



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**CUMHURİYETİN 100. YILINDA TÜRKİYE’DE COĞRAFYA EĞİTİMİ: BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

Yasin DURAN
ORCID: 0000-0002-6250-3792

Danışman
Doç. Dr. Caner ALADAĞ
ORCID: 0000-0001-5392-2760

Konya-2023

ÖN SÖZ

29 Ekim 2023'te millet olarak cumhuriyetin 100. yıldönümünü kutlama mutluluğuna eriştik ve hiç şüphem yoktur ki Türkiye Cumhuriyeti gelecek yüzyıllara daha büyük güven, inanç ve gururla ulaşacaktır. Bu inanç ve gurur ile Türk milletinin bir ferdi olarak bu özel güne kavuşmuş olmanın en derin sevinç ve heyecanını yaşamaktayım.

Uzun bir çalışma sürecinin çıktısı olan bu tezin, yazım sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak birçok kişinin katkısı olmuştur ve bu katkılarından dolayı hepsine minnettarım. Öncelikle, lisans ve yüksek lisans öğrenimim sırasında danışmanlığımı yapan ve benim için her zaman bir danışmandan daha fazlası olan kıymetli hocam Doç. Dr. Caner ALADAĞ'a,

Araştırmanın her safhasında sorduğum her soruyu sabırla cevaplayan ve çalışmamın bir adım daha ileri gitmesini sağlayan tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Adnan PINAR ve Prof. Dr. Ahmet SABAN'a,

Tezimin yazım sürecinde her zaman desteklerini yanında hissettiğim ve değerli fikirleriyle bana yön veren saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Tahsin TAPUR, Doç. Dr. Baştürk KAYA, Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT ve Dr. Öğr. Üyesi Adnan Doğan BULDUR'a,

Araştırma kapsamında katılımcı olarak görüşmeyi kabul eden, bana vakit ayıran ve içtenlikle sorularıma cevap veren saygıdeğer hocalarıma,

Yetişmem de en büyük paya sahip olan annem ile babama ve her zaman desteğini yanımda hissettiğim kıymetli eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu naçiz çalışmayı, bu coğrafyayı ebedî bir vatan hâline dönüştürenlerin aziz ruhlarına ithaf ediyorum.

Yasin DURAN

Aralık 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. Türkiye’de Coğrafya ve Coğrafya Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	7
2.2. İlgili Araştırmalar	14
2.2.1. Coğrafya eğitimi alanındaki çalışmalar.....	15
2.2.2. Öğretim üyelerinin görüşleri	16
2.2.3. Periyodik İncelemeler ve Akademik Yapının Tarihsel Gelişimi	16
2.2.4. Akademik Yapının Belirlenmesi	19
2.2.5. Özet	21
3. YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Araştırmanın Kapsamı ve Çalışma Grubu.....	26
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. İçerik analizi yönergesi	27
3.3.2. Görüşme formu.....	29
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Analiz Edilmesi.....	35
4. BULGULAR	38
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
4.1.1. Üniversiteler	38
4.1.2. Cinsiyet.....	40
4.1.3. Doktora programından mezuniyet yılı	42

4.1.4. Doktora programından mezun olunan üniversiteler.....	44
4.1.5. Doçentlik alanları	45
4.1.6. Kurumsal hareketlilik	46
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.2.1. Çalışmaların yayın türü	52
4.2.2. Çalışmaların araştırma konuları	52
4.2.3. Çalışmaların yayın yılı	62
4.2.4. Çalışmaların araştırmacı cinsiyeti	64
4.2.5. Çalışmaların araştırma yöntemi.....	64
4.2.6. Çalışmaların araştırma deseni	65
4.2.7. Çalışmaların veri toplama aracı.....	65
4.2.8. Çalışmaların örneklem türü	66
4.2.9. Çalışmaların ortalama katılımcı sayısı	67
4.2.10. Çalışmaların illeri	67
4.2.11. Tezlerin yürütüldüğü üniversiteler	69
4.2.12. Tezlerin sunulduğu enstitüler	70
4.2.13. Tezlerin hazırlandığı anabilim dalları	70
4.2.14. Tezlerin hazırlandığı bilim dalları	71
4.2.15. Tezlerin danışman ünvanları	71
4.2.16. Tezlerin yıllara göre araştırma konuları	72
4.2.17. Tezlerin üniversitelere göre araştırma konuları.....	73
4.2.18. Tezlerin yıllara göre araştırma deseni	74
4.2.19. Tezlerin üniversitelere göre araştırma deseni.....	76
4.2.20. Tezlerin yıllara göre araştırma yöntemi	77
4.2.21. Tezlerin üniversitelere göre araştırma yöntemi.....	78
4.2.22. Makalelerin yayımlandığı dergiler	80
4.2.23. Makalelerin yazar sayısı.....	82
4.2.24. Makalelerin yazar ünvanı	82
4.2.25. Makalelerin yıllara göre araştırma konuları	83
4.2.26. Makalelerin dergilere göre araştırma konuları	84
4.2.27. Makalelerin yıllara göre araştırma deseni	86
4.2.28. Makalelerin dergilere göre araştırma deseni	87
4.2.29. Makalelerin yıllara göre araştırma yöntemi	89
4.2.30. Makalelerin dergilere göre araştırma yöntemi	90
4.2.31. Deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konuları	92
4.2.32. Deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyi.....	93
4.2.33. Deneysel çalışmaların yapıldığı okullar	94
4.2.34. Deneysel çalışmaların uygulama süresi	94
4.2.35. Deneysel çalışmalardaki deney ve kontrol grubu katılımcı sayıları.....	95
4.2.36. Deneysel çalışmalardaki deney-kontrol gruplarının ön test, son test, kalıcılık ve tutum puanları arasındaki fark durumu	95
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	96

4.3.1. Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen kodlara ait genel bulgular	96
4.3.2. Kodların oluşturduğu temalar	99
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	137
5.1. Sonuç ve Tartışma	137
5.2. Öneriler.....	166
KAYNAKLAR.....	167



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Cumhuriyetin 100. Yılında Türkiye’de Coğrafya Eğitimi: Bir Durum Çalışması başlıklı tez çalışmamın toplam **166** sayfalık kısmına ilişkin, 11/12/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

11/12/2023

Yasin DURAN

Doç. Dr. Caner ALADAĞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

11/12/2023

Yasin DURAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

f	:	Frekans
\bar{X}	:	Ortalama
S	:	Standart sapma
%	:	Yüzde

Kısaltmalar

<i>ATAM</i>	:	Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı
<i>CBS</i>	:	Coğrafi Bilgi Sistemleri
<i>EPDAD</i>	:	Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
<i>FEDEK</i>	:	Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
<i>IGU</i>	:	International Geographers Union
<i>IMF</i>	:	International Monetary Fund
<i>MEB</i>	:	Millî Eğitim Bakanlığı
<i>MEGP</i>	:	Millî Eğitimi Geliştirme Projesi
<i>ÖSYM</i>	:	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
<i>SBB</i>	:	T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı
<i>TDK</i>	:	Türk Dil Kurumu
<i>TÜBA</i>	:	Türkiye Bilimler Akademisi
<i>TÜBESS</i>	:	Türkiye Belge Sağlama ve Ödünç Verme Sistemi

<i>TÜBİTAK</i>	:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<i>TTKB</i>	:	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
<i>TÜİK</i>	:	Türkiye İstatistik Kurumu
<i>UBESS</i>	:	Ulusal Belge Sağlama Sistemi
<i>ULAKBİM</i>	:	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
<i>YÖK</i>	:	Yükseköğretim Kurulu
<i>YÖK Atlas</i>	:	Yükseköğretim Program Atlası
<i>YÖKSİS</i>	:	Yükseköğretim Bilgi Sistemi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

CUMHURİYETİN 100. YILINDA TÜRKİYE’DE COĞRAFYA EĞİTİMİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Yasin DURAN

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesiyle birlikte coğrafya eğitimiyle ilgili çalışmaların sayısı giderek artmıştır. Bu alanın akademik yapısının ve doktora tezleri ile araştırma makalelerinin, alana katkı sağlayan öğretim üyelerinin görüşleriyle birlikte analiz edilmesi araştırmacıların yapılmış çalışmalardan haberdar olmasını sağlayacaktır. Cumhuriyetin 100. yılında coğrafya eğitimi araştırmalarında gelinen noktanın değerlendirilmesi yarınlara daha emin adımlarla ilerleyebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmayla Türkiye’deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış tez ve makalelerin çeşitli değişkenler bakımından yönelimlerinin ortaya konulması ve coğrafya eğitimi alanına katkı sağlayan akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan durum çalışması deseninde gerçekleştirilen bu araştırmanın örnekleminin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalında görev yapan 390 öğretim üyesine ait özelliklerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı birinci alt problemin verileri YÖK Akademik veri tabanından elde edilmiştir. İkinci alt problemin verileri için Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 102 doktora tezi, TR Dizin veri tabanında yer alan 397 araştırma makalesi olmak üzere toplam 499 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların analiz edilmesinde her sorunun bir tema olarak değerlendirildiği 40 sorudan oluşan içerik analizi yönergesi kullanılmıştır. Üçüncü alt probleme ilişkin olarak doktora coğrafya ya da coğrafya eğitimi alanında tamamlamış olup coğrafya eğitimiyle ilgili çalışmaları olan 33 öğretim üyesi çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Öğretim üyelerinin alandaki araştırma yönelimlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretim üyelerinin cinsiyet değişkeninde erkek (%76), ünvan değişkeninde ise doktor öğretim üyesinin (%41,79) ağırlıklı olduğu görülmüştür. Ayrıca 2005-2014 yılları arasında doktora tamamlayan öğretim üyelerinin (%30) diğer dönemlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversitelere göre dağılımında İstanbul, Ankara, Atatürk, Fırat, Marmara ve Ege üniversitelerinde doktoralarını tamamlayan öğretim üyelerinin oranının %70,51 olduğu tespit edilmiştir. Alana insan kaynağı sağlayan bu köklü üniversitelerin içten beslenme oranlarının da yüksek olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların büyük bir bölümü 2013 yılında (%8,02), İstanbul ilinde (%16,38), erkek araştırmacılar (%77,56) tarafından ölçme ve değerlendirme konularını (%29,26) incelemek üzere makale türünde (%79,56) ve betimsel araştırma deseninde (%55,11) gerçekleştirilmiştir. Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanındaki yönelimlere ilişkin görüşlerinden 96 kod ifadesi üretilmiştir. Bu kodlar daha sonra yönelimler, sorunlar ve beklentiler teması olmak üzere üç ana tema etrafında toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, coğrafya eğitimi alanında nitel ve karma yöntemlere göre hazırlanan, daha az çalışılan konu alanlarında ve farklı örnekleme türlerinde daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti’nin 100. yılı, Coğrafya eğitimi, Durum çalışması, Yükseköğretim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Geography Education Program
Doctoral Thesis

GEOGRAPHY EDUCATION IN TÜRKİYE IN THE 100TH YEAR OF THE REPUBLIC: A CASE STUDY

Yasin DURAN

In our country, the number of studies on geography education has gradually increased with the transfer of teacher training institutions to universities. Analyzing the academic structure of this field, doctoral theses and research articles together with the opinions of faculty members who contribute to the field will enable researchers to be aware of the studies conducted. Evaluating the point reached in the research of geography education on the 100th anniversary of the Republic is of great importance in order to move forward with more confident steps towards the future. The aim of this study is to examine the academic structure of the geography department and geography education undergraduate programs in Türkiye in terms of various variables, to reveal the tendencies of theses and articles prepared in the field of geography education in terms of various variables, and to determine the opinions of academics who contribute to the field of geography education.

Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the sample of this study, which was conducted with the case study design within the qualitative research tradition. Accordingly, the data of the first sub-problem, which aims to examine the characteristics of 390 faculty members working in the geography department and geography education department in terms of various variables, were obtained from the YÖK Academic database. For the data of the second sub-problem, a total of 499 studies, including 102 doctoral theses in the National Thesis Center database and 397 research articles in the TR Index database, were accessed. In analyzing these studies, a content analysis guideline consisting of 40 questions, in which each question was evaluated as a theme, was used. Regarding the third sub-problem, 33 faculty members who completed their doctorate degrees in the field of geography or geography education and have studies on geography education constituted the participants of the study. A semi-structured interview form was used to determine the opinions of faculty members regarding research tendencies in the field. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data obtained.

According to the findings of the study, it was seen that faculty members were predominantly male (76%) in the gender variable and assistant professor doctors (41.79%) in the title variable. In addition, it was determined that the number of faculty members who completed their doctorate degrees between 2005-2014 (30%) was higher compared to other periods. In the distribution of faculty members according to the universities where they completed their doctorate degrees, it was determined that 70.51% of the faculty members completed their doctorate degrees at Istanbul, Ankara, Atatürk, Fırat, Marmara and Ege universities. It was seen that these well-established universities, which provide human resources to the field, also have high rates of internal nutrition. Most of the analyzed studies were conducted in 2013 (8.02%), in the province of Istanbul (16.38%), by male researchers (77.56%), in the article type (79.56%) and descriptive research design (55.11%) to examine assessment and evaluation issues (29.26%). A total of 96 code expressions were generated from the opinions of faculty members on tendencies in the field of geography education. These codes were then grouped under three main themes: tendencies, problems and expectations.

According to the results of the study, it is understood that more studies prepared according to qualitative and mixed methods are needed in the field of geography education, in less studied subject areas and in different sample types.

Keywords: The 100th anniversary of the Republic of Türkiye, Geography education, Case study, Higher education.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, araştırma amacı ve önemi sunulmuş, araştırmayla ilgili varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti Devleti; cumhuriyetin 100. yılı olan 2023 yılına 85 milyondan fazla nüfusu¹ ile dünyanın ilk 20 ekonomisi arasında² yer alarak girmiştir. Ülkemizi dünyanın en bayındır ve en medenî memleketleri seviyesine çıkarma (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı [ATAM], 2023) ve milletimizin temel değerleri ile beklentilerini karşılama (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023) azmi ve gayretimiz millî bir ülkü olarak ifade edilebilir. Bu millî ülküdeki hedeflere ulaşmak ise bilimin rehberliğinde ve vicdanımızın pusulasında bir bakışla (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) mümkün olacaktır.

Bilim, insanın doğayı anlama ve ona hükmetme çabasının bir ürünüdür (Karasar, 2018). Bu nedenle bilim, çevremizdeki olguları keşfetmek, tanımlamak ve açıklamak için sistematik ve objektif yöntemler kullanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bilim aracılığıyla insan, çevresinde meydana gelen olguları algılamakta, yorumlamakta, kavramsallaştırmakta, sınıflandırmakta, genelleştirmekte ve sonunda da bu bilgi ve becerilerle çevresini kontrol altına almaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, her bilimsel araştırmanın elde ettiği bulgu ve sonuçların, ilgili disiplinlerde karar verme ve uygulama süreçlerini etkilemesi ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bulgu ve sonuçlar hem gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturur hem de karar verici ve uygulayıcı konumunda olanlar için bir yol gösterici nitelik taşır (Karadağ, 2009). Benzer bir işlev, coğrafya eğitimi alanındaki bulgu ve sonuçlar için de geçerlidir.

Coğrafya; fen ve sosyal bilimler arasında doğa ve insanın karşılıklı etkileşimini konu edinen bir sentez bilimi olarak, ülkelerin gelişmişlik seviyelerini artırabilmeleri için mutlak surette faydalanmalarını gerektiren bir disiplin alanıdır. Küreselleşme sürecinde ortaya çıkan siyasî, sosyoekonomik ve teknolojik değişimler, coğrafya ve coğrafya eğitiminin yeni bir

¹ Türkiye’de ikamet eden nüfus, 31 Aralık 2022 tarihi itibarıyla 85.279.553 kişi olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023).

² *World Economic Outlook (April 2023)* raporuna göre cari fiyatlarla GSYH’ye (GDP) göre yapılan ülkeler sıralamasında 19. sırada yer almıştır (International Monetary Fund [IMF], 2023).

bakış açısıyla değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Artvinli ve Kaya, 2010). Bu doğrultuda Türk coğrafyasının kaydettiği gelişmeleri, yakın geçmişten günümüze kadar hangi aşamalardan geçtiğini inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Akkan, 1972; Akyol, 1943a, 1943b, 1943c; Erinç, 1973; Gümüüşü, 2012; Tanrıkulu ve Gümüüşü, 2021). Bu araştırmaların bulgu ve sonuçlarına göre ülkemizdeki durumun birçok gelişmiş ülkenin gerisinde kaldığı ve coğrafyanın önemi konusunda gerek karar vericilerde gerekse halkta yeterli bilincin oluşmadığı ifade edilmektedir (Gümüüş ve İlhan, 2013).

Bir disiplinin ilerlemesi ve gelişmesi ise sahip olduğu alanyazın ile yakından ilişkilidir. Alanyazın incelemeleri bir disipline veya konu alanına ilişkin yönelimleri tespit etmek amacıyla sadece çalışmaların özelliklerini ortaya çıkarmakla kalmaz, beraberinde daha sonra yapılması muhtemel çalışmalar için de bir rehber görevi görürler. Bu bağlamda coğrafya eğitimi alanındaki alanyazının incelenmesi, belli kıstaslar göz önünde bulundurularak sınıflandırılması ve dolayısıyla ilgili bilim dalının geçirdiği değişim ve gelişmelerin ortaya konulması açısından büyük önem taşımaktadır (Çifçi, 2017b).

Ülkemizde farklı bilim dalları ve alt çalışma alanlarında bilimsel araştırma yönelimlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, eğitim bilimleri (Alp, 2004; Hazır Bıkmaz vd., 2013; Karadağ, 2009; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Saban vd., 2010; Selçuk vd., 2014; Tavşancıl vd., 2010; Turan vd., 2014; Yalçın vd., 2016), sınıf öğretmenliği (Küçüköğlü ve Ozan, 2013), tarih eğitimi (Bay, 2019), çoklu zekâ kuramı (Saban, 2009), eğitimde teknoloji kullanımı (Dağhan ve Akkoyunlu, 2015; Kaleli Yılmaz, 2015), program değerlendirme (Kurt ve Erdoğan, 2015), matematik eğitimi (Aztekin ve Taşpınar Şener, 2015; Çiltaş vd., 2012), fen eğitimi (Arslan ve Benzer, 2022; Çalık vd., 2008; Gürdal vd., 2005; Küçüközer, 2016; Sözbilir ve Kutu, 2008; Şaşmaz Ören ve Sarı, 2017) ve sosyal bilgiler eğitimi (Dilek vd., 2018; Oruç ve Ulusoy, 2008; Şahin vd., 2011; Tarman vd., 2010, 2011) vb. alanlarında yürütülmüş çalışmalarda ilgili disiplinler ve konu alanlarında araştırma yönelimleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Ülkemizde coğrafya eğitimi alanında da yönelimleri belirlemeyi ve yapılan çalışmaları çeşitli yönleriyle incelemeyi amaçlayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Aksoy ve Türker, 2020; Çifçi, 2017b; Çomak, 2021; Değirmenci, 2018; Geçit, 2010a; Geçit ve Şeyihoğlu, 2011; Kahyaoğlu, 2016; Savran, 2021; Sezer ve İnel, 2017; Tosuntaş vd., 2020; Yazıcı, 2020). Benzer şekilde uluslararası alanyazında da coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış çalışmaların çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmalar; *Journal of Geography*

dergisindeki 1988-1997 yılları arasındaki coğrafya eğitimi alanındaki makaleleri (Bednarz, 2000), Latin Amerika’da 2000-2019 yılları arasındaki coğrafya araştırma yönelimleri (Cascante-Campos, 2022), Finlandiya’da coğrafya eğitiminin geçirdiği değişimleri (Kaivola ve Rikkinen, 2007), coğrafya eğitiminde değerlendirmeyi (Lane ve Bourke, 2019), Brezilya’da coğrafya eğitiminin geçirdiği değişimleri (Lastória ve Papadimitriou, 2012), Çekya’da coğrafya eğitiminin geçmişi, bugünü ve geleceğini (Rveznícková, 2003) ve coğrafya eğitiminde araştırma yöntemleri ile ilgili yönelimleri (Zadrozny vd., 2016) konu edinmektedir.

Milletlerin ve devletlerin hayatlarında 10, 50, 75 ve 100 yıllık gibi süreler sonrasında varılan noktanın, elde edilen başarıların bütün milletin hafızasında yer edinmesini ve ileriye güvenle bakılabilmesini sağlamak önemli bir kazanımdır (Kodal, 2022, s. 1). Bu nedenle, coğrafya ve coğrafya eğitimi alanında geline noktanın muhasebesini yapmak ve geleceğe ilişkin durumu ortaya koymak amacıyla cumhuriyetin çeşitli yıl dönümlerinde gerek kamu kurumları gerekse de araştırmacılar aracılığıyla çeşitli eserler ortaya çıkmıştır. Ülkemizde coğrafyanın durumuna ilişkin bu şekilde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Akkan, 1972; Akyol, 1943c; Erinç, 1973; Gürsoy, 1974; İzbırak, 1976; Kayan, 2000; Koçman, 1999; Sekin, 1999a, 1999b; Ünlü, 1999). Bu tür periyodik değerlendirmelerin dışında ülkemizde coğrafyanın tarihi serüvenini ve örgütlenme sürecini araştıran çalışmalar da mevcuttur (Gümüşçü, 2012; Gümüşçü ve Karakaş Özür, 2016; Tümertekin, 2001).

Eğer İstanbul Darülfünunu Coğrafya Bölümünün kurulduğu 1915 yılı Türkiye’de modern coğrafyanın kuruluşu olarak kabul edilirse (Erinç, 1973) Türk coğrafyası akademik kurumsallaşmasında yüz yılı çoktan geride bırakmıştır. Coğrafya ve coğrafya eğitimi alanının akademik yapısının ve öğrenci profilinin belirlenmesine (Özdamar, 2015; Sezer, Pınar, vd., 2010), bu alanda uygulanan öğretim programlarının incelenmesine (Babacan, 2022; Cantürk, 2022; Yasak vd., 2020), programların genel durumunun değerlendirilmesine (Bilgili, 2018; Gümüş ve İlhan, 2013; Ilgar, 2011; İlhan, 2010; Koçman ve Sütgibi, 2004; Özav, 2001; Özey, 1998; Sezer, 2016; Şeremet ve Chalkley, 2012; Yılmaz, 2020) ve alanın kuruluşu ve teşkilatlanması sürecine (Darkot, 1951; Dönmez, 1998; Nişancı, 2002; Özey, 1998; Sezer, 2016; Şeremet, 2017; Turoğlu, 2002; Yasak vd., 2020; Yılmaz, 2020; Yücel, 2021) yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

İlgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde, çoğunlukla coğrafya alanındaki uluslararası yönelimleri inceleyen ya da ülkemizdeki durumu değerlendirmeye yönelik

betimsel nitelikte çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, veriye dayalı olarak ve akademisyen deneyimlerinden yola çıkarak beşerî coğrafya alt disiplininin yenileşme yönelimlerine yönelik bir çalışma (Özgür, 2018) da mevcuttur. Fakat coğrafya eğitimi alanına ilişkin mevcut durumun ve gelecek yönelimlerinin alanla ilgili çalışmaları olan akademisyenlerin gözünden nasıl görüldüğünü verilere dayalı olarak derinlemesine ele alan bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, cumhuriyetin 100. yılında coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarının akademik yapısının, doktora tezlerinin ve araştırma makalelerinin çeşitli özelliklerinin ve bu alandaki öğretim üyelerinin görüşlerinin tespit edilmesinin gerekliliğinden kaynaklanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu durum çalışmasının amacı; Türkiye'deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler açısından incelemek, coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış doktora tezleri ve araştırma makalelerinin çeşitli değişkenler açısından yönelimlerini ortaya koymak ve coğrafya eğitimi alanına katkı sağlayan öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkiye'deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler (öğretim üyelerinin görev yaptığı üniversiteler, cinsiyetleri, ünvanları, doktora bitirme yılları, doktora mezunu oldukları üniversiteler, doçentlik alanları ve programın içten beslenme oranı) açısından dağılımı nasıldır?
2. Araştırma örneğine dâhil edilen coğrafya eğitimiyle ilgili çalışmaların (bu çalışma için hazırlanan içerik analizi yönergesi bakımından) yönelimleri nasıldır?
3. Coğrafya eğitimi alanında çalışmaları olan öğretim üyelerinin alandaki araştırma yönelimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, coğrafya eğitimi alanındaki doktora tezleri ve araştırma makalelerinin yönelimlerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmeyi hedeflemektedir. Geçmiş periyodik olarak karşılaştırmalı bir analizle değerlendirmek, günümüzdeki durumu daha iyi kavramak ve geleceğe daha bilinçli adımlarla yönelmek için faydalı ve gereklidir (Erinç, 1973). Bu doğrultuda, çalışma kapsamında ulaşılan bulguların, cumhuriyetin 100. yılında Türkiye'de coğrafya eğitiminin mevcut durumunu anlamaya ve geliştirmeye yönelik bir katkı sağlaması

beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın konu ve yöntem bakımından gelecekteki araştırmalar için potansiyel bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Alanyazında coğrafya eğitimi alanına ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerini sentezlemeye dayalı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması, bu araştırma için önemli bir gerekçe oluşturmaktadır. Ayrıca, cumhuriyetin 100. yılında Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında bugüne kadarki gelişmeleri, ulaşılan düzeyi analiz etmek ve bugün içinde bulunduğumuz durum hakkında tespitler yapmak ve geçmişe bakmak suretiyle alınan yolu görmek bugün ve gelecek için karar vermek bakımından da önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer boyutu olan Türkiye’de coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarında çalışan öğretim üyelerinin özelliklerine odaklanan oldukça sınırlı sayıda çalışma vardır (Özey, 1998; Yılmaz, 2020). Yapılan çalışmalarda insan kaynağının sadece ünvana ve eserler dizinine odaklanılmıştır. Mevcut çalışmayla ise Türkiye’deki 57 üniversitede bulunan 49 coğrafya bölümü ve 13 coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarında çalışan 390 öğretim üyesinin çeşitli özellikleri incelenmiş ve bu insan kaynağının ilk defa üniversiteler arası hareketliliği incelenmiştir. İlave olarak, çeşitli programlara yönelik incelemelerin yapıldığı (Boz ve Gür, 2021; Ünal ve Şeren, 2022) ancak coğrafya ve coğrafya eğitimi alanına yönelik daha önceki çalışmalarda değinilmeyen bir diğer husus olan akademik içten beslenmeye ilişkin durum da ortaya konulmuştur. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmada coğrafya ve coğrafya eğitimi bölümlerinde çalışan öğretim üyelerinin doktoralarını hangi üniversitelerde yaptıkları ve doçentlik alanları incelenerek, Türkiye’de alanın akademik insan kaynağı boyutu derinlemesine analiz edilmiştir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada,

- Coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış doktora tezlerinin ilgili enstitüler tarafından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığına eksiksiz olarak ulaştırıldığı ve söz konusu Başkanlık tarafından bu tezlerin dizinleme işlemlerinin hatasız olarak yapıldığı,
- Coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış makalelerin TR Dizin veri tabanında dizinleme işlemlerinin hatasız olarak yapıldığı,
- Akademik personelin eğitim ve uzmanlık alanlarına ilişkin bilgilerin Yükseköğretim Bilgi Sistemine (YÖKSİS) hatasız olarak girildiği,

- Öğrenci sayılarına ilişkin Yükseköğretim Program Atlası (YÖK Atlas) sisteminde yer alan bilgilerin hatasız olarak işlendiği,
- Araştırmaya katılan akademisyenlerin soruları içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Doktora eğitimini coğrafya ya da coğrafya eğitimi alanında tamamlamış ve coğrafya eğitimi alanında çalışmaları olan akademisyenler ile,
- Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve öğretim üyelerinin bu forma verdikleri yanıtlar ile,
- İçerik analizi yönergesi için hazırlanan sorular ile,
- Türkçe dilinde yazılmış doktora tezleri ve araştırma makaleleri ile,
- YÖK Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığına ait Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve tez başlığı, konu, özet, dizin ve/veya anahtar kelimelerinde “coğrafya eğitimi”, “coğrafya öğretimi”, “coğrafya dersi”, “coğrafya öğretmenliği”, “coğrafya öğretmeni”, “coğrafya öğretim yöntemleri” ve “coğrafya ders kitabı” ifadeleri geçen doktora tezleri ile,
- TR Dizin veri tabanında bulunan ve makale başlığı, konu, dizin, özet ve/veya anahtar kelimelerinde “coğrafya eğitimi”, “coğrafya öğretimi”, “coğrafya dersi”, “coğrafya öğretmenliği”, “coğrafya öğretmeni”, “coğrafya öğretim yöntemleri” ve “coğrafya ders kitabı” ifadeleri geçen makaleler ile,
- Yükseköğretimde coğrafya eğitimi ile,
- Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında görev yapan öğretim üyelerinin özellikleri (Ağustos 2023 dönemi) ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yükseköğretim: Millî eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Madde 3).

