, sanayi, üretim, dağıtım ve tüketim konusu ile kültürel çeşitlilik üzerinde durulmuştur.

Doğal afetler, ekstrem olaylar, çevre sorunları (hava kirliliği, su kaynaklarının azalması, doğal çevreyi kullanma biçimi), kuraklık, küresel ısınma ve iklim değişikliği, küresel çevre ve insan kaynaklı sorunların arasında sorgulama konusu olarak ileri sürülmüştür. İklim değişikliği, 2011 yılından sonra Suriye'lilerin Türkiye'ye kitleler halinde akın etmesi ile gündeme gelen göç ve kültür, 2020 yılında patlak veren pandemi ile birlikte gıda krizi gibi sorunlar hem kazanımlarla uyumlu hemde güncel olmasından dolayı coğrafi sorgulama yapmaya uygun konular olarak öğretmenler tarafından tercih edilmiştir.

2023 yılının şubat ayında yaşanan ve yıkıcı etkisi yüksek olan Kahramanmaraş merkezli bir depremden önce coğrafya derslerinde öğretmenler *Türkiye'de doğal afetlerin sonuçları neden çok daha fazla etkilidir?* sorusu ile sorgulama yaptırmışlardır. Bu coğrafya dersleri aracılığı ile öğrencilerde deprem konusunda bilinç ve değer kazanma çalışmalarının yapıldığını göstermektedir. "Enerji israfının çevre sorunlarına etkisi, Ankara'nın hava kirliliği sorunu, Dünyadaki su kaynaklarının giderek azalması" sorgulama için güncel olarak nitelenebilecek sorun temelli konu örneklerinden bazılarıdır. Strasser, Babcock, Cowan, Dalis, Gothold ve Rudolph (1971) sorgulamanın temelinde bir problem olması gerektiğini ve sorgulamanın bir sorunun varlığı ile başladığını ileri sürmektedirler. Bu sonuçlarda Türkiye'de ki coğrafya öğretmenlerinin sorgulamanın temelinde bir problem veya karmaşık durumların var olduğunu kabul ettiklerini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenler dünya ve ülkeye ilişkin gündemdeki sorunları coğrafya dersleri aracılığıyla güncellik ilkesine uygun olarak öğrencilere sorgulatmaya devam etmektedirler.

Öğretmenlerin sorgulama konusu olarak belirledikleri tematik alan Türkiye'dir. Coğrafya öğretmenlerinin kazanımları Türkiye'den örneklerle aktarmak istemesi, eğitimin yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, öğrenene göre ilkeleriyle uyumlu olarak gerçekleşmiştir. Bu yaklaşım cumhuriyetin kuruluşundan itibaren coğrafya eğitiminin, ilkokuldan başlayarak öğrencilerin içinde yaşadıkları mekânı tanıması, yerelden küresele coğrafi bakış açısı kazanması (Yiğit Özudoğru, 2022) felsefesi üzerine yapılandırıldığına kanıttır.

Sorgulamada mekan, bölge, konum, jeopolitik, yer ve zaman kavramları ön plana çıkmaktadır. Bunlar coğrafyacılar için disipline özgü en temel kavramlardır. Coğrafi sorgulamanın bir amacı da öğrencilerin coğrafi kavramları öğrenmesi ve bu kavramları kullanabilme yeterliliği kazanabilmeleridir (Karabağ, 1998). Coğrafyadaki öneminden dolayı bu kavramların öğretimi üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki Efe'nin (2002) *Coğrafya'da beş temel kavram ve bunların öğretim metot ve teknikleri*, Şahin'in (2004) *Coğrafya öğretiminde beş temel konu* ve sonuncusu Şahin'in (2022) *Coğrafya eğitiminin beş teması* adlı çalışmalarıdır. Minner, Levy ve Centur, (2010) sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin ders başarılarına ve kavramları anlama düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğunu kanıtlamıştır.

Coğrafya eğitiminden haritaların önemi ve değeri, 1924 tarihli coğrafya müfredatından itibaren 2018 yılında hazırlanan ve halen uygulanmakta olan programda dâhil tüm CDÖP'lerde vurgulanmıştır. 2005 programıyla birlikte tüm sınıf seviyelerinde öğrencilerin harita bilgisine sahip olması, harita üretmesi, haritaları kanıt olarak kullanması, yorumlaması ve haritaların hayatın içinde kullanılan bir kaynak haline dönüşmesi amaçlanmıştır (Demiralp, 2007, s. 378). Coğrafya öğretmenleri de bu farkındalıkla öğrencilerine, harita bilgisi ve harita kullanımı, CBS, uzaktan algılama ve tüm görsel materyallerle sorgulama yaptırılabilceğini belirtmektedirler.