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Madde 3).

Öğretim Üyesi: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Madde 3).

BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuyla ilgili olarak Türkiye’de coğrafya ve coğrafya eğitiminin tarihsel gelişimine yönelik kavramsal çerçeve sunulmaktadır.

2.1. Türkiye’de Coğrafya ve Coğrafya Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Erinç'e (1973) göre, İstanbul Darülfünunu Edebiyat Fakültesinde Coğrafya Bölümü'nün kurulduğu 1915 yılı modern coğrafyanın Türkiye’de kuruluşu yolunda önemli bir dönüm noktasıdır. 2795 sayılı Kanun ile 1935 yılında ise Ankara’da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde Türkiye’nin ikinci coğrafya bölümü kurulmuştur (Erinç, 1973, s. 21). 1974 yılına gelindiğinde ise Türkiye’nin üçüncü coğrafya bölümü Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde açılmıştır. Dördüncü coğrafya bölümü ise Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde 1979 yılında açılmıştır (Doğanay ve Doğanay, 2020). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile üniversiteler yeniden organize edilmiş ve 1981’den itibaren fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinde coğrafya bölümlerinin sayıları hızla artacak şekilde devam etmiştir (Koçman, 1999). Dünya Bankası iş birliğiyle gerçekleştirilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında, Eğitim Fakültelerindeki bölüm ve programlar 1997 yılında yeniden düzenlenmiştir. Yeni yapılanmaya göre, ortaöğretim öğretmenliği alanları iki bölüme ayrılmıştır: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü. (YÖK, 2007). Buna göre önce Sosyal Bilimler Bölümü içerisinde yer alan coğrafya öğretmenliği bu düzenleme ile Coğrafya Eğitimi Anabilim dalı adıyla Ortaöğretim Sosyal Alanlar içinde yer almıştır. Tablo 2.1, Türkiye’deki coğrafya bölümü olan üniversiteleri göstermektedir.

Tablo 2.1. Türkiye’deki coğrafya bölümü olan üniversiteler.¹

No	Üniversite	Program	Kontenjan	Kayıtlı Öğrenci
1	İstanbul Üniversitesi	Coğrafya	103	570
2	Süleyman Demirel Üniversitesi	Coğrafya	82	388
3	Karabük Üniversitesi	Coğrafya	72	385
4	Ege Üniversitesi ²	Coğrafya	72	338
5	Fırat Üniversitesi	Coğrafya	62	338
6	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Coğrafya	62	335
7	Atatürk Üniversitesi ³	Coğrafya	72	327
8	Balıkesir Üniversitesi	Coğrafya	62	319
9	Siirt Üniversitesi	Coğrafya	62	318
10	Harran Üniversitesi	Coğrafya	62	317
11	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Coğrafya	62	304
12	Uşak Üniversitesi ⁴	Coğrafya	62	304

No	Üniversite	Program	Kontenjan	Kayıtlı Öğrenci
13	Bursa Uludağ Üniversitesi	Coğrafya	72	303
14	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Coğrafya	62	302
15	Pamukkale Üniversitesi	Coğrafya	62	284
16	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Coğrafya	62	283
17	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Coğrafya	62	283
18	Gaziantep Üniversitesi	Coğrafya	62	282
19	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Coğrafya	62	275
20	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Coğrafya	62	272
21	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	Coğrafya	62	272
22	Ankara Üniversitesi	Coğrafya	52	269
23	Giresun Üniversitesi	Coğrafya	62	265
24	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Coğrafya	62	263
25	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Coğrafya	62	256
26	Akdeniz Üniversitesi ⁵	Coğrafya	62	252
27	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Coğrafya	52	247
28	Samsun Üniversitesi	Coğrafya	62	230
29	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Coğrafya	52	228
30	Bingöl Üniversitesi	Coğrafya	52	224
31	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Coğrafya	52	212
32	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	Coğrafya	52	201
33	Munzur Üniversitesi	Coğrafya	52	200
34	Ardahan Üniversitesi	Coğrafya	52	172
35	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Coğrafya	41	152
36	İğdır Üniversitesi	Coğrafya	41	138
37	Gümüşhane Üniversitesi	Coğrafya	52	132
38	İnönü Üniversitesi	Coğrafya	41	126
39	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	Coğrafya	62	114
40	Ondokuz Mayıs Üniversitesi ⁶	Coğrafya	62	77
41	İzmir Bakırçay Üniversitesi	Coğrafya	72	72
42	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Coğrafya	62	66
43	Sakarya Üniversitesi ⁷	Coğrafya	62	66
44	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Coğrafya	62	65
45	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Coğrafya	62	64
46	Kastamonu Üniversitesi	Coğrafya	62	62
47	Marmara Üniversitesi	Coğrafya	62	62
TOPLAM			2 872	11 014

¹ Bu tablodaki veriler, YÖK Atlas ve 2022-Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzundan elde edilmiştir.

² Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü; Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) tarafından 06 Nisan 2020 - 30 Eylül 2022 ve 28 Ağustos 2023 - 30 Eylül 2026 dönemleri için akredite edilmiştir.

³ Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü (I. Örgün Eğitim); FEDEK tarafından 25 Mart 2023 - 30 Eylül 2025 dönemi için akredite edilmiştir.

⁴ Uşak Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü; FEDEK tarafından 11 Nisan 2023 - 30 Eylül 2028 dönemi için akredite edilmiştir.

⁵ Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü; Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) tarafından 28 Ağustos 2023 - 30 Eylül 2025 dönemi için akredite edilmiştir.

⁶ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü; FEDEK tarafından 18 Kasım 2021 - 30 Eylül 2023 dönemi için akredite edilmiştir.

⁷ Sakarya Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Coğrafya Bölümü; FEDEK tarafından 12 Şubat 2016 - 12 Şubat 2021, 4 Nisan 2022 - 30 Eylül 2022 ve 11 Nisan 2023 - 30 Eylül 2028 dönemi için akredite edilmiştir.

Tablo 2.1'e göre, toplamda 47 farklı üniversitede coğrafya bölümü programlarına 2022 yılında 2 872 kişilik kontenjan ayrılmış ve bu programlarda toplamda 11 014 öğrenci kayıtlıdır. İstanbul Üniversitesi en fazla kontenjana (103 öğrenci) ve kayıtlı öğrenci sayısına

(570 öğrenci) sahipken, Marmara Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi en az kayıtlı öğrenci sayısına sahiptir (her ikisi de 62 öğrenci).

27 Kasım 1992 tarihli ve 21418 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 3843 sayılı Kanun ile yükseköğretim kurumlarında ikili öğretim yapılması ile ilgili hususlar düzenlenmiş ve bu Kanun hükümlerine göre yükseköğretim programlarında ikinci öğretim programları açılmıştır. Tablo 2.2, Türkiye’deki ikinci öğretim coğrafya bölümü olan üniversiteleri göstermektedir.

Tablo 2.2. Türkiye’deki ikinci öğretim coğrafya bölümü olan üniversiteler.¹

No	Üniversite	Program	Kontenjan	Kayıtlı Öğrenci
1	Fırat Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	52	276
2	Süleyman Demirel Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	269
3	Balıkesir Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	243
4	Atatürk Üniversitesi ²	Coğrafya (İÖ)	41	230
5	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	217
6	Karabük Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	215
7	Uşak Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	206
8	Akdeniz Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	194
9	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	147
10	Sakarya Üniversitesi ³	Coğrafya (İÖ)	52	51
11	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	41
12	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Coğrafya (İÖ)	41	41
TOPLAM			514	2 130

¹ Bu tablodaki veriler, YÖK Atlas ve 2022-Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzundan elde edilmiştir.

² Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü (II. Örgün Eğitim); FEDEK tarafından 25 Mart 2023 - 30 Eylül 2025 dönemi için akredite edilmiştir.

³ Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü (II. Öğretim); FEDEK tarafından 10 Mayıs 2021 - 30 Eylül 2023 dönemi için akredite edilmiştir.

Tablo 2.2’ye göre, 12 farklı üniversitede coğrafya bölümlerinin ikinci öğretim programı uygulanmaktadır. Bu programlara 2022 yılında 514 kişilik bir kontenjan ayrılmıştır ve toplam kayıtlı öğrenci sayısı 2 130’dur. Fırat Üniversitesi en fazla kontenjana (52 öğrenci) ve kayıtlı öğrenci sayısına (276 öğrenci) sahipken, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi en az kayıtlı öğrenci sayısına sahiptir (her ikisi de 41 öğrenci).

20 Temmuz 1982 tarihli ve 17780 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yükseköğretim kurumları teşkilatının yeniden düzenlenmesi ile iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okulu, yüksek öğretmen okulları eğitim fakültesi adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Buna göre, coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarının idari teşkilatlanma içerisindeki yeri ve sayıları zamanla değişime uğramıştır. 28 Şubat 2017 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla ülkemiz üniversitelerinin eğitim fakültelerinde Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü coğrafya eğitimi anabilim dalı altında coğrafya öğretmenliği lisans

programı uygulanmaktadır. Tablo 2.3, Türkiye’deki coğrafya öğretmenliği programları olan üniversiteleri göstermektedir.

Tablo 2.3. Türkiye’deki coğrafya öğretmenliği programı olan üniversiteler.¹

No	Üniversite	Program	Kontenjan	Kayıtlı Öğrenci
1	Atatürk Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği	62	131
2	Gazi Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği	21	102
3	Dicle Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği	21	95
4	Dokuz Eylül Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği	21	94
5	Marmara Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği	21	94
6	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ²	Coğrafya Öğretmenliği	21	90
7	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği	21	89
TOPLAM			188	695

¹ Bu tablodaki veriler, YÖK Atlas ve 2022-Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzundan elde edilmiştir.

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği; Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından 16 Nisan 2022 - 16 Nisan 2025 dönemi için akredite edilmiştir.

Tablo 2.3’e göre, toplamda 7 farklı üniversitede coğrafya öğretmenliği programlarına 2022 yılında 188 kişilik kontenjan ayrılmış ve bu programlarda toplamda 695 öğrenci kayıtlıdır. Atatürk Üniversitesi en fazla kontenjana (62 öğrenci) ve kayıtlı öğrenci sayısına (131 öğrenci) sahipken, Necmettin Erbakan Üniversitesi en az kayıtlı öğrenci sayısına (59 öğrenci) sahiptir. Eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan coğrafya öğretmenliği programlarında ikinci öğretim bulunmamaktadır.

Buna ilaveten coğrafya bölümlerinde İngilizce dilinde öğretim programı, açık öğretim programı ve uzaktan öğretim programı uygulayan programlar da mevcuttur. Ek olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin (KKTC) ihtiyaç alanları kapsamında KKTC uyruklu adaylar için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yükseköğretim kurumları bünyesinde ayrılan “KKTC Uyruklu” kontenjanı ayrılmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Başkanlığı [ÖSYM], 2022, s. 466). Tablo 2.4, Türkiye’deki coğrafya bölümlerinden İngilizce dilinde öğretim programı, açık öğretim programı, uzaktan öğretim programı uygulayan ve “KKTC Uyruklu” öğrenci kontenjanı ayrılan üniversiteleri göstermektedir.

Tablo 2.4. Türkiye’deki coğrafya bölümlerinde İngilizce dilinde öğretim programı, açık öğretim programı, uzaktan öğretim programı uygulayan ve “KKTC Uyruklu” öğrenci kontenjanı ayrılan üniversiteler.¹

No	Üniversite	Program	Kontenjan	Kayıtlı Öğrenci
1	İstanbul Üniversitesi	Coğrafya (Açık Öğretim)	1 538	13 057
2	Ankara Üniversitesi	Coğrafya (Uzaktan Öğretim)	106	288
3	Ankara Üniversitesi	Coğrafya (İngilizce)	41	93
4	Pamukkale Üniversitesi	Coğrafya (KKTC Uyruklu)	1	-
TOPLAM			1 686	13 438

¹ Bu tablodaki veriler, YÖK Atlas ve 2022-Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzundan elde edilmiştir.

Tablo 2.4'e göre, toplamda 3 farklı üniversitede coğrafya bölümleriyle ilgili çeşitli programlara 2022 yılında 1 686 kontenjan ayrılmış ve bu programlarda toplamda 13 438 öğrenci kayıtlıdır. İstanbul Üniversitesi coğrafya bölümü açık öğretim programı en fazla kontenjana (1 538 öğrenci) ve kayıtlı öğrenci sayısına (13 057 öğrenci) sahiptir. Bu programa kayıtlı öğrenci sayısı, Türkiye'deki coğrafya ve coğrafya öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin yaklaşık yarısını (%47,87) oluşturmaktadır.

Ayrıca fakülte bünyesinde bölüm ya da anabilim dalı programı açılmış olmasına rağmen henüz öğrenci alımına başlamamış programlar da bulunmaktadır. Tablo 2.5, Türkiye'deki coğrafya ve coğrafya öğretmenliği programı açık olup henüz öğrenci alımına başlamamış üniversiteleri göstermektedir.

Tablo 2.5. Türkiye'deki coğrafya ya da coğrafya öğretmenliği programı açık olmasına rağmen henüz öğrenci almayan üniversiteler.¹

No	Üniversite	Program
1	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ²	Coğrafya
2	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	Coğrafya
3	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği
4	Kafkas Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği
5	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği
6	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği
7	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği
8	Trabzon Üniversitesi	Coğrafya Öğretmenliği

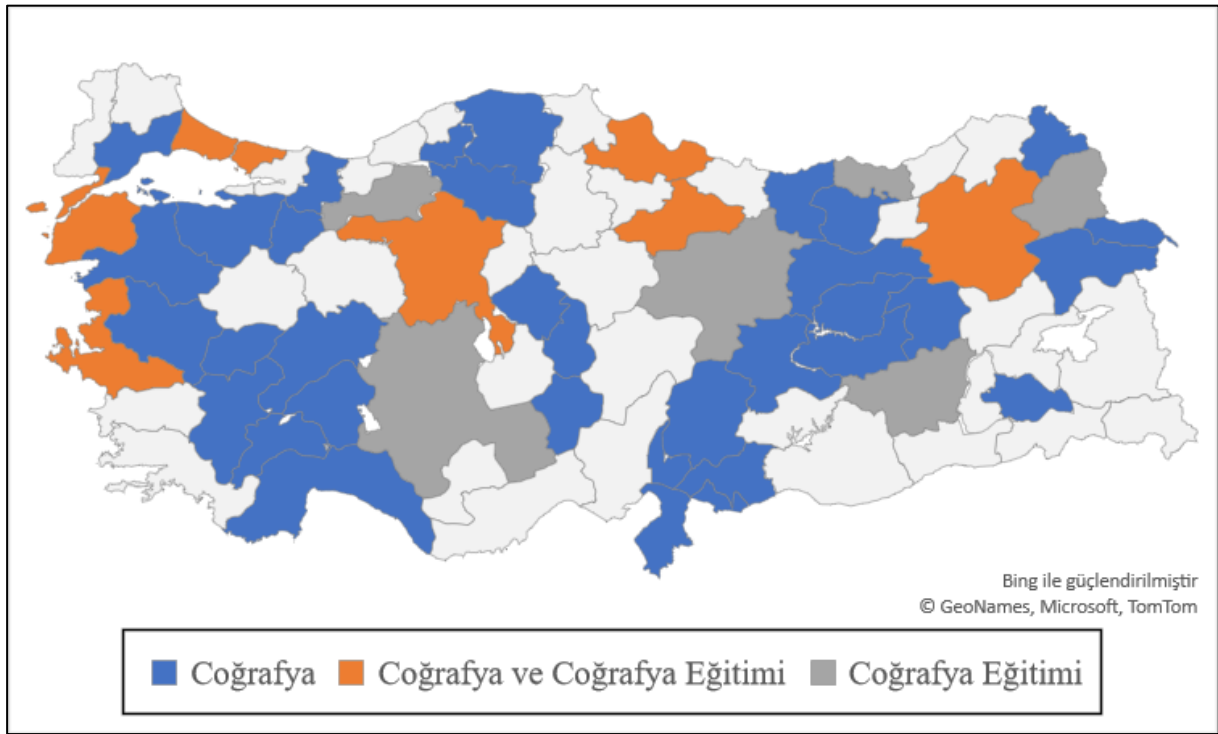
¹ Bu tablodaki veriler, YÖK Atlas genel ağ adresinden elde edilmiştir.

² Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü 31 kişilik kontenjanla 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren öğrenci alımına başlamıştır (ÖSYM, 2023, s. 187).

Tablo 2.5'e göre, Türkiye'deki iki coğrafya ve beş coğrafya öğretmenliği programı açılmış olmasına rağmen henüz öğrenci alımına başlamamıştır. Bu tablolar genel olarak incelendiğinde, 2022 yılına gelindiğinde ülkemizdeki 57 üniversitede 49 coğrafya bölümü ve 13 coğrafya eğitimi anabilim dalı bulunmaktadır.

Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart, Marmara, Ondokuz Mayıs ve Tokat Gaziosmanpaşa üniversitelerinde hem coğrafya bölümü hem de coğrafya eğitimi anabilim dalı bulunmaktadır. Ayrıca coğrafya bölümlerinden 12 tanesinde ikinci öğretim programı, Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde uzaktan öğretim ve İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde ise açık öğretim programı bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde program dili İngilizce olarak coğrafya programı yürütülmektedir. Ayrıca Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Coğrafya Bölümü programı bünyesinde ise KKTC uyruklu öğrenci kontenjanı bulunmaktadır (ÖSYM, 2022). Coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında ise açık

öğretim, uzaktan öğretim ve ikinci öğretim gibi uygulamalar bulunmamaktadır. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal, Kafkas, Ondokuz Mayıs, Sivas Cumhuriyet, Tokat Gaziosmanpaşa ve Trabzon Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Programı bulunmasına rağmen henüz öğrenci alımına başlamamışlardır. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Programı olarak Türkiye’de 2022 yılı itibarıyla 7 üniversite (Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart, Dicle, Dokuz Eylül, Gazi, Marmara ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinde) öğrenci almaktadır (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programı bulunan iller.

Şekil 2.1’e göre, Türkiye’deki elli farklı ilde coğrafya bölümü ve/veya coğrafya eğitimi anabilim dalı programı bulunmaktadır. ÖSYM’nin 2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzuna göre Türkiye’deki coğrafya bölümlerinin -ikinci öğretim dâhil- kontenjanı 3 386 (514 kişi ikinci öğretim), coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarının kontenjanı 188, açık öğretim için 1 538, uzaktan öğretim için 106; coğrafya (İngilizce) programı için 41 ve KKTC uyruklu kontenjanı için 1 öğrenci olmak üzere toplam 5 260 kontenjan belirlenmiştir.

2022 yılı YÖK Atlas verilerine göre kayıtlı öğrenci sayısı Türkiye’deki coğrafya bölümlerinde -ikinci öğretim dâhil- 13 144 (2 130 kişi ikinci öğretimde), coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında 695, açık öğretimde 13 057, uzaktan öğretimde 288 ve coğrafya (İngilizce) programında 93 olmak üzere toplam 27 277’dir.

2022 yılı YÖK Atlas ve YÖK Akademik verilerine göre coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında görevli öğretim elemanı sayısı 518'dir (Tablo 2.6). Henüz öğrencisi olmayan ancak öğretim elemanı bulunan programlar da (örneğin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı gibi) YÖK Akademik verilerine göre tabloya işlenmiştir.

Tablo 2.6. Öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı.¹

Sıra No	Üniversite Adı	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Arş. Gör.	Tpl.
1	İstanbul Üniversitesi	12	5	1	0	6	24
2	Ankara Üniversitesi	9	3	4	0	4	20
3	Marmara Üniversitesi	6	4	6	0	4	20
4	Atatürk Üniversitesi	10	2	4	0	2	18
5	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	6	4	4	0	3	17
6	Fırat Üniversitesi	4	1	7	0	3	15
7	Süleyman Demirel Üniversitesi	4	2	3	0	6	15
8	Çankırı Karatekin Üniversitesi	3	5	1	0	4	13
9	Karabük Üniversitesi	6	5	1	0	1	13
10	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4	3	4	0	2	13
11	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	1	3	0	6	13
12	Sakarya Üniversitesi	1	4	3	0	4	12
13	Akdeniz Üniversitesi	4	1	3	0	3	11
14	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2	4	3	0	2	11
15	Ege Üniversitesi	7	2	1	0	1	11
16	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	2	2	4	0	3	11
17	Siirt Üniversitesi	0	0	5	0	6	11
18	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	1	4	0	3	10
19	Balıkesir Üniversitesi	4	2	2	0	2	10
20	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	3	1	3	0	3	10
21	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	1	5	0	3	10
22	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	1	2	1	3	10
23	Munzur Üniversitesi	0	3	4	0	3	10
24	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	0	4	0	3	9
25	Bursa Uludağ Üniversitesi	3	1	3	0	2	9
26	Gazi Üniversitesi	4	2	1	0	2	9
27	Harran Üniversitesi	3	2	3	0	1	9
28	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	0	3	3	0	3	9
29	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	1	5	0	1	9
30	Uşak Üniversitesi	2	2	3	1	1	9
31	İzmir Bakırçay Üniversitesi	1	3	2	0	2	8
32	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	0	1	5	0	2	8
33	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	0	1	3	0	4	8
34	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	2	2	0	2	8

Sıra No	Üniversite Adı	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Arş. Gör.	Tpl.
35	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	2	2	0	3	8
36	Samsun Üniversitesi	2	2	2	0	2	8
37	Ardahan Üniversitesi	1	0	3	0	3	7
38	Bingöl Üniversitesi	0	0	3	0	4	7
39	Giresun Üniversitesi	2	1	4	0	0	7
40	Iğdır Üniversitesi	1	1	4	0	1	7
41	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	0	1	4	0	2	7
42	Pamukkale Üniversitesi	1	2	3	0	1	7
43	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	0	2	2	0	2	6
44	İnönü Üniversitesi	1	1	3	0	1	6
45	Kastamonu Üniversitesi	0	1	3	0	2	6
46	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	1	2	0	2	6
47	Gaziantep Üniversitesi	2	0	3	0	0	5
48	Gümüşhane Üniversitesi	0	0	4	0	1	5
49	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	0	0	4	0	1	5
50	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	2	1	0	0	4
51	Dicle Üniversitesi	1	0	2	0	1	4
52	Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1	1	0	0	4
53	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	0	1	0	0	2
54	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	1	0	0	0	0	1
55	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0	0	1	0	0	1
56	Kafkas Üniversitesi	0	1	0	0	0	1
57	Trabzon Üniversitesi	1	0	0	0	0	1
	Toplam	134	93	163	2	126	518

¹ Tablodaki veriler, YÖK Akademik ve YÖK Atlas genel ağ adresinden alınmıştır.

Tablo 2.6'ya göre, 518 öğretim elemanının 134'ü Prof. Dr., 93'ü Doç. Dr., 163'ü Dr. Öğr. Görevlisi, 2'si Öğr. Gör. ve 126'sı Arş. Gör. kadrosundadır. Coğrafya ve coğrafya öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim üyeleri en fazla İstanbul Üniversitesindedir. Bandırma Onyedli Eylül, Bolu Abant İzzet Baysal, Kafkas ve Trabzon üniversitelerinde ise sadece birer öğretim üyesi görev yapmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye'de coğrafya eğitimi alanının akademik yapısı, alana ilişkin akademisyen görüşleri ve yapılan çalışmalara ilişkin mevcut alanyazın alt başlıklarına göre yer almaktadır.

2.2.1. Coğrafya eğitimi alanındaki çalışmalar

Geçit'in (2010), 2000-2009 yılları arasında yapılmış coğrafya eğitimi araştırmalarını yönelimlerine göre sınıflandırmayı amaçladığı çalışmada; araştırmaların çoğunlukla öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme ve program inceleme alanlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Geçit ve Şeyihoğlu'nun (2011), 2000-2010 yılları arasında bilgisayar destekli coğrafya öğretimi ile ilgili yapılmış araştırmaları yönelimlerine göre sınıflandırmayı amaçladığı çalışmada; araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yönteminde, durum çalışması deseninde ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Çifçi'nin (2017b), 2006-2017 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri konu alanlarına, araştırma desenlerine, veri toplama araçlarına, örneklem düzeylerine ve veri analiz yöntemlerine göre incelemeyi amaçladığı çalışmada; araştırmaların çoğunlukla yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik konularında olduğu, örneklem grubunun ise daha çok ortaöğretim öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir.

Değirmenci (2018), Türkiye'de çeşitli veri tabanlarında 2008-2018 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında yayınlanan makalelerin temel yönelimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada; araştırmaların çoğunlukla nicel ve nitel yöntemler kullanılarak öğretmen yetiştirme ve öğrenme/öğretme konu alanlarında hazırlandığını, veri toplama aracı olarak genellikle anket ve ölçeklerin kullanıldığını belirlemiştir.

Aksoy ve Türker'in (2020), 1923-2018 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış makaleleri betimsel olarak incelemeyi amaçlayan çalışmada; çoğunlukla nicel yöntemle durum tespitine yönelik çalışmaların yapıldığı ortaya konmuştur.

Yazıcı (2020), Türkiye'de 1990-2019 yılları arasında fizikî coğrafya eğitimi ile ilgili olarak lisansüstü tezlerin durumu ve genel yönelimlerini çeşitli değişkenler aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; yüksek lisans tezlerinin, nicel yöntemle, ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak daha fazla sayıda gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Savran'ın (2021), Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında 2002-2019 yılları arasında hazırlanmış doktora tezlerinin konu alanı ve metodolojik yönelimlerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada; en fazla program/müfredat ve öğretim ilke, yöntem, teknik,

yaklaşım ve stratejilerini konu alan çalışmaların nicel yöntemle ve deneysel desende hazırlandığı tespit edilmiştir.

2.2.2. Öğretim üyelerinin görüşleri

Alanyazın incelemesi neticesinde coğrafya eğitimi alanına ilişkin akademisyen görüşlerini ihtiva eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma konusuna benzer olduğu tespit edilen beşerî coğrafya alanı için akademisyen görüşlerini inceleyen bir adet çalışma (Özgür, 2018) ile eğitim yönetimi alanına ilişkin iki adet (Demirhan, 2015; Örucü, 2006) çalışma incelenmiştir.

Özgür'ün (2018), Türkiye'de beşerî coğrafya alt disiplininde ortaya çıkan yenileşme çabalarını aktör deneyimlerinden yola çıkarak incelemeyi amaçladığı çalışmasında; disiplinin mevcut durumu katılımcılar tarafından, geç kalmışlık, aktör bağımlılık, yüzeysellik, sınırlılık, sıradanlık ve yetersizlik kavramlarıyla tanımlanmıştır.

Demirhan (2015), eğitim yönetimi alanının yönelimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; alandaki araştırma geleneğinin temelde öğretim üyeliğine yükseltme ve atanma kıstaslarına göre oluştuğu belirlenmiştir.

Örucü'nün (2006), eğitim yönetimi alanının mevcut durumunun öğretim üyeleri tarafından nasıl algılandığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; alanın karmaşık ve çeşitli açılardan sorunları olan bir yapıda olduğu belirlenmiştir.

2.2.3. Periyodik İncelemeler ve Akademik Yapının Tarihsel Gelişimi

Darkot (1951), Osmanlı'nın son zamanları ile Cumhuriyet'in ilk yılları arasındaki Türk coğrafyasının kuruluşunu betimsel bir şekilde incelemeyi amaçladığı çalışmasında; coğrafyanın tüm alt dallarında daha dün denecek kadar yakın bir zamana tarihlenen çalışmaların Türkiye coğrafyasının ana hatlarını belirlediğini ifade etmiştir.

Akkan'ın (1972), Türkiye'de coğrafya biliminin 50 yıldaki gelişimini incelediği çalışmasında, üniversite öğretim üyelerinin araştırmaları yanında, üniversite dışı kuruluşların çabaları da ortaya konulmuştur.

Akyol, mutlakiyet (1893-1908) (Akyol, 1943a), meşrutiyet (1908-1923) (Akyol, 1943b) ve cumhuriyet (1923-1943) (1943c) devirlerini incelediği üç serilik çalışmasının sonuncusunda coğrafya bilimini inceleme, eser meydana getirme ve öğretme bakımından çeşitli özellikleri hakkındaki değişimi ve dönüşümünü gözden geçirmeyi amaçlamıştır.

Akyol'a (1943c) göre, mutlakiyet devri ve doğal olarak önceki devirler konum adlarına, topografik isimlere ve istatistiklere boğulmuş bir isim coğrafyası dönemidir. Meşrutiyet devri, mekân bilgisinin gelişmesinin bir sonucu olarak tasvirî coğrafya dönemidir. Cumhuriyet dönemi ise modern ve izahlı coğrafya dönemini oluşturmaktadır.

Erinç (1973, s.4), Türkiye'de coğrafyanın kuruluşu ve gelişimini üniversitelerin eğitim sistemlerindeki değişiklikler üzerinden incelediği çalışmasında; alanın 1973'teki durumuna (cumhuriyetin 50. yılı münasebetiyle) aşağıdaki dört aşamadan geçerek geldiğini belirtmiştir: (1) Modern coğrafya öncesi (1915'ten önceleri), (2) Modern coğrafyanın öncüleri ve ilk adımlar (1915-1931), (3) Türk coğrafyasının kuruluş ve teşkilatlanması (1933-1941) ve (4) Türk coğrafyasının yükselişi (1942'den çalışmanın hazırlandığı tarihe kadar olan dönem).

Gürsoy (1974), ülkemizde ilk elli yıla rastlayan dönemde, Türk Coğrafya Kurumunun coğrafya alanındaki gelişmelere etkisini incelemiştir. Kurum, Türk Coğrafya Dergisi aracılığıyla büyük çoğunluğu yerel araştırmalardan oluşan bilimsel makaleleri, batı dillerinde özetlenmiş şekilde yayımlamaktadır. Türk Coğrafya Kurumu, derginin 26 sayısını çıkarmış, ülkenin çeşitli bölgelerinde 24 Coğrafya Meslek Haftası etkinliği düzenlemiş, 9 bilimsel kongreye ev sahipliği yapmış ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın talebi üzerine çeşitli gezi programları içeren kurslar düzenlemiştir.

İzıdırak (1976), Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin kuruluşundan (1935) makalenin yazıldığı yıla kadar olan dönem içerisinde coğrafya alanındaki çalışmaları tanıtmayı amaçladığı araştırmasında gelinen nokta itibarıyla Türk coğrafyacılarının, Batıdaki modern coğrafya düşünüş ve metotlarına ulaştığını belirtmiştir.

Koçman'ın (1999), Cumhuriyetin 75. yılında Türkiye'de coğrafya bilimi alanındaki gelişmeleri, incelemeyi amaçladığı çalışmasında; ülkemizde modern coğrafyanın kuruluşu ve coğrafya öğretiminin asıl gelişmesini 1941 yılındaki 1. Coğrafya Kongresi kararlarının etkisiyle gösterdiği belirtilmiştir. 1981 yılına kadar olan dönemde ise coğrafya alanında önemli eserlerin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Makalenin yayınlandığı dönemde ise Türkiye'de yükseköğretim kurumlarımızda coğrafya öğretim birimlerinin sayısının artmasına rağmen, bu alanda nitelik kaybının başladığı ve eğitim-öğretim konularında köklü çözüm gerektiren sorunların çoğaldığı belirtilmiştir.

Sekin (1999a), Cumhuriyetin 75. yılında yükseköğretimde coğrafya eğitimi veren kurumlardaki coğrafyanın durumunu incelemeyi amaçladığı çalışmasında; alanın fen-edebiyat

fakülteleri ve eğitim fakülteleri bünyesinde olduğunu belirtmiştir. Eğitim fakülteleri bünyesinde 36'sı sosyal bilgiler öğretmenliği ve 6'sının coğrafya eğitimi/öğretmenliği bölümü; fen-edebiyat fakültesi bünyesinde ise 10 coğrafya bölümü olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca 5 üniversitede eğitim fakülteleri bünyesinde coğrafya eğitiminin 2. öğretim programı olduğunu belirtmiştir. Bu kurumlarda, akademisyen olarak görev yapan coğrafyacıların ise 25 profesör, 18 doçent, 67 yardımcı doçent (Dr. Öğr. Üyesi), 17 öğretim görevlisi ve 75 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 202 personelin bulunduğu ifade edilmiştir.

Sekin'in (1999b), coğrafya ders kitaplarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında; ülkemizde coğrafyanın gelişimine ilişkin bilgiler verilmesinin ardından bu dönemlere ait seçilmiş yayınların bibliyografik bilgilerine yer verilmiştir. Cumhuriyet Döneminde coğrafya ders kitaplarının hazırlanması ve yaygınlaşmasının 1950'den sonra arttığı, 1960'tan sonra ise batılı eserlerle aynı seviyelerde çok sayıda akademik ders kitabının yayınlandığı tespit edilmiştir.

Ünlü'nün (1999), Cumhuriyet'in 75. yılında Marmara Üniversitesindeki lisansüstü coğrafya eğitiminin durumunu incelemeyi amaçladığı çalışmasında; bu eğitimin içeriği, akademisyen ve öğrenci sayıları ile ilgili bilgiler verilmiş ve bu üniversitede coğrafya eğitimi konusunda yapılan çalışmalar derlenmiştir.

Kayan'ın (2000), Türkiye'de coğrafya eğitiminin durumunu değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında öncelikle coğrafya eğitiminin tarihsel gelişimi özetlenmiş, ardından coğrafya eğitiminin yapısı, programı ve çalışma yöntemleri ile ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

Tümertekin'in (2001), Türkiye'de beşerî coğrafyanın gelişimini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; öncelikle tarihsel gelişim özetlenmiş ve üniversitelerde öğretim üyelerinin yaptıkları çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Gümüşçü'nün (2012), Türkiye'de coğrafyanın kuruluşunu, gelişimini ve akademik örgütlenmesini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; tarihsel gelişim özellikleri bibliyometrik veriler kullanılarak açıklanmıştır.

Gümüşçü ve Karakaş Özur (2016), modern Türk coğrafyasının kuruluşunu ve akademik örgütlenmesini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; 1915-1941 arasını kapsayan dönemi okullar, hocalar ve eserler üzerinden incelemiştir.

Kayan (2023), 100 yıllık cumhuriyet döneminde Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimine ilişkin genel bir değerlendirme yapmayı amaçladığı çalışmasında coğrafya programlarında öğretim üyelerinin yoğun öğretim yükü altında kalarak beklenen bilimsel araştırmaları ve yayınları yapamaz hale geldiklerini belirtmiştir. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunlukla akademik aşamaları geçme ve gereken puanları toplama odaklı olduğunu ifade etmiştir.

2.2.4. Akademik Yapının Belirlenmesi

Özey'in (1998), Türkiye üniversitelerinde bulunan coğrafya bölümleri ve anabilim dallarının akademik yapısını incelemeyi amaçladığı çalışmasında bölümlerin ve anabilim dallarının kuruluşları, gelişmeleri, akademik kadrosu, yayınları ve bunlara ek olarak öğrencileri çeşitli özellikleri bakımından değerlendirilmiştir.

Özav'ın (2001), 1997 reformunun coğrafya eğitimine etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; değişikliklerin coğrafya eğitimi programlarındaki kontenjanlara, ders sayılarına ve içeriklerine gibi çeşitli yönleriyle etkisi incelenmiştir.

Nişancı (2002), eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinin coğrafya eğitimi programlarına etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; süreç içerisinde yaşanan sorunları eğitim-öğretim programları, ders araç ve gereçleri, öğretim elemanı yetiştirilmesi, öğrenci seçimleri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarla olan ilişkiler, fiziksel altyapı ve üniversite yönetim sistemiyle olan ilişkiler başlıkları altında incelemiştir.

Koçman ve Sütgibi'nin (2004), Türk üniversitelerindeki modern coğrafya eğitim ve öğretiminin tarihini anlatmayı amaçladığı çalışmasında ilgili dönemde coğrafya bölümlerinin sayısının 13'e, coğrafya eğitimi ana dalı sayısının ise 7'ye ulaştığı belirtilmiştir. Araştırma neticesinde, bu bölümlerin coğrafya eğitiminde karşılaştıkları sorunlara, yürütülen bazı araştırmalara ve coğrafyacılar için iş olanaklarına değinilmiştir.

Sezer vd. (2010), coğrafya öğretmeni adaylarının bazı profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmasında, coğrafya öğretmen adayları içerisinde erkek adayların sayısının daha fazla; kadın coğrafya öğretmeni adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının ise daha yüksek olduğu tespit etmiştir.

Şeremet ve Chalkley'in (2012), Türkiye'deki üniversitelerde coğrafya eğitiminin niteliğini incelemeyi amaçladığı çalışmasında; ülkemizde coğrafya eğitiminin coğrafya

öğretmeni ihtiyacını karşılamaya odaklanmış ve buna mukabil öğrencileri çok daha geniş bir yelpazedeki kariyer ve istihdam fırsatları için henüz donatmıyor olduğu ifade edilmiştir.

Özdamar'ın (2015), coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalındaki öğrencilerin profillerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; öğrencilerin çoğunluğunun genel lise mezunu olduğu ve yarıdan fazlasının coğrafya ve coğrafya öğretmenliği lisans programlarını ilk üç tercihi içine yazdıkları belirlenmiştir.

Sezer'in (2016), Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının coğrafya bölümlerine ilişkin farklı değişkenleri incelemeyi amaçladığı çalışmasında, coğrafya bölümlerinin öğrenci sayısı ve giriş puanları, görev yapan öğretim üyesi sayısı, öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına ve akademik kariyerlerine göre dağılımı, okutulan dersler, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları vb. özellikleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Şeremet (2017), İngiltere'deki coğrafya programlarındaki istihdama yönelik uygulamaların gelişim süreci ve bu süreci destekleyen öğelerin neler olduğunu inceleyen çalışmasında, İngiltere ve Türkiye'deki coğrafya programlarının istihdam olanakları karşılaştırmalı olarak ele almıştır.

Bilgili'nin (2018), eleştirel teori temelli yaklaşımlar ile bu yaklaşımların Türkiye'deki coğrafya eğitimi anabilim dalındaki uygulamaları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında; eleştirel teorinin beşerî bilimler, sosyal bilimler ve sanat çalışmaları üzerindeki geniş kapsamlı etkileri göz önünde bulundurularak beşerî coğrafya derslerinde eleştirel teorinin önemi vurgulanmıştır.

Yılmaz'ın (2020), Türkiye'de coğrafya eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin profillerini ve tercihlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında, kontenjanların her yıl dolduğu, erkeklerin daha fazla olduğu ve öğrencilerin ilk tercihlerinin genelde Türkçe ve okul öncesi öğretmenliği olduğu tespit edilmiştir.

Yasak vd. (2020), Uşak Üniversitesi ile Pecs Üniversitesinin yükseköğretim coğrafya bölümlerinin analitik karşılaştırmasını amaçlayan çalışmasında, iki coğrafya bölümünü akademik kadroları, ders programları, ders saatleri ve içerikleri yönüyle değerlendirmiştir. Pecs Üniversitesi Coğrafya Bölümü ile Uşak Üniversitesi Coğrafya Bölümü arasındaki farkların başında uygulamalı coğrafya derslerinin programdaki yoğunluğu gelmektedir. Macaristan'da CBS ve arazi uygulamaları, tüm müfredat derslerine entegre edilerek

öğrencilerin yazılıma hâkim olmaları hedeflenmektedir. Uşak Üniversitesinde ise bu sürece 2012'den sonra kademeli geçiş yapılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle Türkiye'nin yükseköğretim coğrafya eğitimi hedeflerinin başında CBS ve uzaktan algılama gibi teknolojilerin eğitim sisteminde daha fazla yer alması, değişen şartlara uygun coğrafya formasyonunun yeniden tasarlanması ve arazi çalışmalarına dayalı eğitim sisteminin sürdürülebilir olarak tasarlanması gerekmektedir.

Yücel'in (2021), ülkemizdeki coğrafya bölümlerindeki öğrencilerin profillerini ve tercihlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, YÖK Atlas verilerini kullanarak 2016-2019 arasındaki durumu incelenmiştir.

Babacan'ın (2022), coğrafya bölümü öğrencilerinin bölüm öğretim programına ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, katılımcıların çoğunlukla öğretim programını tam anlamıyla yeterli görmediği ve yoğun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cantürk'ün (2022), Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programının çeşitli özellikleri ile eğitim ve öğretim süreçleri açısından değişiminin ele alınmasını amaçlayan çalışmasında; geçmişte uygulanan öğretim planlarına kıyasla mevcut öğretim planının, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri ders sayısı, saati ve kredisi bakımından güç kazanırken alan eğitimi derslerinin önemli ölçüde zayıfladığı tespit edilmiştir.

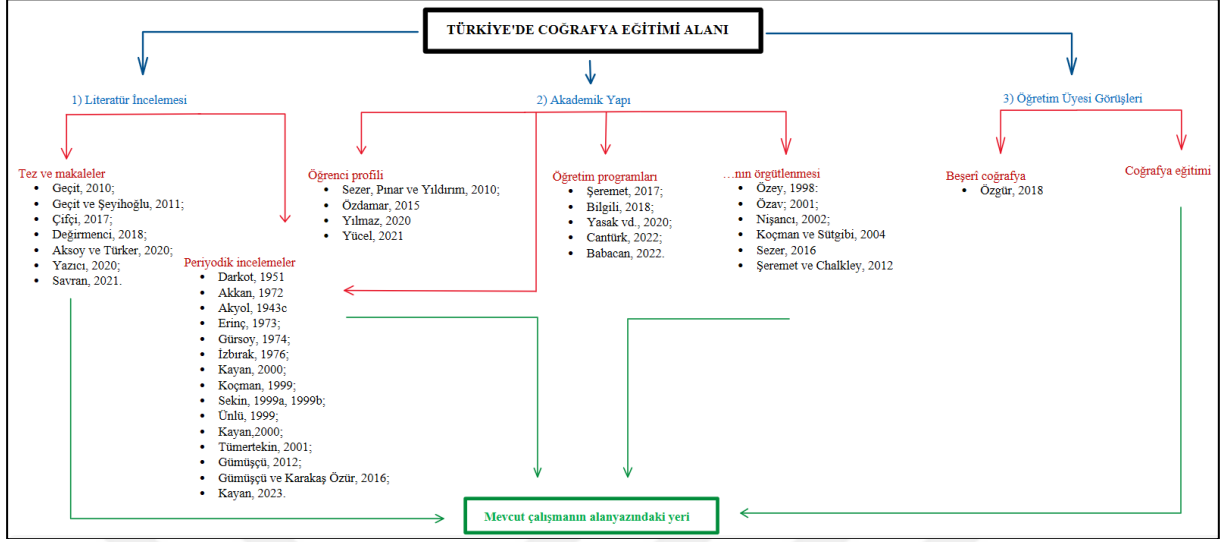
2.2.5. Özet

Araştırma alanı içerisinde dört bölümde bahsedilen alanyazın kısaca özetlenecek olursa; ülkemizde coğrafya eğitimi alanında yönelimleri belirlemeyi ve yapılan çalışmaları çeşitli yönleriyle incelemeyi amaçlayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Aksoy ve Türker, 2020; Çifçi, 2017b; Değirmenci, 2018; Geçit, 2010a; Geçit ve Şeyihoğlu, 2011; Savran, 2021; Yazıcı, 2020). Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde meta-analiz yöntemiyle yapılan bir çalışma (Sezer ve İnel, 2017) hariç olmak üzere daha çok betimsel özellikte olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar genellikle coğrafya alanındaki uluslararası yönelimleri ya da Türkiye'deki durumu incelemeye yönelik betimsel nitelikte çalışmalardır. Bunun yanında veriye dayalı olarak akademisyen deneyimlerinden hareketle beşerî coğrafya alt disiplininin yenileşme yönelimlerine yönelik bir çalışma (Özgür, 2018) mevcuttur. Ancak coğrafya eğitimi alanıyla ilgili akademisyenlerin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Cumhuriyetimizin çeşitli yıl dönümlerinde coğrafya ve coğrafya eğitimi alanında gelinen noktanın muhasebesini yapmak ve geleceğe ilişkin durumu ortaya koymak amacıyla çeşitli eserler ortaya çıkmıştır (Akkan, 1972; Akyol, 1943c; Erinç, 1973; Gürsoy, 1974; İzbrak, 1976; Kayan, 2000; Koçman, 1999; Sekin, 1999a, 1999b; Ünlü, 1999). Buna ilaveten Türkiye’de coğrafyanın akademik örgütlenmesini ve bazı alt dallarının gelişimini inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Darkot, 1951; Gümüşçü, 2012; Gümüşçü ve Karakaş Özur, 2016; Tümertekin, 2001). Bu çalışmalar, Türk coğrafyasının kuruluşu ve gelişimini inceleyen; ancak buna karşın tarihsel ve betimsel yönü ön planda çalışmalardır.

Coğrafya eğitimi alanının akademik yapısını çeşitli yönlerden inceleyen çalışmalar mevcuttur. Alanın öğrenci profilinin belirlenmesine (Özdamar, 2015; Sezer vd., 2010), programda uygulanan öğretim programlarının incelenmesine (Babacan, 2022; Cantürk, 2022; Yasak vd., 2020) ve programların genel durumunun değerlendirilmesine (Bilgili, 2018; Ilgar, 2011; Koçman ve Sütgibi, 2004; Nişancı, 2002; Özav, 2001; Özey, 1998; Sezer, 2016; Şeremet, 2017; Şeremet ve Chalkley, 2012; Yılmaz, 2020; Yücel, 2021) yönelik çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çoğunlukla betimsel tarzda ve yine tarihsel yönü ağır basan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bölümlerin bulunduğu üniversiteleri, kontenjan sayılarını, akademik personelin ünvanı ve sayısı gibi akademik yapının çeşitli değişkenler bakımından incelendiği bazı çalışmalar (Sezer, 2016; Özey, 1998; Yılmaz, 2020; Yücel, 2021) mevcut olsa da insan kaynağının (öğretim üyelerinin) yapısına yönelik veriye dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nitelikli öğretmen ve araştırmacı yetiştirme noktasında öğretim üyelerinin akademik kimliklerinin belirlenmesi, coğrafya ve coğrafya eğitiminin durumu ve geleceği hakkında fikir verebilir.

Türkiye’deki coğrafya eğitimi alanının çeşitli özelliklerine ilişkin yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, bu tez çalışması ile ilgili alanyazının (doktora tezleri ve makaleler) periyodik bir incelemesiyle (cumhuriyetin 100. yılı münasebetiyle) alana katkı sağlayan akademisyen görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesine ilişkin boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Alana ilişkin akademisyen görüşlerinin incelenmesi ile hedeflenen bu katkı, tezin özgün tarafını oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmanın coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarında görev yapan öğretim üyesi özelliklerini anlamlandırma noktasında da alana katkı sağlaması beklenmektedir. Şekil 2.2, bu araştırmanın alanyazını oluşturan Türkiye’deki coğrafya eğitimi alanına ilişkin bilimsel çalışmaların genel görünümünü yansıtmaktadır.



Şekil 2.2. Türkiye'deki coğrafya eğitimi alanına ilişkin bilimsel çalışmaların genel görünümü.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin izlenen süreçler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, doğal ortamdaki algı ve olayları gerçekçi ve bütünlüklü bir şekilde anlamaya yönelik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999).

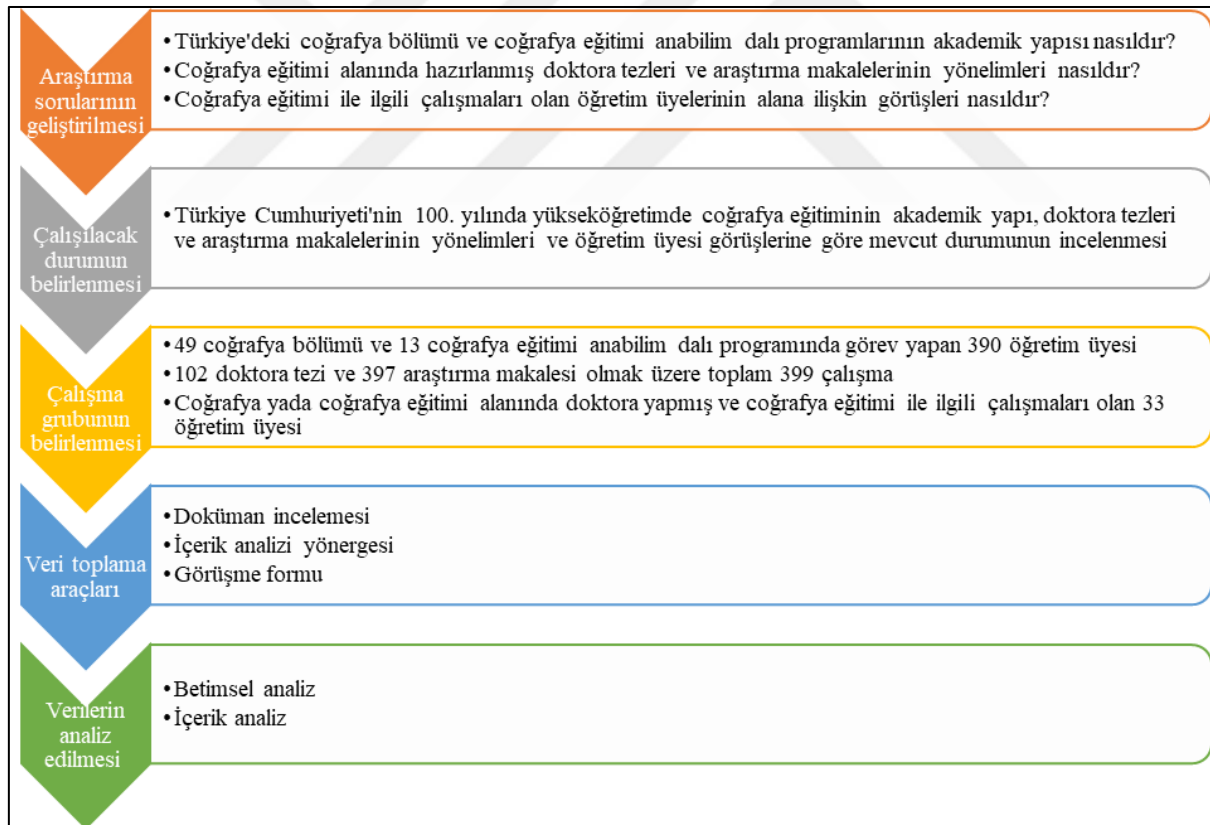
Bu tanımdan yola çıkılarak Türkiye'deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış tez ve makalelerin yönelimlerini ve bu araştırma yönelimlerine ilişkin alana katkı sağlayan akademisyenlerin görüşlerinin temel özelliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel yöntem çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ayrıca gerekli durumlarda nitel veriler sayısallaştırılarak verilmiştir. Çünkü nitel araştırma bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme sürecidir (Özden ve Saban, 2017).