Öğretmenler sorgulama çalışmalarında 9. ve 10. sınıf kazanımlarına yoğunlaşmışlardır. Coğrafya öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf konularına yoğunlaşmış olmaları 9 ve 10. sınıflarda coğrafya derslerinin zorunlu olmasından kaynaklanabilir. CDÖP'deki (2018) sorgulama becerisiyle ilişkilendirilen kazanımların sayısı 12. sınıftan 9. sınıfa doğru gittikçe sayısal olarak azalmaktadır (Yiğit Özüdoğru, 2021). Bu yüzdende CDÖP'nin (2018) coğrafi sorgulama becerisiyle uyumlu kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi, 9 ve 10. sınıflara ağırlık verilmesi faydalı sonuçlara neden olacaktır.

Öğretmenlerin coğrafi sorgulamayı uygularken karşılaştığı zorluklar, motivasyon, dersin işlenişi ve ortam, donanım ve alt yapı yetersizliği, imkânsızlıklar, zaman ve müfredat, bilgi ve beceri eksikliği olarak tespit edilmiştir. Bu temel sorunlar coğrafya öğretmenleri tarafından dile getirilmiş olsa bile ne coğrafya dersine ne de coğrafi sorgulama uygulamalarına özgüdür. Dünya bankası (2011) raporuna yansdığı gibi Türkiye'deki eğitim sisteminin temel sorunlarıdır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin sorgulama yapmak için coğrafi becerilerinin yanı sıra genel becerileri de yetersizdir. Öğrencilerin sorgulamayı yürütmek için yeterli alt yapıya sahip olmaması da engeller arasındadır. Naish, Rawling ve Hart (2002) öğrencilerin sorgulama yapabilmeleri için bazı becerilere önceden sahip olmaları gerektiğinden bahseder. Öğretmenler genellikle çeşitli sebeplerden dolayı ders saatinin yetersizliğinden ve müfredatın yoğunluğundan bahsetmektedir. Sınıfların kalabalık olması programın, belirlenen sürede gerçekleştirilmesinin önünde engel olarak görülmektedir. Bu sonuçlar Doğanay'ın (2014) zamanın, sorgulama yaklaşımında önemli unsur olduğu, öğrencilerin yaklaşıma yabancı oldukları durumlarda yaklaşımı uygulamanın oldukça fazla sürede gerçekleştiği görüşünü desteklemektedir. Öğretmenler coğrafi sorgulamanın arazi çalışmalarıyla yapılabileceğine ilişkin bir bakış açısına sahiptirler.

Bu araştırmanın zayıf yönü, Türkiye'deki orta öğretimlerde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin kendileri hakkında verdikleri bilgilere dayalı olarak hazırlanmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının doğrulanması için gerçek sınıf ortamında öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin coğrafi sorgulama konusunda deneyimlerinin artırılması öğrenci, okul ve program kaynaklı sorunların aşılması için bir çözüm olabilir.

Çalışmanın sonunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Sorun yaşamayan az sayıdaki öğretmenin nitelikleri, yaklaşımı nasıl uyguladığı, öğrenci, sınıf, okul ve veli özelliklerinin araştırılması,
- Mesleki tecrübesi az olan yeni mezun öğretmenlerle 20 ve üstünde tecrübeye sahip öğretmenlerle karşılaştırmalı araştırmalar yapılması,

- Lisansüstü eğitimde coğrafi sorgulamanın bir yaklaşım olarak öğretime ağırlık verilmesi,
- Öğretmenlerin neden hala önemli bir bölümünün coğrafi sorgulama konusunda bilgi sahibi olmadığına araştırılması, bu öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi,
- Öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel yaklaşıma uygun davranmaya devam etmelerinin nedenlerinin belirlenmesi, ülkemizin kaynaklarını doğru kullanan bireyler yetiştirmek ve sorgulayıcı öğrenme ortamlarını doğru tasarlamak için önerilir.

YAZARLARIN KATKI DÜZEYLERİ: Birinci Yazar %100.

ETİK KOMİTE ONAYI: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Kurulundan 21.04.2021 tarih ve 04 sayı; 30.06.2021 tarih ve 06 ile etik izni alınan anketin öğretmenlere uygulanabilmesi için ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 26.10.2021 tarih ve 54145 sayı ile uygulama izni alınmıştır.

FINANSAL DESTEK: Çalışmada finansal destek alınmamıştır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI: Çalışmada potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Akça, D. (2014). *Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Artvinli, E. (2020). Coğrafi Sorgulama Becerisi. Ç. Öztürk Demirbaş (Ed.), *Coğrafi Beceriler İçinde* (s.81-140), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Balcioğulları, A. (2004). *Adana İli Merkez İlçelerindeki Resmi Genel Liselerde Coğrafya Öğretiminin Coğrafi Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcioğulları, A. (2011). *Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Coğrafi Düşünme Becerileri Öğretiminin Öğrencilerin Coğrafi Düşünme Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılığına Etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıtak, H. (2016). *Rehberli Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Davidson, G. (2009). GTIP think piece – geographical enquiry. *Geographical Association*. https://www.geography.org.uk/write/mediauploads/research%20library/ga_tp_s_enquiry.pdf.
- Demiralp, N. (2007). "Coğrafya Eğitiminde Materyaller Ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1) , 373-384.
- Doğanay, H. (2014). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri* (6 Baskı). Ankara: Pegem.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinin Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması*. (Doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Efe, R. (2013). "Coğrafya 'da Beş Temel Kavram Ve Bunların Öğretim Metot Ve Teknikleri". *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5), 27-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/452/567518>
- Fichten, W. (2019). Inquiry-Based Learning in Teacher Training. H. A. Mieg (Ed.). In *Inquiry-Based Learning, Undergraduate Research The German Multidisciplinary Experience*, (pp.129-139). Switzerland: Springer.
- İhsan, (1332). "Düşündürücü Bir Coğrafya Dersi Numunesi". *Terbiye Dergisi*, 1(20), 1-4.