Araştırma modellerinin birbirlerine göre güçlü ve zayıf tarafları vardır (Özkan, 2021). Bu bağlamda nitel araştırmalarda kullanılacak çeşitli araştırma desenleri vardır. Bu tür araştırmalarda; temellendirilmiş kuram (gömülü teori), doküman incelemesi, eylem araştırması, anlatı, etnografi, fenomenoloji, tarihsel araştırma ve söylem analizi yaygın olarak kullanılmaktadır (Seggie ve Akbulut Yıldırım, 2021). Bu desenlere ek olarak durum çalışması yöntemi de eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılabilir.

Türkiye'deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış tez ve makalelerin yönelimleri ve bu araştırma yönelimlerine ilişkin alana katkı sağlayan akademisyenlerin görüşlerinin temel özelliklerinin incelenmesinin ve yorumlanmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yin'e (1984, s. 23) göre, durum çalışması, (1) bir olgunun kendi bağlamında gözlemlenen, (2) olgu ile bağlamı arasındaki sınırların belirsiz olduğu ve (3)

çoklu veri kaynaklarının kullanıldığı bir ampirik araştırma yöntemidir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı, “nasıl” ve “niçin” sorularına yanıt aramak üzere derinliğine inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, deneysel, tarihsel ve anket gibi diğer araştırma türlerinden çeşitli yönleriyle ayrılmaktadır. Örneğin deneysel araştırma, olguyu gerçek yaşam bağlamından soyutlayarak sınırlı sayıda değişken ve ilişki üzerinde odaklanır. Tarihsel araştırma, olgu ve bağlamını birlikte ele alır, ancak geçmişte gerçekleşmiş olaylarla ilgilenir. Anket araştırması, olgu ve bağlamını inceler, ancak anketlerle bağlamın derinlemesine analizi mümkün değildir. Durum çalışması ise hem olgu hem de bağlamını güncel olarak değerlendirir, karmaşık ve çok boyutlu bir olgunun incelenmesinde kullanıldığını söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 301).

Bu çalışmada izlenen süreç, Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından önerilen durum çalışmasının planlanması sürecine uygun olarak uyarlanmış ve Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada izlenen süreç.

3.2. Araştırmanın Kapsamı ve Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada doktora tezleri, araştırma makaleleri ve coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaları olan öğretim üyelerine ilişkin örneklem belirlenmiştir. Bunlara ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Bu çalışmada analiz edilecek tezleri belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırma tezleri Türkçe dilinde yazılmış ve tez başlığı, konu, özet, dizin ve/veya anahtar kelimelerinde "coğrafya eğitimi", "coğrafya öğretimi", "coğrafya dersi", "coğrafya öğretmenliği", "coğrafya öğretmeni", "coğrafya öğretim yöntemleri" ve "coğrafya ders kitabı" olarak geçen doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca yıl (1923-2022), dil (Türkçe) ve tez türü (Doktora) alanlarında da belirlenen ölçütlere göre araştırma sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmada analiz edilecek araştırma makalelerini belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırma makaleleri Türkçe dilinde yazılmış makale başlığı, konu, dizin, özet ve/veya anahtar kelimelerinde "coğrafya eğitimi", "coğrafya öğretimi", "coğrafya dersi", "coğrafya öğretmenliği", "coğrafya öğretmeni", "coğrafya öğretim yöntemleri" ve "coğrafya ders kitabı" olarak geçen makaleler ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca yıl (1923-2022), dil (Türkçe) ve makale türü (araştırma makalesi) alanlarında da belirlenen ölçütlere göre araştırma sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş kriterleri sağlayan tüm durumların çalışılmasıdır ve bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu tanımlardan hareketle bu çalışmanın katılımcılarını belirlemek için doktorasını coğrafya ya da coğrafya eğitimi alanında tamamlamış olup coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaları olmak ölçütü belirlenmiştir. Tablo 3.1, coğrafya eğitimi alanına ilişkin akademisyen görüşlerinin tespit etmek amacıyla çalışmada görüşüne başvuru katılımcılara ilişkin özellikleri göstermektedir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri.¹

Katılımcı	<i>n</i>
Cinsiyeti	
Kadın	4
Erkek	29
Ünvanı	
Profesör	19
Doçent	12
Dr. Öğr. Üyesi	2

Katılımcı	n
Fakültesi	
Eğitim	27
Edebiyat	4
Turizm	1
İnsan ve Toplum Bilimleri	1
Doktora Konusu	
Eğitim	20
Alan	13
Doçentlik Alanı	
Sosyal Bilimler Eğitimi	24
Beşerî ve İktisadî Coğrafya	5
Fizikî Coğrafya	4
Toplam	33

1 Bu tablo, YÖK Akademik verilerine göre oluşturulmuştur.

Tablo 3.1'e göre, bu çalışmanın katılımcıları Temmuz 2022 YÖK Akademik verilerine göre belirlenen ve 16 farklı devlet üniversitesinde çalışmakta olan 33 öğretim üyesinden oluşmaktadır.

Türkiye'de coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının bulunduğu üniversiteler ve bu üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerine ilişkin veriler YÖK Atlas, YÖK Akademik, üniversitelerin genel ağ adresleri ve Ulusal Tez Merkezinden elde edilmiştir. Bu kapsamda henüz öğrencisi olmayan programlarda görev yapan öğretim üyelerinin de bilgilerine erişilmiştir. YÖK Akademik veri tabanındaki mükerrer kayıtlar çıkarılmış; eksik veriler mezkûr kaynaklardan tamamlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada analiz edilecek verileri elde etmek için YÖK Akademik ve YÖK Atlas verilerinin yanında *İçerik Analizi Yönergesi* ve *Görüşme Formu* olmak üzere 2 (iki) adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. İçerik analizi yönergesi

Coğrafya eğitimi ile ilgili 499 çalışmanın içerik analizi yönergesi ile değerlendirilmesinde 40 tema kullanılmıştır. Bu temalar, araştırmada soru olarak ifade edilmiştir. Temaların oluşturulmasında Hazır Bıkmaz vd. (2013) ve Saban'ın (2009) çalışmalarından faydalanılmıştır. Temaların kapsam geçerliği, araştırmanın genel amacına uygunluğu ve netliği açısından üç uzman öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur (Büyüköztürk vd., 2020). Uzmanlar, temaların kapsam geçerliği bakımından herhangi bir değişiklik veya ekleme önerisinde bulunmamışlardır.

Analiz edilen çalışmaların tamamı ($f=499$) için ortak olan 10 tema, içerik analizi yönergesindeki ilk 10 soru olarak belirlenmiştir. Tezler ($f=102$) için 11-21 arası, makaleler ($f=397$) için 22-30 arası ve deneysel çalışmalar ($f=79$) için 31-40 arası sorular ise bu çalışma türlerine özgü temalar olarak oluşturulmuştur:

1. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?
3. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
4. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?
5. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
7. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
8. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?
9. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalardaki ortalama katılımcı sayısı kaçtır?
10. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların illere göre dağılımı nasıldır?
11. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
12. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
13. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
14. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
15. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin danışman ünvanına göre dağılımı nasıldır?
16. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin yıllara göre araştırma konuları dağılımı nasıldır?
17. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre araştırma konuları dağılımı nasıldır?
18. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin yıllara göre araştırma deseni dağılımı nasıldır?
19. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre araştırma deseni dağılımı nasıldır?
20. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin yıllara göre araştırma yöntemi dağılımı nasıldır?
21. Coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin üniversitelere göre araştırma yöntemi dağılımı nasıldır?
22. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?
23. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki yazar sayısı kaçtır?
24. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yazar ünvanına göre dağılımı nasıldır?

25. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yıllara göre araştırma konuları dağılımı nasıldır?
26. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre araştırma konuları dağılımı nasıldır?
27. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yıllara göre araştırma deseni dağılımı nasıldır?
28. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre araştırma deseni dağılımı nasıldır?
29. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yıllara göre araştırma yöntemi dağılımı nasıldır?
30. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre araştırma yöntemi dağılımı nasıldır?
31. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konuları nelerdir?
32. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyi nedir?
33. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların okul türüne göre dağılımı nasıldır?
34. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki uygulama süresi (hafta olarak) nedir?
35. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney grubu katılımcı sayısı nedir?
36. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki kontrol grubu katılımcı sayısı nedir?
37. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney-kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki fark durumu nasıldır?
38. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney-kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark durumu nasıldır?
39. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney-kontrol gruplarının kalıcılık puanları arasındaki fark durumu nasıldır?
40. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney-kontrol gruplarının tutum puanları arasındaki fark durumu nasıldır?

3.3.2. Görüşme formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, coğrafya eğitimi alanındaki araştırma yönelimlerine katkı sağlayan akademisyenlerin görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Patton'a (2002, s. 341) göre görüşmenin amacı görüşme yapılan katılımcının bakış açısını öğrenmektir (Akt: Merriam, 2015b). Bu bağlamda kavramsal

çerçeveyi oluşturmak ve görüşme sorularını hazırlamak için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve soru havuzu belirlenmiştir. Tez izleme komitesi üyelerinin de görüşü alınarak sonda sorularıyla (ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik) beraber 11 (on bir) adet soru belirlenmiştir.

Soruların belirlenmesinden sonra pilot uygulama (Yıldırım ve Şimşek, 2021) amacıyla doktorasını coğrafya veya coğrafya eğitimi alanında tamamlamış iki öğretim üyesi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler tez izleme komitesi üyeleriyle birlikte soruların anlamlılığı ve açıklığı ile verilen cevapların tatmin edicilik düzeyleri gibi konular bağlamında incelenmiştir. Buna göre komite üyelerinin onayıyla soru sayısı dokuza düşürülmüş, soruların ifadeleri daha açık ve doğrudan olacak şekilde değiştirilmiş ve sorulara ek açıklayıcı ipuçları eklenmiştir.

Görüşme formunun giriş bölümünde katılımcıları aydınlatmak için görüşmenin amacı açıklanmıştır. Ayrıca görüşme sürecine ilişkin (süre, kayıt yapma, gizlilik vb. hususlarda) bazı bilgiler verilmiştir. Araştırma sorularının olduğu kısım ise iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik soruların yer aldığı yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorularda öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanına yönelik mevcut durum ve sorunlara, alandaki etkili olay ve olgular ile gelecek yönelimlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunda şu sorular yer almıştır:

1. Çalışma konularınız ve bu konuları tercih etme nedenleriniz nelerdir?
2. Sizce ülkemizde coğrafya eğitimi alanında araştırma yönelimleri neye göre belirleniyor?
 - a) Ülkemizde coğrafya eğitimi alanında özellikle 2000’li yıllardan önce daha az çalışma yapılmış olmasını etkileyen faktörler sizce ne olabilir?
 - b) Ülkemizde coğrafya eğitimi alanında yoğun olarak çalışıldığını düşündüğünüz konular -varsa- nelerdir?
 - c) Ülkemizde coğrafya eğitimi alanında yeterli çalışma yapılmadığını düşündüğünüz araştırma konuları -varsa- nelerdir?
3. Ülkemizde coğrafya eğitimi alanının mevcut durumunu nasıl değerlendirmektesiniz?
 - a) Sizce -varsa- coğrafya eğitimi alanındaki problemlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b) Ülkemizde coğrafya eğitimi alanının geleceği hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Sizce coğrafya eğitimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılar alana katkı sağlamak için nasıl bir yol izlemelidir?

Bu form, 33 öğretim üyesine e-posta yoluyla yönlendirilmiş ve yine aynı sorular kullanılarak yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeye katılan öğretim üyesi sayısı 12'dir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın temel veri kaynakları YÖK Akademik veri tabanı, içerik analizi yönergesi ve görüşme formudur.

Coğrafya ve coğrafya eğitimi bölümlerinde görev yapan akademisyenlerin özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı alt problemin verileri YÖK Akademik veri tabanından Ağustos 2023 döneminde elde edilmiştir. Bu veriler belirlenen değişkenlere göre kodlanmış ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Doktora tezleri Ocak 2023 tarihi itibarıyla YÖK Ulusal Tez Merkezinin “gelişmiş tarama” seçeneğinden çeşitli kısıtlamalar kullanılarak elde edilmiştir (Şekil 3.2).

Şekil 3.2. Ulusal Tez Merkezi örnek sorgu ekranı.

Tablo 3.2, incelenen tezleri belirlemek için kullanılan arama kriterlerini ve bu tarama sonucunda bulunan sonuçları göstermektedir.

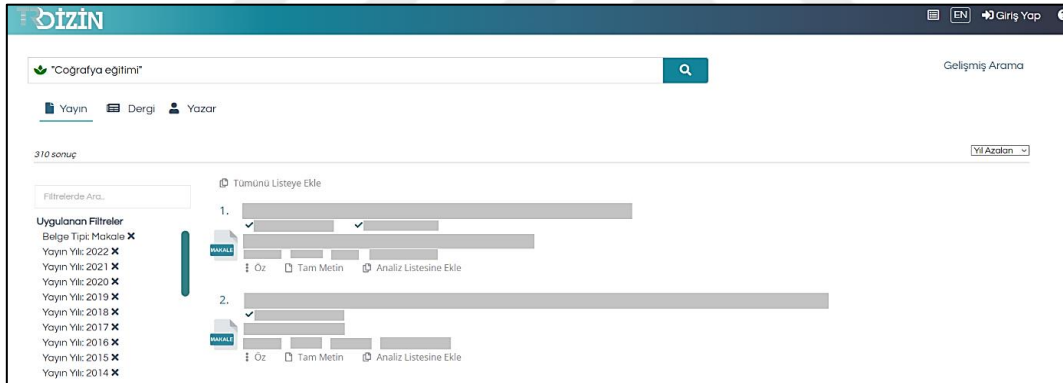
Tablo 3.2. Ulusal Tez Merkezinde kullanılan arama kriterleri.

No	Tarama Sorgusu	Kriter
1	Aranan kelime(ler) ¹	Coğrafya eğitimi (60) / Coğrafya öğretimi (51) / Coğrafya dersi (42) / Coğrafya ders kitabı (1) / Coğrafya öğretmenliği (5) / Coğrafya öğretmeni (11) / Coğrafya öğretim yöntemleri (1)
2	Aranan alan	Tümü
3	Arama tipi	İçinde geçsin
4	Yıl	1923-2022
5	Tez türü	Doktora
6	Dil	Türkçe

¹ Parantez içerisinde verilen sayılar, her bir sorgu neticesinde bulunan sonucu göstermektedir.

Bulunan doktora tezleri, coğrafya eğitimi ile ilgili olma durumuna göre değerlendirilmiş ve birleştirilerek mükerrer kayıtlar tekil hâle getirilmiş, toplamda 100 tezin tam metin erişimi sağlanmıştır. Ayrıca Ulusal Tez Merkezinde erişime kapalı olan iki doktora tezi için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Ulusal Belge Sağlama Sistemi (UBESS) üzerinden talep oluşturulmuş ve Türkiye Belge Sağlama ve Ödünç Verme Sistemi (TÜBESS) üzerinden tezlerin basılı birer kopyasına ulaşılmış ve araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Ocak 2023 tarihi itibarıyla belirtilen arama kriterlerine ilişkin Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada 1923-2022 yıllarına ait toplam 102 adet doktora tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden ayrıca bir örneklem alınma gidilmemiş ve tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Makaleler Ocak 2023 tarihi itibarıyla Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) TR Dizin'in "tarama" seçeneğinden çeşitli kısıtlamalar (ölçütler) kullanılarak elde edilmiştir (Şekil 3.3).



Şekil 3.3. TR Dizin örnek sorgu ekranı.

Tablo 3.3, incelenen makaleleri belirlemek için kullanılan arama kriterlerini ve bu tarama sonucunda bulunan sonuçları göstermektedir.

Tablo 3.3. TR Dizinde kullanılan arama kriterleri.

No	Tarama Sorgusu	Kriter
1	Aranan kelime(ler) ¹	Coğrafya eğitimi (317) / Coğrafya öğretimi (84) / Coğrafya dersi (90) / Coğrafya öğretmenliği (66) / Coğrafya öğretmeni (57) / Coğrafya öğretim yöntemleri (2) / Coğrafya ders kitabı (2)
2	Aranan alan	Başlık, Öz, Yazar Kurumu, Dergi Adı, Anahtar Kelimeler
3	Arama tipi	Kelime veya kelime grubunu aynen içeren
4	Yıl	1923-2022
5	Yayın türü	Araştırma makalesi
6	Dil	Türkçe

¹ Parantez içerisinde verilen sayılar, her bir sorgu neticesinde bulunan sonucu göstermektedir.

Bulunan makaleler, coğrafya eğitimi ile ilgili olma durumuna göre değerlendirilmiş ve birleştirilerek mükerrer kayıtlar tekil hâle getirilmiş, toplamda 395 makalenin tam metin erişimi sağlanmıştır. Ayrıca TR Dizinde erişime kapalı olan üç makale için TÜBİTAK UBESS üzerinden makalelerin basılı birer kopyası istenmiş, iki adet makaleye ulaşılmış ve araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Bir adet makale ise gerek yazarla iletişime geçilmeye gerekse de TÜBİTAK UBESS üzerinden basılı kopyasına ulaşılmaya çalışılmasına rağmen tam metnine ulaşamadığı için değerlendirme kapsamına alınamamıştır. Ocak 2023 tarihi itibarıyla belirtilen arama kriterlerine ilişkin TR Dizinde yapılan taramada Türkçe dilinde yazılan 1923-2022 yıllarına ait toplam 397 adet araştırma makalesine ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerden üretilen makalelerin analizinde; makalenin yerine ilgili tezin analizi yapılmıştır. Ulaşılan makalelerden ayrıca bir örneklem alımına gidilmemiş ve tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Doktora tezleri ve makaleler daha önce açıklandığı üzere belirlenen amaçlı örnekleme ilkeleri göz önünde bulundurularak Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin veri tabanında yer alan çalışmalardan elde edilmiştir. Bu çalışmalar hazırlanan içerik analizi yönergesine göre kodlanmış ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu ile öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanındaki yönelimlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Soruların hazırlanmasından sonra uygulamaya geçilmeden önce etik kurul onayı alınmıştır.

Patton'a (2002, s. 246) göre, çalışmanın amacını ortaya koyan olgunun makul kapsamına dayalı en az da olsa bir örneklem büyüklüğü belirtilmelidir (Akt: Merriam, 2015a). Doktorasını coğrafya ya da coğrafya eğitimi alanında tamamlamış olup coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaları olmak ölçütü ile belirlenen öğretim üyelerine görüşme formu e-posta ile gönderilmiştir. Öğretim üyeleri belirlenirken Temmuz 2022 YÖK Akademik verileri esas alınmıştır. YÖK Akademik veri tabanında "Coğrafya" anahtar sözcüğü ile yapılan tarama neticesinde (mükerrer kayıtlar çıkarıldıktan sonra) 532 öğretim üyesinin kaydına ulaşılmıştır. Daha sonra öğretim üyelerinin uzmanlık alanları incelenmiş ve Mimarlık-Planlama-Tasarım, Bölgesel Çalışmalar, Şehir ve Bölge Planlama ve Siyasi Tarih vb. bölümlerinden mezun olmuş olan isimler çıkarıldığında geriye 439 akademisyen kalmıştır. Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Sosyal Bilimler Bilim Alanında 53, Sosyal-Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı Beşerî İktisadi Coğrafya Bilim Alanında 234 ve son olarak Sosyal-Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı Beşerî Fizikî Coğrafya Bilim Alanında ise 152 öğretim

üyesinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim üyelerinin akademik çalışmaları (kitap, kitap bölümü ve makaleler) incelendiğinde ise 245 akademisyenin coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Lincoln ve Guba'ya (1985, s. 222) göre, amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğü sorulan sorulara, toplanan verilere, analize ve çalışmayı destekleyen kaynaklara gibi bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenir (Akt: Merriam, 2015a). Buna göre zaman sınırlılıkları ve veri doyumu gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda grubun tamamına ulaşmak mümkün ve gerekli görülmemiştir. Bu bağlamda başlangıçta 21 farklı devlet üniversiteden belirlenen kıstasları sağlayan 47 öğretim üyesine e-posta ve/veya telefon yoluyla ulaşılarak, yapılmak istenen görüşme hakkında kısa bir bilgi verilerek form yönlendirilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öğretim üyeleri ile e-posta üzerinden iletişim kurulmuştur. Markham'a (2004) göre internet araştırma alanını genişletme, görelî gizlilik, zaman ve mekân esnekliği ve daha kalıcı, sürekli iletişim, çoklu veri toplama imkânı gibi çeşitli faydalar sunmaktadır. Ayrıca sözel verilerin yazıya aktarılarak analiz için metin hâline dönüştürülmesi internet ortamında kendiliğinden gerçekleşmektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Nitel araştırmanın bazı türleri ciddi kültürel özellikler gösterirken, nitel araştırma alanyazınında daha önce üretilmiş ikincil kaynak veya metinlerin analizine odaklı ya da sadece yüz yüze görüşmeden elde edilen verilerin analizine odaklı araştırmalar da hayli fazladır. Daha çok metinsel analize dayalı araştırmalarda araştırmacının bedenen bir durum veya ortamda mevcudiyeti olmazsa olmaz bir koşul değildir. İnternetin bir toplumsal alan olarak sosyal bilim araştırmalarına katkı sağlayacağı öngörüsüyle görüşme süreci e-posta üzerinden gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda görüşme formunu kendi rızasıyla doldurup gönüllü katılım gösteren 16 farklı devlet üniversitesinden 33 öğretim üyesi çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Ekim 2022 ve Nisan 2023 dönemlerinde toplanmıştır. Süreç içerisinde öğretim üyelerine e-posta üzerinden ek sorular sorulmuş ve onların çalışma ile ilgili yönlendirmeleri de dikkate alınarak iletişime devam edilmiştir. Ayrıca aynı form kullanılarak 12 öğretim üyesiyle yüz yüze görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Her bir form öncelikle kişisel verilerden arındırılmış ve öğretim üyeleri K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

“Türkiye’deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler (öğretim üyelerinin görev yaptığı üniversiteler, cinsiyetleri, ünvanları, doktora bitirme yılları, doktora mezunu oldukları üniversiteler, doçentlik alanları ve programın içten beslenme oranı) açısından dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; nitel verilerin özgünlüğünü koruyarak, katılımcıların ifadelerinden, yazılarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak, verileri betimsel bir şekilde sunma yöntemidir (Karadağ, 2010). Bu tür araştırmalarda veriler arasındaki ilişkileri belirlemek için frekanslar, yüzdeler, ortalamalar veya diğer istatistiksel analizler kullanılır (Nassaji, 2015). Bu araştırmada kullanılan betimsel analiz dört aşamadan oluşmuştur: (1) analiz için çerçeve oluşturma, (2) verilerin kodlanması, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı öğretim üyelerinin akademik profilleri farklı değişkenler açısından analiz edilmiştir. Bu amaçla, öğretim üyelerinin cinsiyet, ünvan, doktora mezuniyet yılı, doktora yaptıkları üniversite ve doçentlik alanları gibi değişkenlere göre dağılımları belirlenmiştir. Doçentlik alanlarının temalara göre tasnifinde 2022 yılı doçentlik alanları referans alınmıştır. Ayrıca, öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları ve görev yaptıkları üniversiteler arasındaki kurumsal hareketlilik durumları da değerlendirilmiştir. Son olarak lisans programlarının içten beslenme oranlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın örnekleme dâhil edilen çalışmaların ve öğretim üyelerinin görüşlerinin incelendiği ikinci ve üçüncü alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verilerden kavramsal ve tematik çıkarımlar yapmaktır. Bu analiz yönteminde, veriler benzerliklerine göre kategorize edilir ve okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunulur. Böylece, verilerin yorumlanması ve sonuçlara varılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İçerik analizinde, verilerin kavramsal ve tematik olarak kodlanması için döngüsel bir süreç izlenmiştir. Bu süreçte, veriler birden fazla kez okunmuş ve içerik analizi yönergesinde belirlenen 40 soru (veya tema) için alt temalar geliştirilmiştir (Saldana, 2019). Örneğin, “Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna

karşılık olarak betimsel araştırma, içerik analizi, deneysel araştırma ve model geliştirme gibi dört alt tema oluşturulmuştur. Daha sonra, veriler bu alt temalara göre kodlanmış ve IBM SPSS Statistics paket programıyla analiz edilmiştir. Daha sonra ilgili temaların kaç kez tekrarlandığı frekans (*f*) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. Gerekli görülen durumlarda Excel uygulamasından faydalanılmış ve nitel veriler sayısallaştırılmıştır.

Görüşme formlarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Formlar ile elde edilen veriler e-posta yoluyla toplandığı için dijital ortamda küçük metin düzeltmeleriyle analize hazır hale getirilmiştir. Düzenleme esnasında etik kurallara uygun olarak öğretim üyelerinin bilgileri ve çalıştıkları kurumlar gizli tutulmuş, buna ilişkin fikir verebilecek unsurlar elenmiştir. Daha sonra veriler grafikler için Excel programına aktarılmıştır. Kelime bulutu için Word Art; kavram haritası için Canva genel ağ adreslerinden faydalanılmıştır.

Görüşme formu ile elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulması süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Buna göre 96 kod ifadesi ve bu kodların bulunduğu 3 tema oluşturulmuştur. Temalar belirlenirken araştırmanın amacına göre hazırlanan görüşme formu sorularından faydalanılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar ve temalar tablolastırılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması, araştırmanın inandırıcılığını artıran temel kıstaslardır (Saban, 2008). Nitel bir araştırmada, verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının bulgularına nasıl ulaştığını izah etmesi, geçerlik sağlamak için önemli unsurlardır. Kodlamadaki güvenilirliği sağlamak amacıyla nitel veri kaynaklarının üçgenlemesi (Patton, 2018), kodlayıcılar arası uyum (Creswell, 2016) ve ön kodlama-yeniden kodlama (Miles ve Huberman, 2016) gibi süreçler yürütülmüştür. Nitel veri kaynaklarının üçgenlemesi sürecinde öğretim üyelerinin görüşleri ile doktora tezleri ve araştırma makalelerinden elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Kodlayıcının kendi içindeki görüş birliğini ve kodlayıcılar arası görüş birliğine yönelik güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (2016, s. 64) $Güvenirlik = Görüş\ birliği / (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından iki hafta arayla iki defa kodlanmıştır. Bu şekilde, kodlamanın güvenilirliği kontrol edilmiştir. Kodlama güvenilirliği hem kodlayıcının kendisiyle hem de diğer kodlayıcılarla olan uyumunu gösteren bir ölçüttür. Kodlama güvenilirliği için 0,90 eşik değeri kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Bu araştırmaya

özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında iki kodlama arasındaki uyum 0,98 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme formlarının analizi neticesinde elde edilen 96 kod ve bu kodlara göre düzenlenmiş 3 temanın tutarlılığının tespiti için kodlayıcılar arası görüş birliği incelenmiştir. Buna göre görüş birliği coğrafya eğitimi alanında uzman ikinci bir kodlayıcının tesadüfi olarak seçilen bir görüşme formu üzerinde kullanılan kodlar ve buna uygun olarak oluşturulan temalar ve alt temalar üzerindeki kabulüne dayanmaktadır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında kodlayıcılar arası görüş birliği 0,99 olarak hesaplanmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yapılan yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarında görev yapan insan kaynağı (öğretim üyeleri) çeşitli özellikleri açısından analiz edilmiştir. İkinci alt problem için Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında hazırlanan doktora tezleri ve araştırma makalelerinin içerik analizi yönergesi doğrultusunda analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Son olarak coğrafya eğitimi alanına ilişkin akademisyenlerin görüşleri analiz edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında çalışan öğretim üyelerinin üniversitelere, cinsiyete, ünvana, doktora mezunu oldukları yıla, doktora mezunu oldukları üniversitelere, doçentlik alanlarına dağılımı ve programın içten beslenme oranı açısından dağılımı belirlenmiştir.

4.1.1. Üniversiteler

2022 yılı YÖK Atlas ve YÖK Akademik verilerine göre coğrafya bölümleri ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında görevli öğretim elemanı sayısı 518’dir (Tablo 4.1). Henüz öğrencisi olmayan ancak öğretim elemanı bulunan programlar da (örneğin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı gibi) YÖK Akademik verilerine göre tabloya işlenmiştir.

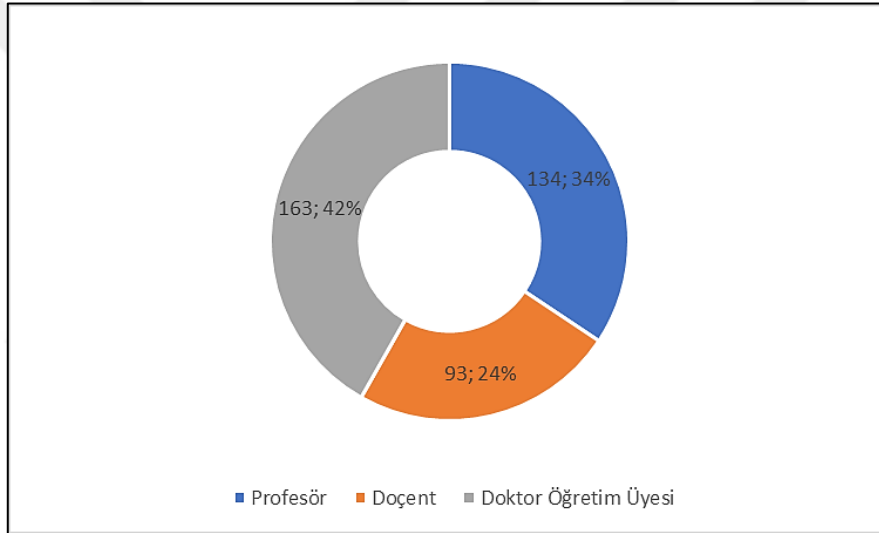
Tablo 4.1. Öğretim üyelerinin üniversitelere göre dağılımı.¹

Sıra No	Üniversite Adı	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Toplam
1	İstanbul Üniversitesi	12	5	1	18
2	Ankara Üniversitesi	9	3	4	16
3	Marmara Üniversitesi	6	4	6	16
4	Atatürk Üniversitesi	10	2	4	16
5	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	6	4	4	14
6	Fırat Üniversitesi	4	1	7	12
7	Karabük Üniversitesi	6	5	1	12
8	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4	3	4	11
9	Ege Üniversitesi	7	2	1	10
10	Süleyman Demirel Üniversitesi	4	2	3	9
11	Çankırı Karatekin Üniversitesi	3	5	1	9
12	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2	4	3	9

13	Sakarya Üniversitesi	1	4	3	8
14	Akdeniz Üniversitesi	4	1	3	8
15	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	2	2	4	8
16	Balikesir Üniversitesi	4	2	2	8
17	Harran Üniversitesi	3	2	3	8
18	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	1	5	8
19	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	1	3	7
20	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	1	4	7
21	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	3	1	3	7
22	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	1	5	7
23	Munzur Üniversitesi	0	3	4	7
24	Bursa Uludağ Üniversitesi	3	1	3	7
25	Gazi Üniversitesi	4	2	1	7
26	Uşak Üniversitesi	2	2	3	7
27	Giresun Üniversitesi	2	1	4	7
28	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	1	2	6
29	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	0	4	6
30	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	0	3	3	6
31	İzmir Bakırçay Üniversitesi	1	3	2	6
32	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	0	1	5	6
33	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	2	2	6
34	Samsun Üniversitesi	2	2	2	6
35	Iğdır Üniversitesi	1	1	4	6
36	Pamukkale Üniversitesi	1	2	3	6
37	Siirt Üniversitesi	0	0	5	5
38	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	2	2	5
39	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	0	1	4	5
40	İnönü Üniversitesi	1	1	3	5
41	Gaziantep Üniversitesi	2	0	3	5
42	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	0	1	3	4
43	Ardahan Üniversitesi	1	0	3	4
44	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	0	2	2	4
45	Kastamonu Üniversitesi	0	1	3	4
46	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	1	2	4
47	Gümüşhane Üniversitesi	0	0	4	4
48	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	0	0	4	4
49	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	2	1	4
50	Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1	1	4
51	Bingöl Üniversitesi	0	0	3	3
52	Dicle Üniversitesi	1	0	2	3
53	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	0	1	2
54	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	1	0	0	1
55	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0	0	1	1
56	Kafkas Üniversitesi	0	1	0	1
57	Trabzon Üniversitesi	1	0	0	1
Toplam		134	93	163	390

1 Tablodaki veriler, YÖK Akademik ve YÖK Atlas genel ağ adresinden alınmıştır.

Tablo 4.1'e göre, 390 öğretim üyesinin 134'ü Prof. Dr., 93'ü Doç. Dr., 163'ü Dr. Öğr. Üyesi³ ünvanlıdır. İstanbul Üniversitesi 18 öğretim üyesi ile en fazla öğretim üyesinin görev yaptığı üniversitedir. İstanbul Üniversitesini öğretim üyesi bakımından 16'şar öğretim üyesi ile Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve 14 öğretim üyesi ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi takip etmektedir. Bandırma Onyedi Eylül, Bolu Abant İzzet Baysal, Kafkas ve Trabzon üniversitelerinde ise bir öğretim üyesi bulunmaktadır. Belirtilen 57 üniversitenin 13'ünde profesör, 12'sinde doçent ve üçünde doktor öğretim üyesi ünvanlı öğretim üyesi bulunmamaktadır. Ayrıca Siirt, Gümüşhane, Osmaniye Korkut Ata, Bingöl ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin tamamı doktor öğretim üyesi statüsündedir. Şekil 4.1, öğretim üyelerinin akademik ünvana göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 4.1. Öğretim üyelerinin akademik ünvana göre dağılımı.

Şekil 4.1'e göre, öğretim üyelerinin %42'si Dr. Öğr. Üyesi, %34'ü Doç. Dr. ve %24'ü Prof. Dr. ünvanındadır.

4.1.2. Cinsiyet

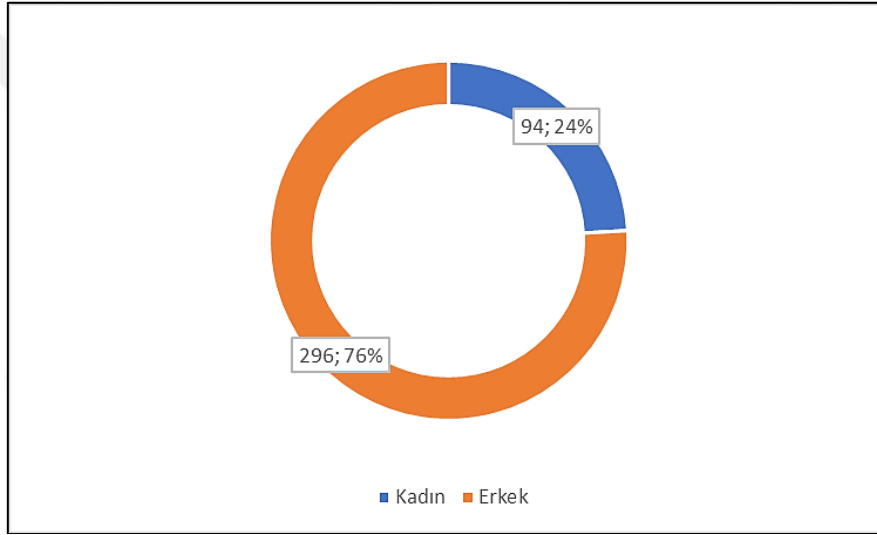
Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programında görev yapan öğretim üyelerinin ünvan ve cinsiyetlerine ilişkin dağılım ise Tablo 4.2'de verilmiştir.

³ 6 Mart 2018 tarihli ve 30352 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 22 Şubat 2018 tarihli ve 7100 sayılı Kanunun 11'inci maddesiyle "yardımcı doçent" ünvanı "doktor öğretim üyesi" şeklinde değiştirilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretim üyelerinin ünvan ve cinsiyete göre dağılımı.

Cinsiyet	Ünvan	f	%
Kadın	Profesör	27	7
	Doçent	26	7
	Doktor Öğretim Üyesi	41	11
	Toplam	94	24
Erkek	Profesör	107	27
	Doçent	67	17
	Doktor Öğretim Üyesi	122	31
	Toplam	296	76
Genel Toplam		390	100

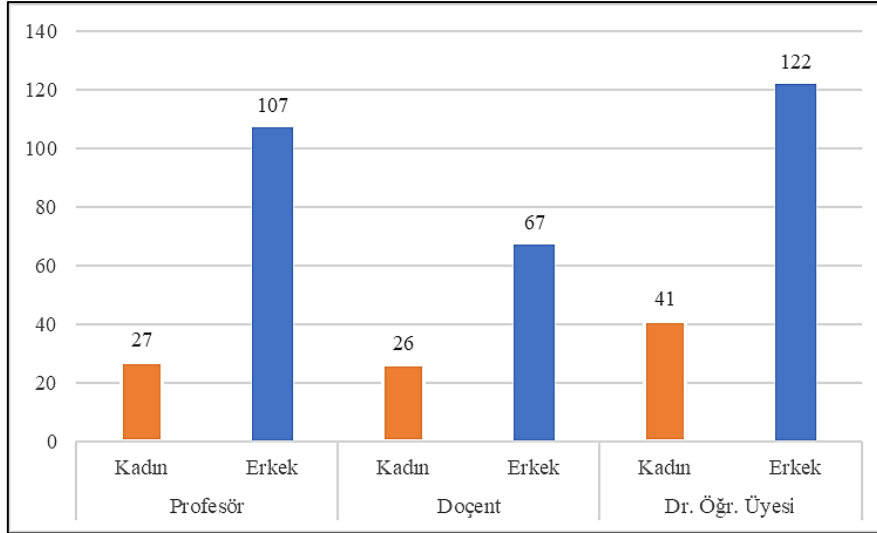
Tablo 4.2 incelendiğinde öğretim üyelerinin %76'sı ($f=296$) erkek, %24'ü ($f=94$) ise kadındır. Buna ilişkin grafik Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretim üyelerinin cinsiyete göre dağılımı.

Erkek öğretim üyelerinin sayısı kadınlara göre oldukça fazladır. Ardahan, Bandırma Onyedi Eylül, Dicle, Giresun, Gümüşhane, Harran, Iğdır, Kafkas, Kastamonu, Munzur, Necmettin Erbakan, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde olmak üzere toplam 12 üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin tamamı erkeklerden; birer öğretim üyesi bulunan Bolu Abant İzzet Baysal ve Trabzon Üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin tamamı kadınlardan oluşmaktadır.

Ünvanların cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin bilgiler Şekil 4.3'te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Öğretim üyelerinin ünvanların cinsiyetlere göre dağılımları.

Şekil 4.3'e göre profesörlerin %80'i ($f=107$) erkek, %20'si ($f=27$) kadındır. Doçentlerin %72'si ($f=67$) erkek, %28'i ($f=26$) kadındır. Doktor öğretim üyelerinin ise %75'i ($f=122$) erkek, %25'i ($f=41$) kadındır.

4.1.3. Doktora programından mezuniyet yılı

Öğretim üyelerinin ünvan bazında doktora programından mezunu oldukları yıllara göre dağılımları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

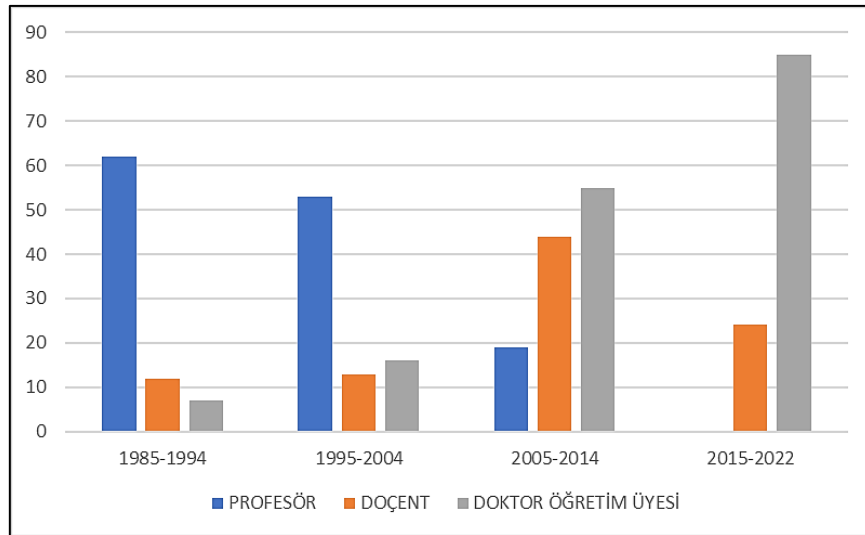
Tablo 4.3. Öğretim üyelerinin doktora mezuniyet yıllarına göre dağılımı (1985-2022)¹.

Dr. Mezuniyet Yılı	Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Üyesi	Toplam
1985	1	-	-	1
1988	4	-	-	4
1990	3	1	1	5
1991	10	-	1	11
1992	7	1	-	8
1993	4	-	2	6
1994	6	1	-	7
1995	5	1	1	7
1996	4	-	1	5
1997	5	1	1	7
1998	11	-	2	13
1999	2	2	3	7
2000	6	1	2	9
2001	6	-	2	8
2002	9	3	2	14
2003	10	3	2	15
2004	6	-	1	7
2005	8	2	-	10
2006	7	3	-	10
2007	7	-	1	8
2008	-	3	2	5
2009	4	2	3	9

Dr. Mezuniyet Yılı	Prof.	Doç.	Dr. Öğr. Üyesi	Toplam
2010	4	7	3	14
2011	3	12	2	17
2012	1	8	3	12
2013	1	13	4	18
2014	-	8	12	20
2015	-	7	7	14
2016	-	3	9	12
2017	-	6	17	23
2018	-	3	16	19
2019	-	2	24	26
2020	-	-	12	12
2021	-	-	15	15
2022	-	-	12	12
Genel Toplam	134	93	163	390

¹ Veriler, YÖK Akademik veri tabanından alınarak düzenlenmiştir.

Tablo 4.3'e göre öğretim üyelerinin doktora mezuniyet yılları arasında büyük bir çeşitlilik söz konusudur. En eski doktora mezuniyet tarihi 1985, en yeni doktora mezuniyet tarihi ise 2022 yılıdır. Doktora mezuniyet yıllarına göre öğretim üyelerinin dağılımı incelendiğinde, 2010-2014 yılları arasında doçent sayısında önemli bir artış olduğu, 2017-2019 yılları arasında ise doktor öğretim üyesi sayısında ciddi bir yükseliş yaşandığı görülmektedir. İlk mezuniyetin olduğu 1985 yılından başlayarak onar yıllık aralıklarla doktora mezuniyet yıllarının dağılımını gösteren bir grafik oluşturulmuştur (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Öğretim üyelerinin doktora bitirme yıllarına göre dağılımı.

Öğretim üyelerinin doktora mezuniyet yılları 1985-2022 arasında değişmektedir. Öğretim üyelerinin yaklaşık üçte biri 2005-2014 yılları arasında doktora yapmıştır. Profesörlerin çoğu 1985-2004, doçentlerin çoğu 2005-2014 ve doktor öğretim üyelerinin çoğu 2015-2022 yılları arasında doktoralarını bitirmiştir. Profesörlerin doktora bitirme yılları

1985-2013, doçentlerin 1990-2019 ve doktor öğretim üyelerinin ise 1990-2022 arasında değişmektedir.

4.1.4. Doktora programından mezun olunan üniversiteler

Öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversitelere göre dağılımı Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları üniversitelere göre dağılımı¹.

Sıra No	Doktora Programından Mezun Olunan Üniversite	<i>f</i>	%
1	İstanbul Üniversitesi	75	19,23
2	Ankara Üniversitesi	63	16,15
3	Atatürk Üniversitesi	63	16,15
4	Fırat Üniversitesi	32	8,21
5	Marmara Üniversitesi	26	6,67
6	Ege Üniversitesi	16	4,10
7	Yurtdışı Üniversiteler ²	15	3,85
8	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	15	3,85
9	Gazi Üniversitesi	14	3,59
10	Dokuz Eylül Üniversitesi	9	2,31
11	Balıkesir Üniversitesi	8	2,05
12	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	8	2,05
13	Afyon Kocatepe Üniversitesi	7	1,79
14	Karabük Üniversitesi	6	1,54
15	Selçuk Üniversitesi	6	1,54
16	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	5	1,28
17	İstanbul Teknik Üniversitesi	4	1,03
18	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	3	0,77
19	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	3	0,77
20	Uşak Üniversitesi	3	0,77
21	Anadolu Üniversitesi	1	0,26
22	Çukurova Üniversitesi	1	0,26
23	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,26
24	Harran Üniversitesi	1	0,26
25	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0,26
26	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0,26
27	Niğde Üniversitesi	1	0,26
28	Pamukkale Üniversitesi	1	0,26
29	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,26
Toplam		390	100

¹ YÖK Akademik verileri ile oluşturulmuştur.

² Yurtdışı Üniversiteler: Aegean University (Yunanistan), Humboldt-Universität zu Berlin (Almanya), Okayama University (Japonya), Philipps Universität Marburg (Almanya), The University of Nebraska-Lincoln (Amerika Birleşik Devletleri), University of Wales (Birleşik Krallık), University of Birmingham (Birleşik Krallık),

University of Bristol (Birleşik Krallık), University of Durham (Birleşik Krallık), University of Leicester (Birleşik Krallık) (2 kişi), University of Oklahoma (Amerika Birleşik Devletleri), University of Southampton (Birleşik Krallık), University of Texas at Austin (Amerika Birleşik Devletleri) ve University of Ulster (Birleşik Krallık).

Tablo 4.4'e göre, öğretim üyelerinin doktora yaptıkları üniversitelerin 28'i yurt içinde, 14'ü yurt dışında olmak üzere 42 farklı kurumdan oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin %96,15'i yurt içinde, %3,85'i ise yurt dışında doktora tamamlamıştır. Öğretim üyelerinin %70,51'i ilk altı sırada yer alan üniversitelerde doktora yapmıştır (Tablo 4.4). Bu üniversiteler arasında en fazla mezun veren İstanbul Üniversitesi (%19,23) olup, yaklaşık her beş öğretim üyesinden biri bu üniversiteden mezun olmuştur. İkinci olarak Ankara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi gelmektedir. Yurt dışında doktora yapan 15 öğretim üyesinin sekizi Birleşik Krallık'ta, üçü ABD'de, ikisi Almanya'da, biri Yunanistan'da ve biri de Japonya'da eğitim görmüştür.

4.1.5. Doçentlik alanları

Öğretim üyelerinin doçentlik alanlarına göre dağılımları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretim üyelerinin doçentlik alanlarına göre dağılımı¹.

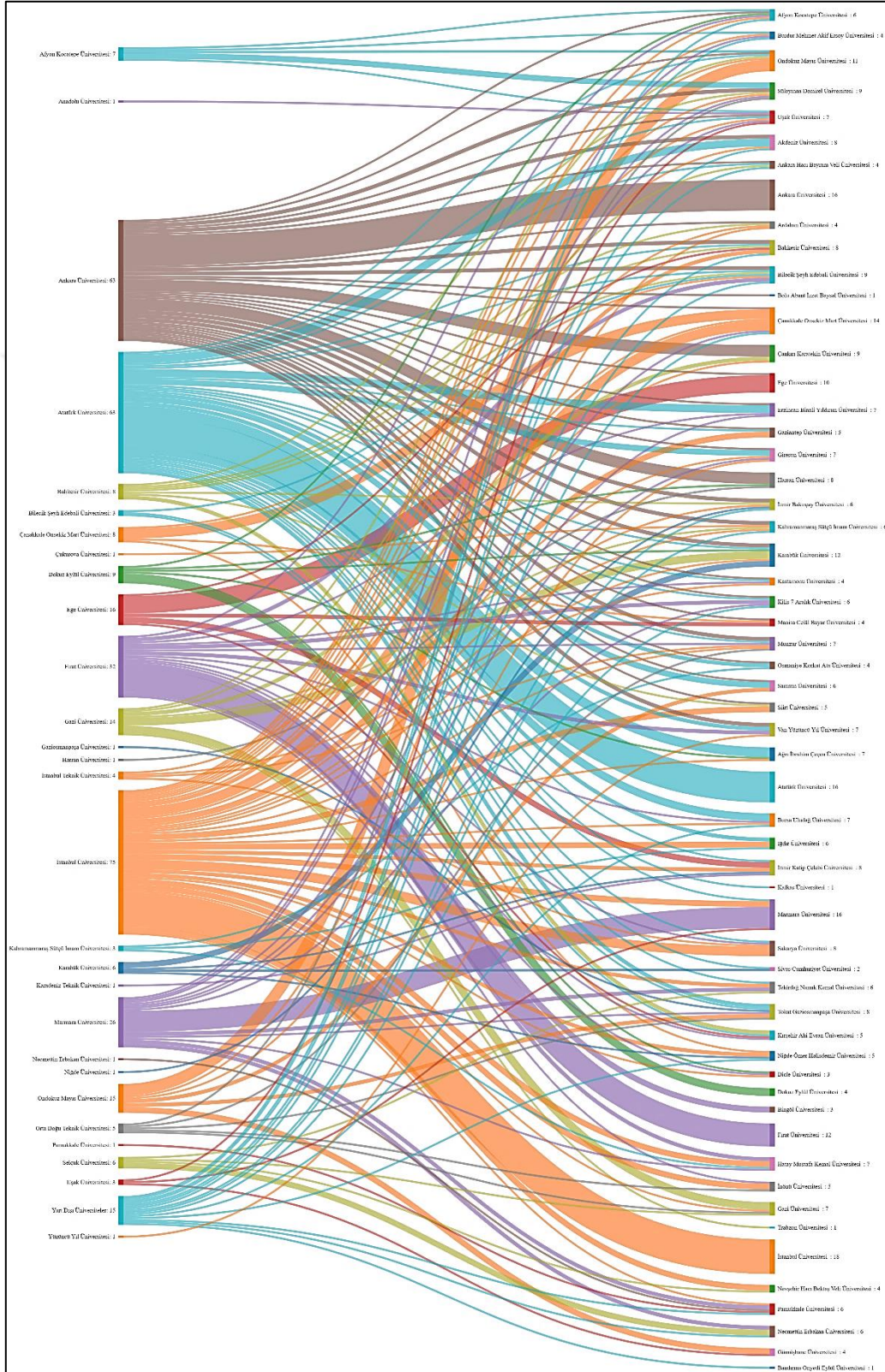
Temel Alan	Bilim Alanı	Toplam	%
Sosyal-Beşerî ve İdari Bilimler Temel Alanı	Beşerî ve İktisadi Coğrafya	206	52,82
	Fiziki Coğrafya	143	36,67
	Toplam	349	89,49
Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı	Sosyal Bilimler Eğitimi	28	7,18
	Toplam	28	7,18
Mühendislik Temel Alanı	Atmosfer Bilimleri ve Meteoroloji Mühendisliği	1	0,26
	Yer Bilimleri ve Mühendisliği	11	2,82
	Toplam	12	3,08
Ziraat ve Orman ve Su Ürünleri Temel Alanı	Orman Mühendisliği	1	0,26
	Toplam	1	0,26
Genel Toplam		390	

¹ Bu tablodaki veriler; 2022 doçentlik kriterlerine göre YÖK Akademik verilerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.5 incelendiğinde coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programında görev yapan öğretim üyelerinin çok büyük bir kısmının ($f=377$; %96,7) coğrafya ya da coğrafya eğitimine yönelik doçentlik alanlarında oldukları tespit edilmiştir. Bunun dışında atmosfer bilimleri ve meteoroloji mühendisliği, yer bilimleri ve mühendisliği ile orman mühendisliği bilim alanlarında uzmanlaşan akademik personel de ($f=13$; %3,34) görev yapmaktadır.

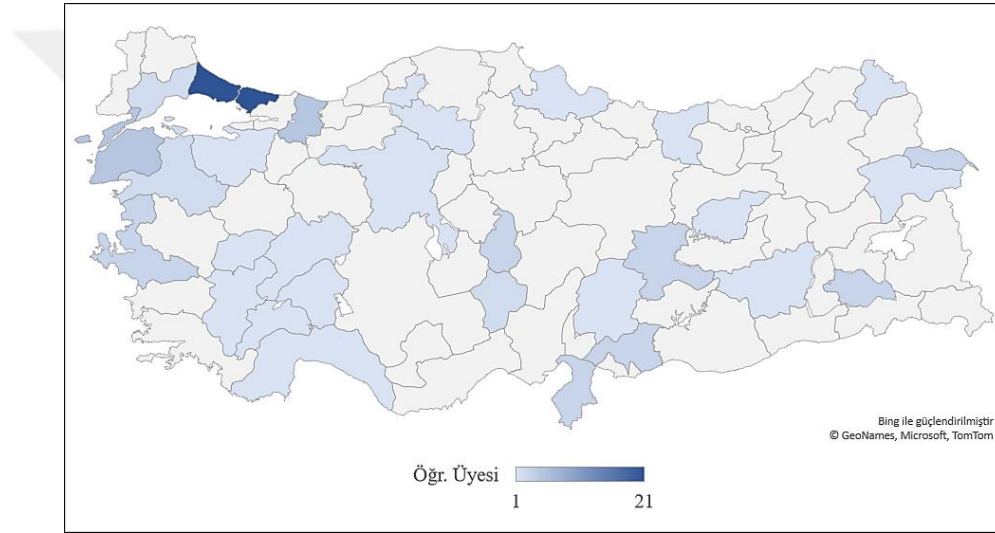
4.1.6. Kurumsal hareketlilik

Öğretim üyelerinin doktora yaptıkları üniversiteler ile çalıştıkları üniversiteler arasındaki ilişkiyi gösteren Sankey diyagramı Şekil 4.5'te sunulmuştur.