- İlhan, A., Gülersoy, A. E. & Çelik, M. A. (2017). Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde Coğrafya Öğretiminde Sorgulama Temelli Öğrenme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(43), 59-78.
- Karabağ, S. (1998). "Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular Ve Kavramlar". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25-41.
- Karademir, A. (2017). *Sorgulama Temelli Matematik Etkinliklerinin Çocukların Matematiksel Becerilerine Etkisi* (Doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler Ve Teknikler*. (35. Basım). Ankara: Nobel.
- Kidman, G. & Casinader, N. (2017). *Inquiry-Based Teaching And Learning Across Disciplines Comparative Theory And Practice In Schools*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>.
- Minner, D. D., Levy, A. J. & Century, J. (2010). "Inquiry-Based Science Instruction-What Is It And Does It Matter? Results From A Research Synthesis Years 1984 To 2002". *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Naish, M., Rawling, E., & Hart, C. (2002). The Enquiry-Based Approach To Teaching Learning Geography. M. Smith (Ed.), In *Teaching geography in secondary school* (pp. 63-69). London: Routledge Falmer.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching And Learning Environments: First Results From TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD,(2022). *Education At A Glance 2022*.https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487
- Rawling, E. (2000). "The Geography National Curriculum: What's New?". *Teaching Geography*, 25(3), 119-122.
- Resmi Gazete, (2022). 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu. (Sayı, 31750). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Roberts, M. (1998). "The Nature Of Geographical Enquiry At Key Stage 3". *Teaching Geography*, 23 (4), 164–7.
- Roberts, M. (2003). *Learning Through Enquiry. Making Sense Of Geography In The Key Stage 3*. UK: Geographical Association.
- Roberts, M. (2013). *Geography Through Enquiry*. Sheffield: Geographical Association.
- Saka, T. (2018). *5. Sınıf Fizik Konularının Öğretimine Yönelik Rehberli Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretmen Kılavuz Materyali Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim* (27. Baskı). Ankara: Anı.
- Seow, T., Chang, J., & Neil Irvine, K. (2019). "Field-Based Inquiry As A Signature Pedagogy For Geography In Singapore". *Journal of Geography*, 118(6), 227-237.
- Spronken-Smith, R., & Walker, R. (2010). "Can Inquiry-Based Learning Strengthen The Links Between Teaching And Disciplinary Research?". *Studies in Higher Education*, 35(6), 723-740.

- Spronken-Smith, R., Bullard, J., Ray, W., Roberts, C., & Keiffer, A. (2008). "Where Might Sand Dunes Be On Mars? Engaging Students Through Inquiry-Based Learning In Geography". *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 71-86.
- Strasser, B. B., Babcock, R. W., Cowan, R., Dalis, G. T., Gothold, S. E., & Rudolph, J. R. (1971). *Teaching Toward Inquiry*. New York: National Education Association.
- Şahin, B. (2022). Coğrafya eğitiminin beş teması. S. Karabağ ve S. Şahin (Ed.), *Coğrafya Eğitiminin Temel Eksenleri İçinde* (S.51-69). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S. (2010). Coğrafyada Çağdaş Öğretim Yöntemleri. S. İnce ve R. Özey (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* içinde (s. 127-159). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S.(2003). "Coğrafya Öğretiminde Beş Temel Konu". Eğitim Bilimleri Kongresi XII, Türkiye.
- Tafoya, E., Sunal, D. W., & Knecht, P. (1980). "Assessing Inquiry Potential: A Tool For Curriculum Decision Makers". *School Science and Mathematics*, 80(1), 43-48. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.1980.tb09559.x>
- Tomčíková, I. (2020). "Implementation Of Inquiry-Based Education In Geography Teaching – Findings About Teachers' Attitudes". *Review of International Geographical Education Online*, 10 (4) , 533-548. <http://dx.doi.org/10.33403/rigeo.791713>.
- Ünlü, M. (2011). "Coğrafya Derslerinde Coğrafi Becerilerin Gerçekleşme Düzeyi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4) , 2155-2172.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Dünya Bankası, (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/968021468110644996/pdf/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf>
- Yiğit Özüdoğru, H. (2021). *Coğrafya Eğitiminde Coğrafi Sorgulama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit Özüdoğru, H. (2022). Osmanlıdan Günümüze Coğrafya Eğitiminde Yaşanan Gelişmeler. S. Karabatak (Ed.), *Eğitim & Bilim 2022-IV* içinde (s. 237-258), İstanbul: Efe Akademi.