Şekil 4.5. Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin kurumsal hareketlilikleri.

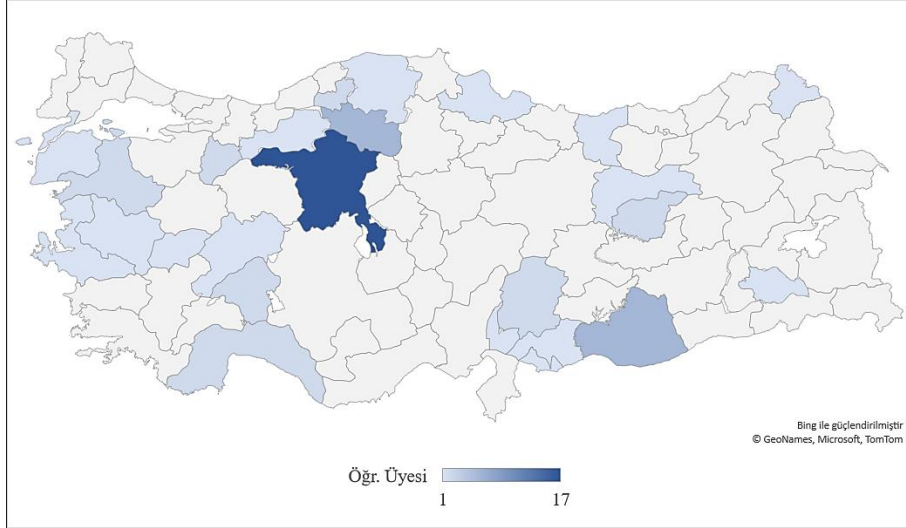
Şekil 4.5'te öğretim üyelerinin doktora mezunu oldukları ve çalıştıkları üniversiteler belirlenmiş gösterilmiştir. Buna göre; Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Türkiye'nin farklı bölgelerine öğretim üyesi yetiştiren önemli kurumlar olmuştur. Aynı zamanda bu üniversitelerin sadece kendi mezunlarını istihdam ettikleri görülmüştür. Öğretim üyelerinin çoğunluğu doktora yaptıkları üniversitelerde veya yakın illerdeki üniversitelerde çalışmaktadır. Yurt dışında doktora yapan 15 öğretim üyesi ise farklı devlet üniversitelerinde görev almaktadır. Bu dağılımı haritalamak için, öğretim üyelerinin en çok mezun olduğu ilk beş üniversite esas alınmıştır. Şekil 4.6, İstanbul Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları illeri göstermektedir.



Şekil 4.6. İstanbul Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları iller

Şekil 4.6'ya göre, İstanbul Üniversitesinden doktora mezunu olup hâlen coğrafya bölümü ya da coğrafya eğitimi anabilim dalında çalışan toplam 75 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu öğretim üyelerinin 21'i İstanbul'da (18'i İstanbul Üniversitesi, 3'ü Marmara Üniversitesi) olmak üzere 30 farklı şehirde bulunan 32 devlet üniversitesinde görev yapmaktadır.

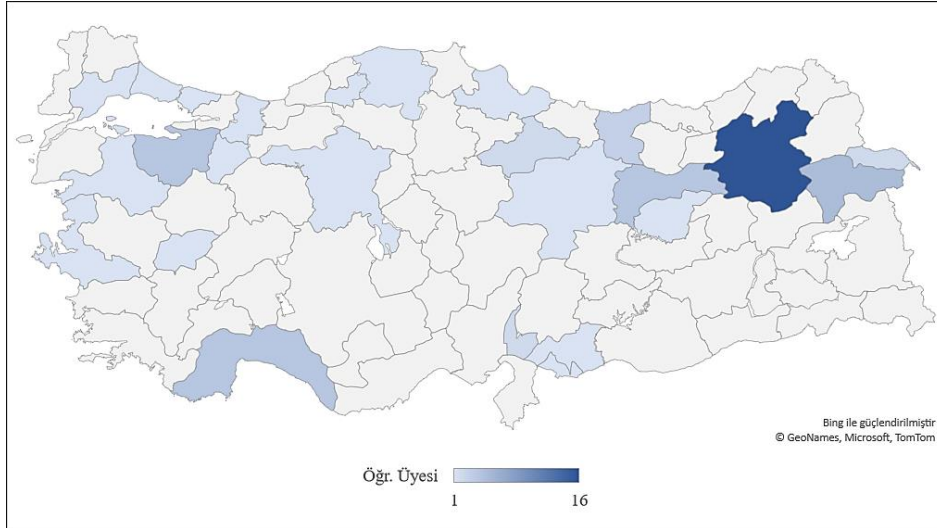
Şekil 4.7, Ankara Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları illeri göstermektedir.



Şekil 4.7. Ankara Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları iller

Şekil 4.7'ye göre, Ankara Üniversitesinden doktora mezunu olup hâlen coğrafya bölümü ya da coğrafya eğitimi anabilim dalında çalışan toplam 63 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu öğretim üyelerinin 17'si Ankara'da (16'sı Ankara Üniversitesi, 1'i Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi) olmak üzere 26 farklı şehirde bulunan 29 devlet üniversitesinde görev yapmaktadır.

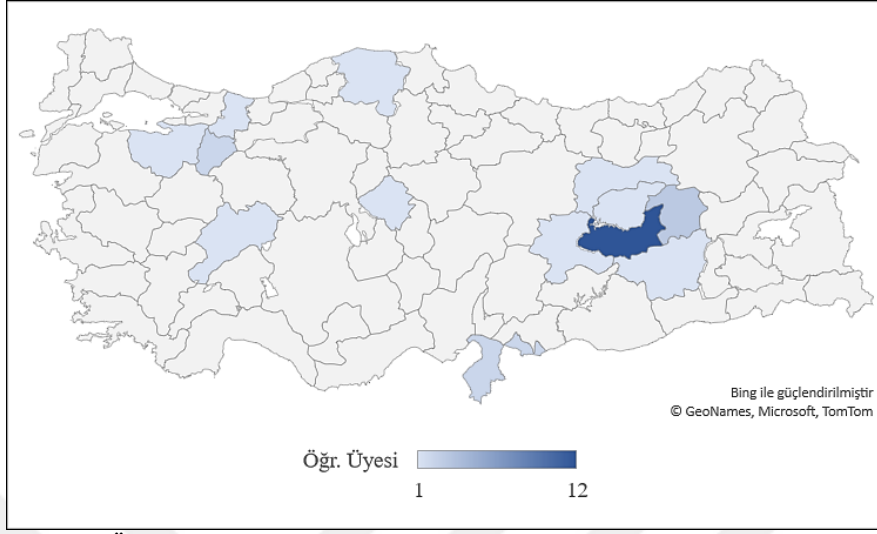
Şekil 4.8, Atatürk Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları illeri göstermektedir.



Şekil 4.8. Atatürk Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları iller

Şekil 4.8'e göre, Atatürk Üniversitesinden doktora mezunu olup hâlen coğrafya bölümü ya da coğrafya eğitimi anabilim dalında çalışan toplam 63 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu öğretim üyelerinin 16'sı Erzurum'da olmak üzere 27 farklı şehirde bulunan 27 devlet üniversitesinde görev yapmaktadır.

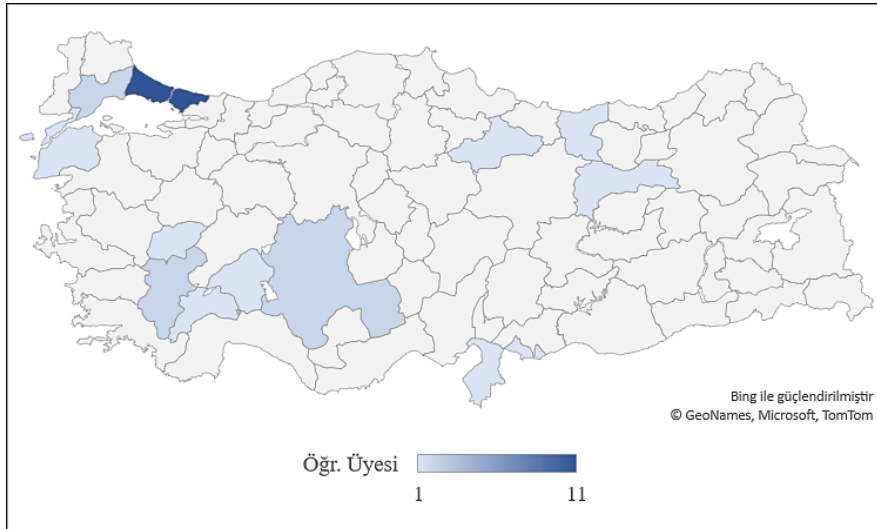
Şekil 4.9, Fırat Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları illeri göstermektedir.



Şekil 4.9. Fırat Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları iller

Şekil 4.9'a göre, Fırat Üniversitesinden doktora mezunu olup hâlen coğrafya bölümü ya da coğrafya eğitimi anabilim dalında çalışan toplam 32 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bu öğretim üyelerinin 12'si Elazığ'da olmak üzere 14 farklı şehirde bulunan 15 devlet üniversitesinde görev yapmaktadır.

Şekil 4.10, Marmara Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları illeri göstermektedir.



Şekil 4.10. Marmara Üniversitesinden doktora mezunu olan öğretim üyelerinin görev yaptıkları iller

Şekil 4.10'a göre, Marmara Üniversitesinden doktora mezunu olup hâlen coğrafya bölümü ya da coğrafya eğitimi anabilim dalında çalışan toplam 26 öğretim üyesi

bulunmaktadır. Bu öğretim üyelerinin 11'i İstanbul'da olmak üzere 13 farklı şehirde bulunan 13 devlet üniversitesinde görev yapmaktadır.

Kurumsal hareketliliğin yanında üniversitelerin içten beslenme oranları da hesaplanmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Üniversitelerin coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programının içten beslenme oranları.¹

Sıra No	Üniversite	Doktorası Aynı Üniversiteden Olan Öğretim Üyesi Sayısı	Toplam Öğretim Üyesi Sayısı	İçten Beslenme Oranı (%)
1	Ankara Üniversitesi	16	16	100,00
2	Atatürk Üniversitesi	16	16	100,00
3	Dokuz Eylül Üniversitesi	4	4	100,00
4	Fırat Üniversitesi	12	12	100,00
5	İstanbul Üniversitesi	18	18	100,00
6	Ege Üniversitesi	9	10	90,00
7	Marmara Üniversitesi	11	16	68,75
8	Gazi Üniversitesi	4	7	57,14
9	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	11	54,55
10	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5	14	35,71
11	Karabük Üniversitesi	3	12	25,00
12	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	6	16,67
13	Pamukkale Üniversitesi	1	6	16,67
14	Uşak Üniversitesi	1	7	14,29
15	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	7	14,29
16	Balıkesir Üniversitesi	1	8	12,50
17	Harran Üniversitesi	1	8	12,50
18	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	8	12,50
19	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	1	9	11,11
20	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	0	7	0,00
21	Akdeniz Üniversitesi	0	8	0,00
22	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	0	4	0,00
23	Ardahan Üniversitesi	0	4	0,00
24	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	0	1	0,00
25	Bingöl Üniversitesi	0	3	0,00
26	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0	1	0,00
27	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	0	4	0,00
28	Bursa Uludağ Üniversitesi	0	7	0,00
29	Çankırı Karatekin Üniversitesi	0	9	0,00
30	Dicle Üniversitesi	0	3	0,00
31	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi ²	0	7	0,00
32	Gaziantep Üniversitesi	0	5	0,00
33	Giresun Üniversitesi	0	7	0,00
34	Gümüşhane Üniversitesi	0	4	0,00
35	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	0	7	0,00
36	Iğdır Üniversitesi	0	6	0,00
37	İnönü Üniversitesi	0	5	0,00
38	İzmir Bakırçay Üniversitesi	0	6	0,00
39	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	0	8	0,00
40	Kafkas Üniversitesi	0	1	0,00
41	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	0	6	0,00
42	Kastamonu Üniversitesi	0	4	0,00
43	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	0	5	0,00

Sıra No	Üniversite	Doktorası Aynı Üniversiteden Olan Öğretim Üyesi Sayısı	Toplam Öğretim Üyesi Sayısı	İçten Beslenme Oranı (%)
44	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	0	6	0,00
45	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	0	4	0,00
46	Munzur Üniversitesi	0	7	0,00
47	Necmettin Erbakan Üniversitesi ³	0	6	0,00
48	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	0	4	0,00
49	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	0	5	0,00
50	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	0	4	0,00
51	Sakarya Üniversitesi	0	8	0,00
52	Samsun Üniversitesi	0	6	0,00
53	Siirt Üniversitesi	0	5	0,00
54	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	0	2	0,00
55	Süleyman Demirel Üniversitesi	0	9	0,00
56	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	0	6	0,00
57	Trabzon Üniversitesi	0	1	0,00
Toplam		112	390	29

¹ Bu tablo, YÖK Akademik verilerine göre oluşturulmuştur.

² 1 Mart 2006 tarihli ve 5467 sayılı Kanun ile Erzincan'da Erzincan Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversitenin adı, 9 Mayıs 2008 tarihli ve 7141 sayılı Kanun ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi şeklinde değiştirilmiştir. Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Fen-Edebiyat Fakültesi, 5467 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesiyle Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğüne bağlanmıştır. Bu tarihten önce doktorasını Atatürk Üniversitesinde tamamlayan ve mezkûr bölümde görev yapan iki öğretim üyesi içten beslenme oranı hesabına bu şekilde dâhil edilirse oran %28,57 olarak değişmektedir.

³ 14 Temmuz 2010 tarihli ve 6005 sayılı Kanun ile Konya'da Konya Üniversitesi adıyla yeni bir üniversite kurulmuştur. 8 Aralık 2011 tarihli ve 2011/2620 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü bünyesinde yer alan Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin bağlantısı değiştirilerek Konya Üniversitesi Rektörlüğüne bağlanmıştır. Bu üniversitenin adı, 30 Mart 2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile Necmettin Erbakan Üniversitesi şeklinde değiştirilmiştir. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin bağlantı tarihinin değiştirilmesinden önce doktorasını Selçuk Üniversitesinde tamamlayan ve mezkûr bölümde görev yapan üç öğretim üyesi içten beslenme oranı hesabına bu şekilde dâhil edilirse oran %50 olarak değişmektedir.

Tablo 4.6'ya göre, öğretim üyelerinin çoğu (%71) doktora yaptıkları üniversiteden farklı bir kurumda çalışmaktadır. Bu, kurumların kendi mezunlarını istihdam etme oranının genel olarak düşük olduğunu göstermektedir. Ancak bu oran kurumlar arasında değişkenlik göstermektedir. Köklü coğrafya bölümlerine sahip olan İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi gibi üniversitelerde kendi mezunlarını çalıştırma oranı %100'dür. Doktora programı olmayan veya yeni kurulan 38 üniversitede ise kendi mezunlarından hiçbir öğretim üyesi çalışmamaktadır.

İçten beslenmenin olmadığı 38 üniversite incelendiğinde ise birçoğunda doktora programı olmayan ve ülkemizdeki farklı üniversiteleşme aşamalarında kurulan yakın tarihli üniversiteler olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde örnekleme dâhil edilen toplam 499 adet çalışmaya yönelik içerik analizi yönergesindeki kırk adet soruyla sorgulanan temalara ilişkin elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmaktadır.

4.2.1. Çalışmaların yayın türü

Tablo 4.7, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yayın türüne göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.7. Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı.

Yayın Türü	f	%
Doktora Tezi	102	20,44
Araştırma Makalesi	397	79,56
Toplam	499	100

Tablo 4.7’ye göre, toplam 499 adet çalışmanın 102’si (%20,44) doktora tezi, 397’si (%79,56) ise araştırma makalesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Doktora tezlerinin makalelerden düşük olması beklenen bir durumdur.

4.2.2. Çalışmaların araştırma konuları

Tablo 4.8. coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların konulara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.8. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma konularına göre dağılımı.

No	Konu Alanı	f	%
1	Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri	55	11,02
2	Öğretim ilke ve yöntemleri	89	17,84
3	Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi	27	5,41
4	Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya	87	17,43
5	Öğretmen eğitimi	18	3,61
6	Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı	65	13,03
7	Ölçme ve değerlendirme	146	29,26
8	Coğrafya eğitiminde yönelimler	12	2,40
Toplam		499	100

Tablo 4.8’e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili toplamda sekiz farklı konu alanında çalışma gerçekleştirilmiştir. En fazla çalışmanın yapıldığı konular sırasıyla şunlardır: (i) ölçme ve değerlendirme (%29,26), (ii) öğretim ilke ve yöntemleri (%17,84) ve (iii) farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya (%17,43). En az çalışmanın yapıldığı konular ise şunlardır: (i) coğrafya eğitiminde yönelimler (%2,40), (ii) öğretmen eğitimi (%3,61) ve (iii) diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi (%5,41). Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmı Türkiye odaklı olmuştur. Diğer ülkelerdeki coğrafya eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmaların sayısı ise oldukça azdır. Bu durum farklı ülkelerle ülkemizdeki durumu

karşılaştırmak için yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, tablodaki en az çalışılan konu alanlarından biri öğretmen eğitimidir. Bu nedenle coğrafya öğretmenlerinin meslekî gelişimlerine yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %11,02’si ($f=55$) “Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.9 bu konu alanında hazırlanan çalışmaların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.9. Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	<i>f</i>	%
Öğretim programlarının perspektifi	1	1,82
Öğretim programının uygulanması	14	25,45
Program geliştirme çalışmaları	9	16,36
Öğretim programlarının değerlendirilmesi	31	56,36
Toplam	55	100

Tablo 4.9’a göre, dört alt konu alanında çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Bu dört alt konu alanından en çok öğretim programlarının değerlendirilmesi (%56,36) çalışılmıştır. Bu, coğrafya dersi öğretim programlarının etkililiğinin, uygunluğunun ve kalitesinin araştırmacılar tarafından sorgulandığını ve eleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca, coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri konu alanındaki çalışmaların büyük bir kısmı değerlendirme odaklı olmuştur. Program geliştirme ve perspektif gibi konu alanlarının ise daha az ilgi gördüğü tespit edilmiştir.

Perspektif alt konu alanında değerler eğitimi üzerine bir model geliştirme çalışması (Çifçi, 2014) mevcuttur. İncelenen çalışmalar içerisinde ise yetkinliklere ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.⁴ Bu durum, öğretim programının önemli bir ayağını oluşturan değerler ve yetkinlikler alanına ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretim programının uygulanması alt konu alanında programın temel felsefesi ve genel amaçlarıyla (Balcı, 2012a; Sezer, 2010) coğrafi becerileri (Arıkan ve Aladağ, 2019; Artvinli, 2009; Bozyiğit ve Akça, 2017; Karakaş Özür, 2021; Kılınç, 2011b; Kızılçaoğlu, 2005; Koç, 2008; Taş, 2006, 2008; Ünlü, 2011; Ünlü ve Yıldırım, 2017; Yiğit Özudoğru, 2021 vb.) inceleyen araştırmalar mevcuttur ($f=14$, %25,45).

⁴ Araştırma kapsamı dışında kalan coğrafya öğretmenlerinin dijital yetkinlik seviyelerini tespit etmeyi amaçlayan (Yener, 2022) bir adet yüksek lisans tezi mevcuttur.

Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan (Türk Dil Kurumu [TDK] Güncel Türkçe Sözlük) öğretim programlarının karşılaştırılmasını inceleyen çalışmalar, program geliştirme alt konu alanında incelenmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programlarını çeşitli açılardan tarihsel süreçteki gelişimini karşılaştırmalı olarak inceleyen (Ertürk ve Girgin, 2005; Geçit, 2008a; Girgin, 2010; Kaya, 2012; Mukul, 2006; Sözen, 2018a; Şahin, 2019a; Taş ve Kızılçaoğlu, 2007 vb.) çalışmalar mevcuttur ($f=9$, %16,36). Bu çalışmaların sayısının özellikle 2005 yılındaki öğretim programı değişikliği olmak üzere programda değişiklik yapılan tarihlerle uyumlu olduğu ve arttığı gözlenmiştir.

Hazırlanan öğretim programlarının önceki dönemlerdeki programlarla karşılaştırılmasını konu edinen çalışmaların yanında yine öğretim programlarını çeşitli bakış açılarına göre inceleyen çalışmalar da mevcuttur ($f=31$; %56,36). Öğretim programlarının değerlendirilmesi alt konu alanındaki çalışmalar; öğretim programlarını öğretmen görüşlerine göre (Akengin, 2008; Artvinli, 2007; Sözen, 2011; Tomal ve Şenol, 2007 vb.), öğrenci görüşlerine göre (Babacan, 2022; Geçit, 2009; Turan ve Alaz, 2007 vb.), kazanım saatlerine göre (Çomak ve Güncögürü, 2012), içeriğine göre (Değirmenci ve İlder, 2013; Gökçe ve Kaya, 2009; Gülersoy, 2013; Günok, 2017; Karaca ve Karakuş, 2020; Özbuğutu, 2021; Sezer ve Şanlı, 2017; Zeren Akbulut, 2021 vb.), okul türü ve seviyesine (Mindivanlı Akdoğan, 2017; Özgen vd., 2015; Vurgun ve Pamuk, 2021 vb.) göre incelenmektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %17,84'ü ($f=89$) “öğretim ilke ve yöntemleri” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.10, bu konu alanında hazırlanan çalışmaların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.10. Öğretim ilke ve yöntemleri konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	<i>f</i>	%
Öğretim stratejileri	2	2,25
Öğrenme yaklaşımları	34	38,20
Öğretim ilkeleri	2	2,25
Öğretim yöntem ve teknikleri	47	52,81
Öğrenme stilleri	3	3,37
Öğretme stilleri	1	1,12
Toplam	89	100

Tablo 4.10'a göre, altı alt konu alanından en çok çalışılanı öğretim yöntem ve teknikleri (%52,81) olmuştur. Bu durum, coğrafya eğitimi alanında çalışan araştırmacıların, öğrencilerin coğrafi bilgi ve becerilerini geliştirmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini

araştırdığını ve uyguladığını göstermektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunu takip eden ikinci en çok çalışılan alt konu alanı ise öğrenme yaklaşımları (%38,20) olmuştur. Bu durum araştırmacıların; öğrencilerin coğrafi düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek için farklı öğrenme yaklaşımlarını incelediğini göstermektedir. Diğer alt konu alanları ise şöyle sıralanmıştır: öğrenme stilleri (%3,37), öğretim stratejileri (%2,25), öğretim ilkeleri (%2,25) ve öğretme stilleri (%1,12).

Öğrencilere istendik özellikleri kazandırabilmek amacıyla izlenen genel öğretim yolu olan (Arslan, 2019, s. 186) öğretim stratejileri bölümünde sunuş yoluyla (İlhan ve Gülersoy, 2020) ve buluş yoluyla (Deniz, 2010) öğretim konularıyla ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya dayalı sistematik bir bilgiler bütünü olan (Karakuş, 2019) öğrenme yaklaşımları bölümündeki otuz dört çalışmanın yaklaşık üçte biri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Akarsu Bakır, 2010; Akşit, 2007; Bilgi, 2008; Işık Mercan, 2012; Karasu ve Ünlü, 2006; Önal, 2008; Öztürk, 2008; Taşlı, 1997 vb.) üzerinedir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan coğrafya dersi öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış olmasının bu durum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bunun dışında iş birlikli öğrenme yaklaşımı (Aydın, 2009; Coşkun, 2004a; Öner, 2022; Özunal, 2017), çoklu zekâ kuramı öğrenme yaklaşımı (Alaz, 2007, 2008, 2009; Ilgar ve Babacan, 2012; Tomal, 2006; Uzunöz, 2008), beyin temelli öğrenme yaklaşımı (Kibaroglu ve Ünlü, 2015; Şeyihoğlu ve Yazar Kaptan, 2012), probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (Adanalı, 2018; Aksoy, 2004b; Coşkun, 2004b, 2010; Koçak ve Ünlü, 2013), ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımı⁵ (Aslan, 2020), bağlam temelli öğrenme yaklaşımı (Ceylan, 2017), harmanlanmış öğrenme yaklaşımı (Dikmenli, 2013), yer temelli öğrenme yaklaşımı (Kırboğa, 2022) ve bilişsel öğrenme kuramı öğrenme yaklaşımı (Göl, 2009; Koç ve Bulut, 2014) gibi konularda da hazırlanmış çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Öğretim ilkeleri hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sadece yerde ve zamanda yakından uzağa ilkesi (Kızılçaoğlu ve Önal, 2008) ile aktivite ilkesine (Altürk ve Ünlü, 2014) yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür.⁶

⁵ Araştırma kapsamı dışında kalan, ters yüz öğrenme modelinin etkililiğini incelemeyi amaçlayan (Karagöz, 2019; Sönmez, 2023) çalışmalar da mevcuttur.

⁶ Araştırma kapsamı dışında kalan ve ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında güncellik ilkesinin incelenmesini amaçlayan (Çağlayantaş, 2008) bir adet yüksek lisans tezi mevcuttur.

Öğretim ilke ve yöntemleri konu alanındaki çalışmaların yaklaşık yarısı (%52,81) öğretim yöntem ve teknikleri ile ilişkilidir. Öğretim yöntemleri alt konu alanında tartışma yöntemi (Bekmezci ve Ünlü, 2007), problem çözme yöntemi (Aksoy, 2003), gösterip yaptırma yöntemi (Alım, 2012; Gökçe, 2009a), örnek olay gösterimi (Alım ve Altundaş, 2020), yaratıcı drama yöntemi (Köseoğlu ve Ünlü, 2006), tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemi (Kuday ve Çetinkaya, 2021) ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Öğretim teknikleri alt konu alanında ise bireysel öğretim teknikleri (Engin vd., 2007; Kesler, 2007; Koç ve Yeşiltaş, 2014; Özüpekçe, 2014; Teyfur, 2009), grupla öğretim teknikleri (Aksakal, 2021; Demiralp, 2006; Karakuş, 2006, 2009 vb.) , kavram öğretim teknikleri (Akbaş, 2008; Akbaş ve Uzunöz, 2013; Akış ve Kaya, 2018; Akkurt Çağlar, 2021; Bozyiğit ve Kaya, 2017; Buldur vd., 2020; Cin, 2010; Şeyihoğlu ve Şahin, 2019; Türksever, 2013 vb.), sınıf dışı öğretim teknikleri (Gülbetekin, 2021; Korkmaz, 2006; Özgen, 2011; Tağrikulu ve Yılmaz, 2019 vb.) ile ilgili çalışmalar mevcuttur.

Öğrencilerin her birinin farklı bir biçimde öğrenme sürecinden geçmelerini ifade eden öğrenme stilleri alanında Kolb'un öğrenme döngüsü (Demirkaya, 2004; Özdemir, 2015) ve McCarthy (4MAT) Modeli (Demirkaya, 2003) ile ilgili çalışmalar mevcuttur.

Her öğretmenin sahip olduğu felsefe, değerler ve konu alanı bilgisiyle bütünleşerek oluşan (Tanrıseven, 2019) öğretme stilleri⁷ alanında CORD öğretme stilleri envanterine göre coğrafya öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme stillerini tespit etmeyi amaçlayan (Artvinli, 2010b) bir adet çalışma mevcuttur.

Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %5,41'si ($f=27$) “diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.11, bu konu alanında hazırlanan çalışmaların ülkelere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. 11. Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	<i>f</i>	%
İngiltere	4	14,81
Macaristan	1	3,70
Fransa	2	7,41
İran	1	3,70
Almanya	5	18,52
Bulgaristan	1	3,70
Türkmenistan	1	3,70

⁷ Araştırma kapsamı dışında kalan, coğrafya öğretmenlerinin öğretme stillerini inceleyen (Yıldız, 2015) bir adet yüksek lisans tezi de mevcuttur.

Alt Konu Alanı	f	%
Amerika Birleşik Devletleri	4	14,81
Avustralya	1	3,70
Libya	1	3,70
Hollanda	1	3,70
Kanada	1	3,70
Azerbaycan	1	3,70
İsveç	1	3,70
Gürcistan	1	3,70
Romanya	1	3,70
Toplam	27	100

Tablo 4.11'e göre, coğrafya eğitim ve öğretimine yönelik farklı ülkelerdeki uygulama, ders kitabı, öğretim programı vb. çeşitli açılardan incelendiği çalışmaların en fazla Almanya ($f=5$; %18,52) hakkında yürütüldüğü gözlenmiştir (Kaya, 2010, 2012; Kılınç, 2011a; Pamuk, 2017; Tomal, 2004). Almanya'nın ardından eşit sayıda çalışmanın İngiltere (Adil, 2009; Kaya, 2007; Şahin, 2011; Şeremet, 2017) ve Amerika Birleşik Devletleri (Demirci, 2004; Soydan, 2014; Topal, 2011; Yılmaz, 2019) hakkında yürütüldüğü tespit edilmiştir ($f=4$; %14,81). Fransa ile iki çalışma (%7,41), diğer 13 ülke ile ise birer çalışma (%3,70) yürütülmüştür. Coğrafya eğitim ve öğretimine ilişkin farklı ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi, değerlendirilmesi ve ülkemizdeki uygulamalarla karşılaştırılmasının coğrafya eğitim ve öğretimimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %17,43'ü ($f=87$) “farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.12 bu konu alanında hazırlanan çalışmaların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.12. Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	f	%
Okul öncesi eğitim ve öğretim programlarında coğrafya	6	6,90
İlköğretim eğitim ve öğretim programlarında coğrafya	74	85,06
Ortaöğretim eğitim ve öğretim programlarında coğrafya	2	2,30
Özel eğitim programlarında coğrafya	3	3,45
Emniyet teşkilatı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya	1	1,15
Askerî liselerin eğitim ve öğretim programlarında coğrafya	1	1,15
Toplam	87	100

Tablo 4.12'de görüldüğü üzere, coğrafya dersine ait konular muhtevası gereği okul öncesinden başlamak üzere farklı kademe ve türdeki okulların eğitim ve öğretim programlarında yer almaktadır. Bu konu alanında en fazla ilköğretim eğitim ve öğretim programlarında coğrafyaya ($f=74$; %85,06) ait konuların incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bu alt konu alanında ilköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersine

ait eğitim ve öğretim programlarında coğrafyaya ait konular incelenmiştir (Adanalı vd., 2022; Alkış, 2005, 2006b, 2006a, 2007, 2008; Alkış ve Ünlü, 2006; Aydınözü vd., 2020; Çepni, 2013; Meydan, 2004; Öcal, 2007; Özunal, 2015; Sönmez, 2010; Şahin ve İnce, 2020; Şimşek, 2016; Ünal, 2008 vb.). İlköğretimde coğrafyayı konu edinen çalışmalarda fen bilimleri dersi içerisinde yer alan kazanımlara yer verilse de münferit bir çalışmaya rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Bu durumda fen bilimleri öğretim programında yer alan coğrafyaya ait konulara ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. İkinci en fazla çalışmanın yer aldığı alt konu başlığı ise okul öncesi eğitim ve öğretim programında coğrafyadır. Bu konu başlığı altındaki çalışmalar okul öncesinde coğrafya becerilerinin öğretimi (Er vd., 2022), coğrafi kavramlar (Özkan Kılıç vd., 2014), öğretim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi (Öztürk vd., 2015) vb. konularda yürütülmüştür.

Ortaöğretim eğitim ve öğretim programlarında coğrafya başlığı altında tarih dersine ait iki çalışmaya rastlanmıştır (Koç vd., 2016; Zaman vd., 2011). İlköğretimde çalışmaların sosyal bilgilerde daha fazla olmasına ve fen bilimlerde çalışmaya rastlanmamış olmasına benzer şekilde ortaöğretimde de tarihle ilgili çalışmalar varken fizik, kimya ve biyoloji dersi kazanımlarında yer alan coğrafya konularına ait çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, coğrafyanın sadece sosyal bilgilerle ilişkili değil ve hatta öğretim programlarında da görüldüğü üzere fen bilimleri ile ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde bu konudaki çalışmaların sayısının artmasının alan için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim programlarında coğrafya başlığı altında işitme engelli (Özcan ve Öztürk, 2020), özel yetenekli (Tanık Önal, 2021) ve total görme engelli (Tanrıku, 2010) öğrencilere ilişkin çalışmalar mevcut olmakla birlikte sayılarının daha da artmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Emniyet teşkilatı (Ünlü ve Büyükgüçlü, 2017) ve askerî liselerin (Aydın ve Ünlü, 2005) eğitim ve öğretim programlarında coğrafya konularını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların sayısının artmasının coğrafyanın önemini ve disiplinler arası ilişkilerini göstermesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimi

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %3,61'i ($f=18$) “öğretmen eğitimi” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.13, bu konu alanında hazırlanan çalışmaların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.13. Öğretmen eğitimi konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	<i>f</i>	%
Öğretmen yeterlikleri	3	16,67
Hizmet içi eğitim	5	27,78
Profil	2	11,11
Coğrafya öğretmeni yetiştirme tarihi	4	22,22
Kariyer planlama ve istihdam olanakları	4	22,22
Toplam	18	100

Tablo 4.13'e göre, 18 çalışmanın beşi (%27,78) hizmet içi eğitim konusunu, dördü (%22,22) coğrafya öğretmeni yetiştirme tarihi konusunu ve dördü de (%22,22) kariyer planlama ve istihdam olanakları konusunu ele almıştır. Öğretmen yeterlikleri konusu 3 çalışma (%16,67) ile dördüncü sırada yer alırken, profil konusu ise iki çalışma (%11,11) ile son sırada yer almaktadır. Öğretmen yeterlikleri (Karademir, 2016; Kurtkaya, 2022; Yentür, 2019), hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Akbaş vd., 2011; Akbaş ve Uzunöz, 2012; Babacan, 2015; Kaya vd., 2013; Meydan ve Uzunöz, 2017), öğretmen ve öğretmen adayı profili (Aladağ, 2003; Sezer vd., 2010), coğrafya öğretmeni yetiştirilmesi (Gökçe, 2009b; İnce ve Sağdıç, 2020; Kaya, 2013, 2014) ve kariyer planlama (İlhan vd., 2013; Kılınc ve Ateş, 2014; Kocalar, 2016a; Tuna, 2013a) alanlarında çalışmalar mevcuttur.

Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %13,03'ü ($f=65$) “coğrafya öğretiminde materyal kullanımı” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.14, bu konu alanında hazırlanan çalışmaların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.14. Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	<i>f</i>	%
Ders kitapları	9	13,85
Bilgi ve iletişim teknolojileri	40	61,54
Tablo, grafik ve diyagramlar	1	1,54
Gazete haberleri	2	3,08
Model küre	1	1,54
Harita	3	4,62
Karikatür	1	1,54
Materyal kullanımı ve önemi	5	7,69
Müzik	1	1,54
Atasözleri	2	3,08
Toplam	65	100

Tablo 4.14'e göre, 65 çalışmanın 40'ı (%61,54) bilgi ve iletişim teknolojileri konusunu, dokuzu (%13,85) ders kitapları konusunu ve beşi (%7,69) materyal kullanımı ve önemi konusunu ele almıştır. Bu üç konu, coğrafya öğretiminde materyal kullanımı konusunda en çok çalışma yapılan konulardır. Diğer konular ise bir veya iki çalışma ile çok az bir paya sahiptir. Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı konusuyla ilgili hazırlanmış tez ve makalelerin sayısı ve dağılımı, aynı zamanda coğrafya öğretiminin zenginleştirilmesi için farklı materyallerin kullanılmasının gerekliliğine de işaret etmektedir.

Coğrafya öğretiminde materyal kullanımına ilişkin çalışmaların neredeyse üçte ikisi (%61,54) bilgi ve iletişim teknolojileri alt konu alanındadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri konu alanı altında coğrafi bilgi sistemleri (CBS) (Aksoy, 2004a; Artvinli, 2010a; Balcıoğulları, 2011; Değirmenci, 2015; Karatepe, 2007; Keskin, 2018; Meydan ve Öner, 2014; Öner, 2011; Özgen, 2009; Özgen ve Oban Çakıcıoğlu, 2009, Yıldırım, 2019) , blog (Akkurt Çağlar, 2019), podcast (Akkurt Çağlar, 2022), televizyon (Demirkaya ve Tokcan, 2006), Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) (Türker ve Dündar, 2020) ve valilik internet siteleri (Sezer, 2011a) gibi çeşitli alt konular işlenmiştir. Bu konu alanı dışında ders kitapları (Artvinli, 2009; Artvinli ve Kaya, 2010; Solmaz vd., 2011; Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015; Turan ve Geçit, 2010a; Yılar, 2020 vb.), tablo, grafik ve diyagramlar (Şahin vd., 2007), gazete haberleri (Doğu Gültekin ve Ünlü, 2020; Tomal vd., 2008), model küre (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007), harita (Alım ve Girgin, 2011; Kızılçaoğlu ve Ünlü, 2008; Öztürk ve Eroğlu, 2013a), karikatür (Özşahin, 2009), müzik (Bedir ve Akkurt, 2012), atasözleri (Gülüm, 2010a; Karakuş, 2014) ve genel olarak materyal kullanımı ve önemini (Alım, 2007; Çapar, 2012; Kaya ve Samancı, 2010; Öztürk, 2002) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Ölçme ve değerlendirme

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %29,26'sı ($f=146$) “ölçme ve değerlendirme” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.15, bu konu alanında hazırlanan çalışmaların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.15. Ölçme ve değerlendirme konu alanındaki çalışmaların dağılımı.

Alt Konu Alanı	<i>f</i>	%
Görüş	54	36,99
Algı	22	15,07
Tutum ve davranış	19	13,01
Farkındalık	9	6,16
Okuryazarlık	7	4,79
Etkililik	1	0,68
Hazır bulunuşluk	2	1,37
Başarı	1	0,68

Alt Konu Alanı	f	%
Güdülenme	1	0,68
Yeterlik	7	4,79
Beceri	4	2,74
Bilgi	1	0,68
Yönelim	2	1,37
İnanç	2	1,37
Değerlendirme	1	0,68
Sınav/soru analizi	12	8,22
Akademik benlik	1	0,68
Toplam	146	100

Tablo 4.15'e göre, ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmaların yaklaşık dörtte üçü (%73,29); görüş ($f=54$; %36,99), algı ($f=22$; %15,07), tutum ve davranış ($f=19$; %13,01) ile sınav/soru analizi ($f=12$; %8,22) alt konularındadır. Görüş alt konusunun en çok çalışma yapılan konu olması, coğrafya eğitimine ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin veya diğer paydaşların görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalara ağırlık verildiğini gösterir; fakat coğrafya eğitimi alanında durum tespiti çalışmalarından ziyade uygulamaya dönük ve bir problemi gidermeye yönelik çalışmalara daha fazla ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme konu alanında örneklem grupları olarak genellikle öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler kullanılmıştır. Bu konu alanı içerisinde değerlendirilen çalışmalara ait örnekler ve alt konu başlıkları şu şekildedir: görüşlerin (Akınoğlu, 2005, 2006; Aydın ve Kaya, 2011; Çimen, 2021; Dikmenli ve Çifçi, 2016; Gülbetkin, 2016; Kocalar, 2012; Köşker, 2012; Okur, 2022; Yazıcı, 2019 vb.), algıların (Demirkaya ve Tomal, 2008; Duran ve Aladağ, 2018; Köşker, 2020; Öztürk, 2012; Pamukcu, 2015; Secim ve Ünlü, 2021 vb.), tutum ve davranışların (Aksoy ve Ünlü, 2012; Kılcan vd., 2019; Koca, 2010; Sarıbaş ve Meydan, 2020; Ünlü ve Aksoy Günceğörü, 2013, 2013), farkındalıkların (Çifçi, 2017a; Deniz vd., 2021; Öztürk Demirbaş, 2015; Topal ve Sezer, 2016 vb.), okuryazarlıkların (Çınar, 2019; Koç ve Karatekin, 2013; Sözcü, 2019), etkililiklerin (İnce vd., 2021), hazır bulunuşlukların (Karademir, 2012; Meydan ve Çiftçi, 2013), başarıların (Uzunöz ve Buldan, 2012), güdülenmelerin (Aydın, 2010a), yeterliklerin (Akengin vd., 2014; Bahtiyar Karadeniz ve Sarı, 2011; Öztürk, 2004; Sezer, Yıldırım, vd., 2010; Tomal, 2007), becerilerin (Akça, 2022; Öncü ve Elmastaş, 2020; Şanlı, 2021), bilgilerin (Koç ve Aksoy, 2012), yönelimlerin (Şanlı ve Sezer, 2019), inançların (Bahtiyar Karadeniz, 2011; Uzunöz ve Meydan, 2017), değerlendirme (Çifçi ve Dikmenli, 2018) ve akademik benlik (Aydın, 2011a) düzeylerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra sınav/soru analizi ile ilgili (Aladağ ve Duran, 2016; Bilgili, 2011a; Coşkun ve Kartal, 2020; Geçit ve

Yarar, 2010; Özel ve Taylan, 2007; Yelgeç Ekici vd., 2021) coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış çalışmalar da tespit edilmiştir.

Coğrafya eğitiminde yönelimler

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan çalışmaların %2,40'ı ($f=12$) “coğrafya eğitiminde yönelimler” konu alanında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar ile coğrafya eğitim ve öğretimi alanında yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve yönelimlerin ortaya konulmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu alt konu başlığında oryantiring (Çomak, 2021), bilgisayar destekli coğrafya öğretimi (Geçit ve Şeyihoğlu, 2011), çevre eğitimi (Kahyaoğlu, 2016), coğrafya eğitimi (Geçit, 2010a; Kaya, 2013a), turizm coğrafyası (Kervankıran ve Şardağ, 2019), öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi (Tosuntaş vd., 2020) konusunda yapılan çalışmalar ile coğrafya ve coğrafya eğitiminde etğin yeri (Türker, 2017) konulu çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar ile mukayeseli şekilde mevcut durum tespit edilmiş, olumlu ve olumsuz yönler belirlenmeye çalışılmış ve geleceğe yönelik bir tasavvur ortaya konulmaya çalışılmıştır.

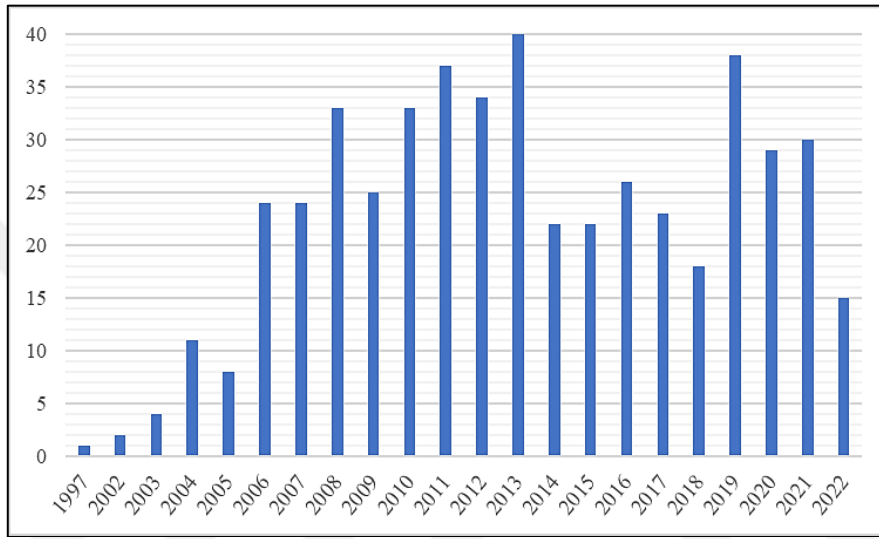
4.2.3. Çalışmaların yayın yılı

Tablo 4.16, çalışmaların yayın yılına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.16. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre dağılımı.

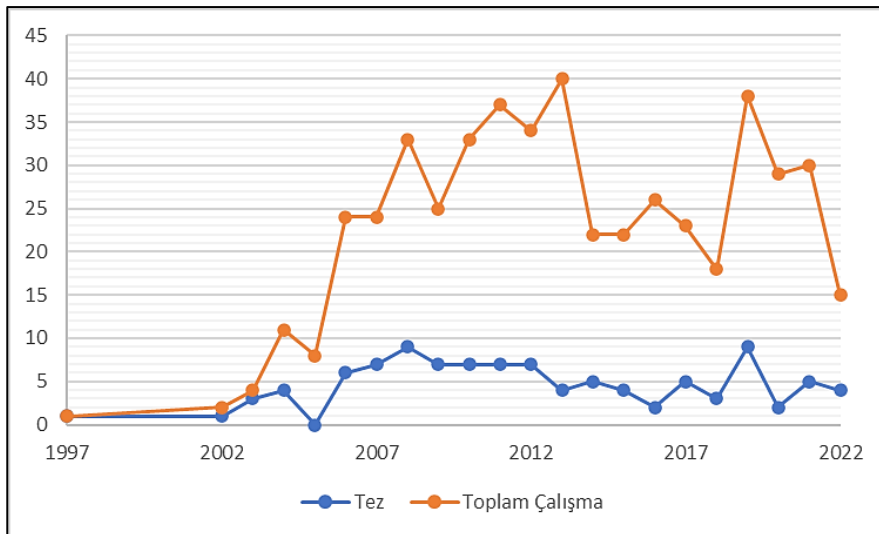
Yayın Yılı	<i>f</i>		Toplam yayın	%
	Tez	Makale		
1997	1	-	1	0,20
2002	1	1	2	0,40
2003	3	1	4	0,80
2004	4	7	11	2,20
2005	0	8	8	1,60
2006	6	18	24	4,81
2007	7	17	24	4,81
2008	9	24	33	6,61
2009	7	18	25	5,01
2010	7	26	33	6,61
2011	7	30	37	7,41
2012	7	27	34	6,81
2013	4	36	40	8,02
2014	5	17	22	4,41
2015	4	18	22	4,41
2016	2	24	26	5,21
2017	5	18	23	4,61
2018	3	15	18	3,61
2019	9	29	38	7,62
2020	2	27	29	5,81
2021	5	25	30	6,01
2022	4	11	15	3,01
Toplam	102	397	499	100

Tablo 4.16'ya göre, incelenen 499 çalışma arasından 40 çalışma ile (%8,02) en fazla yayın 2013 yılında yapılmıştır. Ayrıca yayınların yarısından fazlası (%52,71) 2013 yılından bugüne dek yayımlanmıştır (Şekil 4.11.). Doktora tezlerinin ve makalelerin sayısında ise 2005'ten itibaren hızlı bir artış olması hem coğrafya eğitimi alanında doktora mezunlarının sayılarının artmasıyla hem de bu tarihte uygulamaya konan yeni coğrafya dersi öğretim programı ile araştırmacıların bu alana daha fazla ilgi göstermeye başlamış olduğunun göstergesi sayılabilir.



Şekil 4.11. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yayın yılına göre dağılımı.

Doktora tezi ve toplam yayın sayısının yıllara göre dağılımı Şekil 4.12'de sunulmuştur.



Şekil 4.12. Tezler ve çalışmaların yıllara göre dağılımı.

Doktora tez sayıları ile toplam yayın sayısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi neticesi aralarında yüksek düzeyde pozitif

yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir ($r=.711$, $p<.01$). Buna göre, doktora tez sayılarının artması durumunda toplam yayın sayısının da artma yöneliminde olduğu ifade edilebilir.

4.2.4. Çalışmaların araştırmacı cinsiyeti

Tablo 4.17, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.17. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı.¹

Araştırmacı Cinsiyeti	<i>f</i>	%
Kadın	112	22,44
Erkek	387	77,56
Toplam	499	100

¹ Çok yazarlı araştırma makalelerinde sadece ilk yazarın cinsiyeti dikkate alınmıştır.

Tablo 4.17'ye göre, toplam 499 adet çalışmanın 112'si kadın araştırmacılar (%22,44), 387'si ise erkek araştırmacılar (%77,56) tarafından yürütülmüştür. Bu dağılım, 102 doktora tezinin araştırmacı cinsiyetine [kadın ($f=30$, %29,40); erkek ($f=72$ %70,60)] göre dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin cinsiyete göre [kadın ($f=94$, %24); erkek ($f=296$ %76)] dağılımı ile de benzerlikler göstermektedir. Bu durum, kadın araştırmacılara kıyasla erkek araştırmacıların coğrafya eğitimi ile ilgili çalışma konularına daha fazla ilgi duyduğunun bir göstergesi olabilir.

4.2.5. Çalışmaların araştırma yöntemi

Tablo 4.18, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.18. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı.¹

Araştırma Yöntemi	<i>f</i>	%
Nitel (gözlem, görüşme ve doküman incelemesine dayalı çalışmalar)	199	39,88
Nicel (belli istatistiksel tekniklerin işe koşulduğu araştırmalar)	210	42,08
Karma (nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalar)	45	9,02
Diğer ²	45	9,02
Toplam	499	100

¹ Bu tablo, Saban'dan (2009) uyarlanmıştır.

² Model geliştirme deseninde gerçekleştirilen 6'sı doktora tezi [Aylar (2006), Karatepe (2007), Öner (2011), Şahin (2011), Tuna (2008), Yıldırım (2019)]; 39'u araştırma makalesi olmak üzere [Kızılçaoğlu ve Ünlü (2008), Karakuş Özür (2021), Kızılçaoğlu ve Önal (2008), Uzun (2017), Tuna (2009), Tuna (2009), Taş (2008), Özgen (2009), Aksoy (2004), Demirci (2007), Ünlü ve Yıldırım (2017), Alım ve Girgin (2011), Alım (2012), Artvinli (2010), Gülbetkin (2021), Tuna ve Sarıkaya (2014), Taş (2006), Yıldırım ve Arıbaş (2018), Coşkun (2004a), Coşkun (2004b), Demirkaya ve Tokcan (2006), Karakuş (2009), Kızılçaoğlu (2005), Ayas vd. (2015), Kızılçaoğlu ve Taş (2007), İrcan ve Duman (2020), Öner (2022), Tomal (2006), Demirci ve Yılmaz (2013), İncekara vd. (2008), İncekara vd. (2009), Kılınç (2011), Ünlü ve Özdemir (2018), Alım (2007), Aksoy (2003), Zeren Akbulut (2021), Alkış (2008), İlhan ve Gülersoy (2020), Demirkaya (2004)] tarafından gerçekleştirilen toplam 45 çalışma beşinci, yedinci ve sekizinci sorular için "Diğer" kategorisinde kodlanmıştır.

Tablo 4.18'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların neredeyse beşte dördünün (%81,96) nicel ya da nitel yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, coğrafya eğitim ile ilgili karma (%9,02) ve diğer (%9,02) yöntemlerin kullanıldığı daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.2.6. Çalışmaların araştırma deseni

Tablo 4.19, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma desenine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.19. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı.¹

Araştırma Deseni	f	%
Betimsel araştırma (bir durumu saptamaya veya açıklamaya yönelik nitel, nicel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar)	275	55,11
İçerik analizi (basılı, görsel vb. materyalleri sistematik bir şekilde belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz eden çalışmalar)	98	19,64
Deneysel araştırma (bir uygulamanın etkisini belirlemeye yönelik nitel, nicel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar)	79	15,83
Model geliştirme (uygulamaya dönük materyal, etkinlik, yazılım programı vb. geliştiren çalışmalar)	47	9,42
Toplam	499	100

¹ Bu tablo, Saban'dan (2009) uyarlanmıştır.

Tablo 4.19'a göre, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yarısından fazlası (%55,11) betimsel araştırma deseninde ve yaklaşık beşte birinin de (%19,64) içerik analizi deseninde yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, coğrafya eğitimi ile ilgili model geliştirme (%9,42) ve deneysel araştırma deseninin (%15,83) kullanıldığı daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.2.7. Çalışmaların veri toplama aracı

Tablo 4.20, coğrafya eğitimi ile ilgili araştırmaların veri toplama aracına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.20. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı.¹

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket (açık uçlu, kapalı uçlu vb. sorularla görüş belirlemeye yönelik araçlar)	120	18,21
Ders geçme notu (karne notu vb.)	2	0,30
Doküman incelemesi (fotoğraf, günlük, öğrenci projeleri vb.)	133	20,18
Envanter (Öğretme stilleri envanteri vb.)	6	0,91
Görüşme (yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme vb.)	139	21,09
Gözlem (katılımcı gözlem, video destekli gözlem, yapılandırılmış gözlem vb.)	19	2,88
Ölçek (Öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti belirleme ölçeği, tutum ölçeği vb.)	102	15,48
Test	91	13,81
Diğer	47	7,13
Toplam	659	100

¹ Araştırmaların bir kısmında birden çok veri toplama aracı kullanıldığı için incelenen çalışma sayısı (f=499) ile Tablo 4.20'de verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

Tablo 4.20'ye göre, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalarda sekiz farklı veri toplama aracının kullanıldığı, en sık veri toplama araçlarının görüşme formları (%21,09) ve doküman incelemesi (%20,18) olduğu görülmüştür. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise ders geçme notu (%0,30), envanter (%0,91) ve gözlem (2,88) olduğu tespit edilmiştir.

4.2.8. Çalışmaların örneklem türü

Tablo 4.21, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların örneklem türüne göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.21. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı.¹

Örneklem Türü	f	%
Okul öncesi öğrencileri	2	0,36
İlköğretim birinci kademe öğrencileri	2	0,36
İlköğretim ikinci kademe öğrencileri	28	5,09
Ortaöğretim öğrencileri	106	19,27
Üniversite öğrencileri	17	3,09
Coğrafya bölümü öğrencileri	19	3,45
Okul öncesi öğretmen adayları	1	0,18
Sosyal bilgiler öğretmen adayları	34	6,18
Coğrafya öğretmen adayları	49	8,91
Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları	1	0,18
Fen Bilgisi öğretmen adayları	2	0,36
Sınıf öğretmeni adayları	22	4
Türkçe öğretmen adayları	3	0,55
Okul öncesi öğretmenleri	2	0,36
Fen bilgisi öğretmenleri	1	0,18
Coğrafya öğretmenleri	65	11,82
Sınıf öğretmenleri	5	0,91
Sosyal bilgiler öğretmenleri	18	3,27
Öğretim üyeleri	9	1,64
Tarih öğretmenleri	2	0,36
Türkçe öğretmenleri	1	0,18
Polisler	1	0,18
Subaylar	1	0,18
Basılı materyaller	105	19,09
Diğer ²	54	9,82
Toplam	550	100

¹ Çalışmaların bazılarında birden çok örneklem türü kullanıldığından, sekizinci soruyla sorgulanan her alt tema ayrı bir kategori olarak kodlanmıştır. Bu nedenle, sekizinci soruya ilişkin olarak analiz edilen toplam çalışma sayısı (f=499) ile Tablo 4.21'de verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.

² Model geliştirme deseninde gerçekleştirilen 47 çalışmaya ek olarak 7 çalışma daha (Kocalar (2012) esnaf, özel sektör ve kamuda çalışanlar, belediye çalışanları ve ev hanımlarından; Kocalar (2016) İstanbul'daki 10 ilçede belediye başkanı, Fen İşleri Müdürü ve belediyenin farklı birimlerinde çalışan memurlardan; Durmuş vd. (2021) öğretmen, akademisyen, öğrenci, mühendis, gazeteci, devlet memuru ve şoför gibi mesleklerden; Meydan vd. (2013) jeoloji-jeofizik, orman mühendisi, Türkçe, Matematik, Felsefe, Sağlık bilgisi öğretmeni ve ziraat mühendisi gibi mesleklerden; Yılmaz Çıldam (2022) işçi, memur, esnaf, emekli, çiftçi, ev hanımı, serbest meslek gibi mesleklerden; Tuna vd. (2012) öğrenci, memur, işçi, ev hanımı, emekli, esnaf, işsiz ve diğer; Balcı (2018) katılımcı grubun meslekî özelliklerini belirtmediği için) "Diğer" kategorisinde kodlanmıştır.

Tablo 4.21'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yaklaşık yarısı ortaöğretim öğrencileri (%19,27), basılı materyaller (%19,09) ve coğrafya öğretmenleri (%11,82) ile gerçekleştirilmiştir.

4.2.9. Çalışmaların ortalama katılımcı sayısı

Tablo 4.22, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalardaki ortalama katılımcı sayısını göstermektedir.

Tablo 4.22. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalardaki ortalama katılımcı sayısı.¹

Araştırma Deseni	<i>f</i>	Min.	Mak.	\bar{X}	S
Betimsel	275	5	2 051	244,89	340,651
Deneysel	79	11	860	78,81	95,566
Toplam	354	5	2 051	207,83	311,266

¹ Kırk yedisi model geliştirme (Tablo 4. 20.) ve doksan sekizi de içerik analizi (Ateş, 2009; Bilgili, 2011a; Demirci, 2004; El-Atrahs, 2021; Geçit, 2008a; İnce, 2014; İncekara, 2006; Kaya, 2007; Kaya, 2012; Kılınç, 2011; Sadıgov, 2009; Sormaz, 2019; Şahin, 2019a; Tomal, 2004; Topal, 2011; Veisalov, 2017; Karakuş ve Şeyihoğlu, 2021; Yılar, 2020; Geçit ve Yarar, 2010; İlhan ve Gülersoy, 2019; Kaya ve Önal, 2019; Şahin, 2019; Sözen, 2018a; Kılınç ve Akengin, 2013; Türksever ve Sözen, 2019; Çelen vd., 2019; Özbuğutu, 2021; Sağdıç, 2020; Şahin ve İnce, 2020; Alım, 2006; Bilgili, 2011b; Şahin, 2016; İlhan vd., 2013; Altürk ve Ünlü, 2014; Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015; Değirmenci ve İlter, 2013; Gökçe ve Kaya, 2009; Doğu Gültekin ve Ünlü, 2020; Çomak ve Güncegörü, 2012; Geçit, 2010a; Kaya, 2015; Yasak vd., 2020; Kaya, 2012; Şeremet, 2017; Sezer ve Şanlı, 2017; Öztürk, 2007; Tosuntaş vd., 2020; Kaya vd., 2013; Yılmaz ve Çifçi, 2021; Girgin, 2010; Artvinli, 2009; Sezer, 2011a; Vurgun ve Pamuk, 2021; Taş, 2005; Gülersoy, 2013; Bilgili, 2012; Tomal, 2008; Alkış, 2005; Kızılçaoğlu ve Taş, 2007; Kızılçaoğlu, 2006; Mindivanlı Akdoğan, 2017; Sözen ve Türksever, 2019; Coşkun ve Kartal, 2020; Kaya, 2014; Geçit, 2008a; Şanlı, 2020; Özel ve Taylan, 2007; Özkan Kılıç vd., 2014; Artvinli ve Kaya, 2010; Kara vd., 2018; Koç vd., 2016; İnce ve Sağdıç, 2020; Kocalar ve Cömert, 2020; Koç vd., 2013; Sekin, 2011; Ertürk ve Girgin, 2005; Önal, 2019; Sakallı vd., 2022; Karakuş, 2014; Gülüm, 2010a; Kaya, 2012; Sekin ve Özel, 2007; Aladağ, 2018; Soydan, 2014; Geçit ve Şeyihoğlu, 2011; Kaya, 2013a; Kaya, 2014; Kahyaoğlu, 2016; Sağdıç, 2020; Günok, 2017; Kervankıran ve Şardağ, 2019; Çomak, 2021; Karaca ve Karakuş, 2020; Yavan, 2019; İncekara, 2009; Yelgeç Ekici vd., 2021; Türker ve Sözcü, 2021; Sezer, 2011a) deseninde gerçekleştirilmiş yüz kırk beş çalışmada (örneklem türü olarak basılı materyal kullanımı nedeniyle) katılımcı sayısı belli olmadığından, bu çalışmalar dokuzuncu soru için istatistiksel analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.22'ye göre, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalardaki toplam katılımcı sayısı 5 ile 2 051 arasında değişmekte olup çalışma başına ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 208 (betimsel araştırmalar için ortalama katılımcı sayısı 245, deneysel araştırmalar için ortalama katılımcı sayısı ise 79) civarındadır.

4.2.10. Çalışmaların illeri

Tablo 4.23, coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği illere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.23. Coğrafya eğitimi ile ilgili araştırmaların illere göre dağılımı.¹

İl	<i>f</i>	%
Adana	1	0,28
Adıyaman	4	1,13
Afyonkarahisar	1	0,28
Ağrı	1	0,28
Aksaray	4	1,13

İl	f	%
Ankara ²	40	11,30
Artvin	1	0,28
Aydın	2	0,56
Balıkesir	1	0,28
Bayburt	3	0,85
Bayreuth (Almanya)	1	0,28
Belirtilmemiş ³	38	10,73
Burdur	2	0,56
Bursa	7	1,98
Çanakkale	8	2,26
Çankırı	3	0,85
Diyarbakır	3	0,85
Erzurum	16	4,52
Eskişehir	2	0,56
Gaziantep	4	1,13
Giresun	5	1,41
Hatay	3	0,85
Isparta	2	0,56
İstanbul ⁴	58	16,38
İzmir	9	2,54
Karabük	11	3,11
Kastamonu ⁵	4	1,13
Kayseri	8	2,26
Kırıkkale	3	0,85
Kırşehir	9	2,54
Kocaeli	1	0,28
Konya	16	4,52
Köstence (Romanya)	1	0,28
Kuzey Ren Vestfalya (Almanya)	1	0,28
Kütahya	3	0,85
Manisa	3	0,85
Mardin	1	0,28
Mersin	1	0,28
Muğla	1	0,28
Muş	1	0,28
Nevşehir	1	0,28
Niğde	4	1,13
Ordu	4	1,13
Rize	5	1,41
Sakarya	1	0,28
Samsun	9	2,54
Siirt	6	1,69
Sinop	3	0,85
Sivas ⁶	8	2,26
Şanlıurfa	2	0,56
Tekirdağ	1	0,28
Tokat	5	1,41
Trabzon	16	4,52
Tunceli	1	0,28
Uşak	3	0,85
Zonguldak	2	0,56
Toplam⁷	354	100

¹ Çalışmalardan [Adil (2009), *Ankara* ve Londra'da; Akça (2022), *Aksaray*, Konya ve Nevşehir'de; Çimen (2021), *İstanbul*, İzmir, Konya, Antalya ve Gaziantep'te; Kaya (2010), *Gaziantep* ve Düsseldorf'ta; Sönmez (2010), *Ankara* ve Tokat'ta; Ünal (2008), *Ankara* ve Kastamonu'da, Yılmaz (2019) *Balıkesir* ve Indiana'da vb. olmak üzere] farklı illerde yürütülen kırk çalışma için *ilk zikredilen il* kodlanmıştır.

² Yakar (2019) otuz bir farklı ilde gerçekleştirdiği çalışmasında il sıralaması belirtmediği için en fazla örneklemin alındığı il olan *Ankara* ili kodlanmıştır.

³ Çalışmalardan [Aydoğmuş (2014); Çınar (2019); Gülbetekin (2016); Türker (2017); Gençtürk (2009); Çelik (2020); Sözen (2018); İnce (2021); Sarıbaş ve Meydan (2020); Secim ve Ünlü (2021); Şanlı ve Sezer (2019), Koç ve Aksoy (2012); Katılmış ve Balcı (2017); Taneri ve Erdem (2020); Kaya ve Hüseyin (2011); Karademir (2016); Değirmenci (2019); Artvinli (2010); Teyfur (2017); Taş vd. (2007); Tuna (2013); Türker ve Dündar (2020); Meydan vd. (2012); Öztürk vd. (2015); Öztürk ve Eroğlu (2013a); Balcı (2018); Yaçınkaya (2013); Er vd. (2022); Uzunöz ve Buldan (2012); Öztürk ve Gönülaçar (2019); Demirci (2008); Tanık Önal (2021); Sözcü vd. (2016); Yıldırım (2016); Sözcü ve Türker (2020); Demirci (2013); Çenesiz ve Özdemir (2021); Engin vd. (2007)] otuz sekizinde örneklem grubunun hangi illerden olduğuna ilişkin bilgiye *ulaşılammıştır*.

⁴ Çalışmalardan [Alım (2003), Artvin, Samsun, Elâzığ, Iğdır, Ankara, Sivas, İzmir, Afyon, İstanbul, Balıkesir, Diyarbakır, Şanlıurfa, Antalya ve Mersin'de; Artvinli (2007), Adana, Amasya, Ankara, Antalya, Artvin, Bilecik, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Karaman, Kayseri, Kırklareli, Konya, Kütahya, Malatya, Mardin, Mersin, Samsun, Tekirdağ, Trabzon, Van, Yozgat ve Zonguldak'ta; Çifçi (2014), Şırnak, Hakkâri, Bitlis, Siirt, Ağrı, Muş, Bingöl, Erzincan, Artvin, Amasya, Bartın, Karabük ve Burdur illeri hariç olmak üzere Türkiye'nin 68 ilinde uyguladığı araştırmasında; İlhan (2010) Afyonkarahisar, Ankara, Erzurum, İstanbul, Balıkesir, Çanakkale, Diyarbakır, İzmir, Elazığ, Giresun, Şanlıurfa, Gaziantep, Trabzon, Hatay, Samsun, Sakarya, Konya, Isparta, Uşak ve Van'da; Karademir (2012) Ankara, İstanbul, Erzurum ve Konya'da; Sözen (2011), 46 farklı ilde olmak üzere] farklı illerde yürütülen altı çalışmada ise il sıralaması belirtilmediği için en fazla örneklemin alındığı il olan *İstanbul* kodlanmıştır.

⁵ Sözcü'nün (2019) Kastamonu, Ankara, Trabzon, Kırşehir, Gaziantep, İstanbul, Muğla, Amasya illerinde yürütülen çalışmasında il sıralaması belirtilmediği için en fazla örneklemin alındığı il olan *Kastamonu* kodlanmıştır.

⁶ Şimşek'in (2016) Sivas, Ankara, Diyarbakır, Muş, Uşak, Kars, Amasya, Bolu, Burdur, İstanbul ve Eskişehir illerinde yürütülen çalışmasında il sıralaması belirtilmediği için en fazla örneklemin alındığı il olan *Sivas* kodlanmıştır.

⁷ Kırk yedisi model geliştirme ve doksan sekizi içerik analizi deseninde gerçekleştirilmiş yüz kırk beş çalışmada (örneklem türü olarak basılı materyal kullanımı nedeniyle) uygulanma yerleri belli olmadığından, bu çalışmalar onuncu soru için istatistiksel analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.23'e göre, coğrafya eğitimi ilgili çalışmaların katılımcılarının yurt içinde toplam 52 farklı ilde, yurt dışında ise Bayreuth (Almanya) (Taşkan ve Balcı, 2017), Kuzey Ren-Vestfalya (Almanya) (Pamuk, 2017) ve Köstence (Romanya) (Yılmaz, 2018) gibi şehirlerde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Çalışmaların üçte birinin iki büyük şehirde [İstanbul ($f=58$; %16,38); Ankara ($f=40$; %11,30) olmak üzere] yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, 52 ilin dışındaki illerde de coğrafya eğitimi ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.2.11. Tezlerin yürütüldüğü üniversiteler

Tablo 4.24, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.24. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversite	<i>f</i>	%
Gazi Üniversitesi	42	41,18
Marmara Üniversitesi	27	26,47
Atatürk Üniversitesi	11	10,78
Dokuz Eylül Üniversitesi	6	5,88
Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	2,94
Selçuk Üniversitesi	3	2,94

Kastamonu Üniversitesi	2	1,96
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0,98
Çukurova Üniversitesi	1	0,98
Dumlupınar Üniversitesi	1	0,98
Giresun Üniversitesi	1	0,98
Hacettepe Üniversitesi	1	0,98
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0,98
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0,98
Uludağ Üniversitesi	1	0,98
Toplam	102	100

Tablo 4.24'e göre, bu araştırmada analiz edilen 102 adet doktora tezinin on beş farklı devlet üniversitesinde yürütüldüğü ve çoğunlukla Gazi Üniversitesinde (%41,18) hazırlandığı tespit edilmiştir. Türkiye'de halihazırdaki vakıf üniversitelerinde coğrafya bölümü ya da coğrafya eğitimi anabilim dalı programı bulunmamaktadır.⁸ Buna bağlı olarak bu programlarla ilgili vakıf üniversitelerinde lisansüstü eğitim programları da uygulanmamaktadır. Bu nedenle herhangi bir vakıf üniversitesinde coğrafya eğitimi ile ilgili bir tez çalışmasının yapılmamış olması beklendik bir durumdur.

4.2.12. Tezlerin sunulduğu enstitüler

Tablo 4.25, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4. 25. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımı.

Enstitü	<i>f</i>	%
Eğitim Bilimleri	87	85,29
Sosyal Bilimler	15	14,71
Toplam	102	100

Tablo 4.25'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili araştırma konularının eğitim bilimleri (%85,29) alanlarıyla daha fazla ilintili olduğu görülmektedir.

4.2.13. Tezlerin hazırlandığı anabilim dalları

Tablo 4.26, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin anabilim dallarına göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.26. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin anabilim dalına göre dağılımı.

Anabilim Dalı	<i>f</i>	%
---------------	----------	---

⁸ 7 Haziran 1996 tarihli ve 22659 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 5 Haziran 1996 tarihli ve 4142 sayılı Kanunla İstanbul'da kurulan Fatih Üniversitesi bünyesinde Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Türkiye'nin bir vakıf üniversitesinde kurulan ilk ve tek coğrafya bölümüydü. Bu üniversite, 23 Temmuz 2016 tarihli ve 29779 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 22 Temmuz 2016 tarihli ve 667 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kapatılmıştır.

Anabilim Dalı	f	%
Coğrafya Anabilim Dalı	1	0,98
Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı	3	2,94
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	1	0,98
İlköğretim Anabilim Dalı	9	8,82
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı	65	63,73
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	0,98
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	2	1,96
Temel Eğitim Anabilim Dalı	2	1,96
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	18	17,65
Toplam	102	100

Tablo 4.26'ya göre, coğrafya eğitimi ile ilgili tezlerin yaklaşık üçte ikisi (%63,73) Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde yer alan derslerin içeriğinde coğrafya konularının bulunması nedeniyle az sayıda olsa da diğer anabilim dallarında da doktora tezleri hazırlandığı görülmektedir.

4.2.14. Tezlerin hazırlandığı bilim dalları

Tablo 4.27, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin bilim dallarına göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.27. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin bilim dalına göre dağılımı.¹

Bilim Dalı	f	%
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı	23	25,84
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı	53	59,55
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	2	2,25
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	3	3,37
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı	8	8,99
Toplam	89	100

¹ İdari yapılanma gereği her üniversitede bilim dalı bulunmadığı için bilim dalı toplamı (f=89) toplam doktora tez sayısından daha az çıkmaktadır.

Tablo 4.27'ye göre, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin beşte dördünden fazlası (%85,39) coğrafya eğitimi ve coğrafya öğretmenliği bilim dalı programlarında hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler konularındaki coğrafya konularının öğretimine ilişkin tezlerin varlığı dikkat çekici olmakla birlikte fen bilimleri konularında ise hiç doktora tezine rastlanmamış olması da önem arz etmektedir.

4.2.15. Tezlerin danışman ünvanları

Tablo 4.28, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin danışman ünvanlarına göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.28. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki danışmaların ünvana göre dağılımı.¹

Ünvan	f	%
Prof. Dr.	57	55,88
Doç. Dr.	27	26,47
Dr. Öğr. Üyesi	18	17,65
Toplam	102	100

¹ İkinci danışmanı olan dört doktora tezinin [Akbaş (2008), Aydoğmuş (2014), Pamuk (2017) ve Şimşek (2016)] veri girişi yapılırken sadece ilk danışmanın ünvanı dikkate alınmıştır.

Tablo 4.28'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin yarısından fazlası (%55,88) profesör ünvanlı öğretim üyeleriyle hazırlanmıştır. Meslekte geçen sürelerin daha fazla lisansüstü öğrenci yetiştirmeye katkı sağlayacağı düşünüldüğünde bu beklendik bir durumdur.

4.2.16. Tezlerin yıllara göre araştırma konuları

Tablo 4.29, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma konularının yıllara göre dağılımını sunmaktadır.

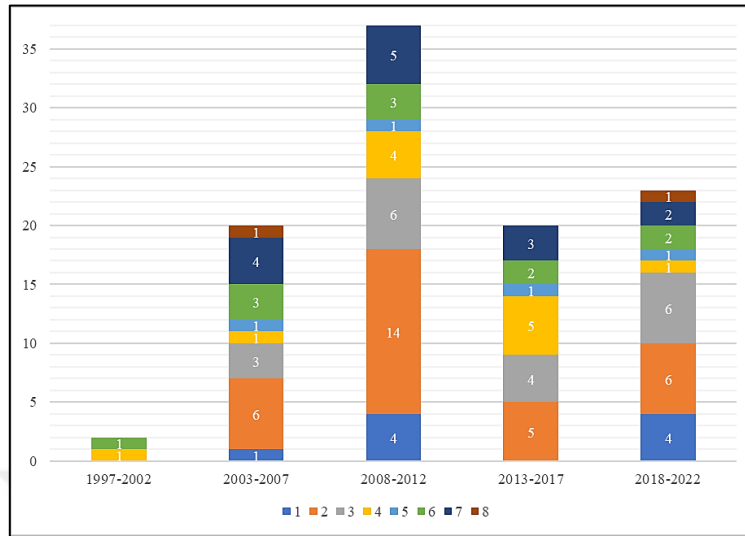
Tablo 4.29. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma konularının yıllara göre dağılımı.¹

Yıl	Konu Alanları								Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1997	-	-	-	1	-	-	-	-	1
2002	-	-	-	-	-	1	-	-	1
2003	-	1	-	-	1	1	-	-	3
2004	1	-	-	-	-	-	3	-	4
2006	-	2	2	1	-	-	1	-	6
2007	-	3	1	-	-	2	-	1	7
2008	-	5	1	1	-	1	1	-	9
2009	1	2	1	2	-	-	1	-	7
2010	2	2	1	1	-	1	-	-	7
2011	1	2	3	-	1	-	-	-	7
2012	-	3	-	-	-	1	3	-	7
2013	-	-	1	1	-	1	1	-	4
2014	-	3	-	1	-	-	1	-	5
2015	-	1	-	2	1	-	-	-	4
2016	-	-	2	-	-	-	-	-	2
2017	-	1	1	1	-	1	1	-	5
2018	-	2	-	-	-	-	-	1	3
2019	-	2	3	1	1	1	1	-	9
2020	1	-	1	-	-	-	-	-	2
2021	2	1	1	-	-	1	-	-	5
2022	1	1	1	-	-	-	1	-	4
Genel Toplam	9	31	19	12	4	11	14	2	102

¹ Tablonun sayfaya sığması için Tablo 4.8'e uygun olarak 1: Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri, 2: Öğretim ilke ve yöntemleri, 3: Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi, 4: Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya, 5: Öğretmen eğitimi, 6: Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı, 7: Ölçme ve değerlendirme ile 8: Coğrafya eğitiminde yönelimler kategorileri için kısaltma olarak kullanılmıştır.

Tablo 4.29'a göre, en fazla doktora tezinin 2008 ve 2019 yıllarında (f=9; %8,82) hazırlandığı, en az doktora tezinin ise 1997 ve 2002 yıllarında (f=1; %0,98) hazırlandığı

görülmektedir. Doktora tezlerinin konularına göre periyodik olarak dağılımları Şekil 4.13'te sunulmuştur.



Şekil 4.13. Doktora tez konularının periyodik olarak yıllara göre dağılımı.

Şekil 4.13'e göre, coğrafya eğitimi alanında hazırlanan tezlerin konu alanları, 1997-2022 yılları arasında beş dönemde incelenmiştir. Bu süreçte en çok çalışılan konu alanları öğretim ilke ve yöntemleri, diğer ülkelerde coğrafya eğitimi, ölçme ve değerlendirme ile farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya olmuştur. 1997-2002 yılları arasında coğrafya eğitiminde materyal kullanımı ve farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya çalışılırken 2003-2007 yılları arasında hazırlanan tezlerin sekiz farklı konu alanında da hazırlandığı görülmüştür. Bu dönemde daha çok öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, coğrafya eğitiminde materyal kullanımı ve diğer ülkelerde coğrafya eğitimi konuları incelenmiştir. 2008-2012 arası dönemde ise öğretim ilke ve yöntemleri, diğer ülkelerde coğrafya eğitimi, farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya ve Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri konularının bir önceki döneme göre artarak devam ettiği görülmüştür. 2013-2017 arası dönemde ise Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri ile coğrafya eğitiminde yönelimler konu alanlarında çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. 2018-2022 arası dönemde ise geçmiş dönemlerde olduğu gibi öğretim ilke ve yöntemleri ile diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimine yönelik konuların ağırlıklı olarak çalışıldığı görülmüştür.

4.2.17. Tezlerin üniversitelere göre araştırma konuları

Tablo 4.30, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma konularının üniversitelere göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.30. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma konularının üniversitelere göre dağılımı. ¹

Üniversite	Konu Alanları								Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Afyon Kocatepe Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Atatürk Üniversitesi	2	4	2	1	1	1	-	-	11
Çukurova Üniversitesi	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	2	-	2	-	-	1	-	6
Dumlupınar Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Gazi Üniversitesi	2	13	7	6	-	5	8	1	42
Giresun Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Hacettepe Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Kastamonu Üniversitesi	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Marmara Üniversitesi	2	8	6	2	1	3	4	1	27
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	1	-	1	-	1	-	-	3
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniv.	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Selçuk Üniversitesi	-	1	-	-	-	1	1	-	3
Uludağ Üniversitesi	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Genel Toplam	9	31	19	12	4	11	14	2	102

¹ Tablonun sayfaya sığması için Tablo 4.8'e uygun olarak 1: Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri, 2: Öğretim ilke ve yöntemleri, 3: Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi, 4: Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya, 5: Öğretmen eğitimi, 6: Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı, 7: Ölçme ve değerlendirme ile 8: Coğrafya eğitiminde yönelimler kategorileri için kısaltma olarak kullanılmıştır.

Tablo 4.30'a göre, Atatürk Üniversitesinde ($f=4$), Gazi Üniversitesinde ($f=13$) ve Marmara Üniversitesinde ($f=8$) en fazla çalışılan araştırma konularının öğretim ilke ve yöntemleri alt konu başlığı alanında olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya eğitimi ile ilgili hazırlanan en fazla doktora tezinin Gazi Üniversitesinde ($f=42$) olduğu da görülmüştür.

4.2.18. Tezlerin yıllara göre araştırma deseni

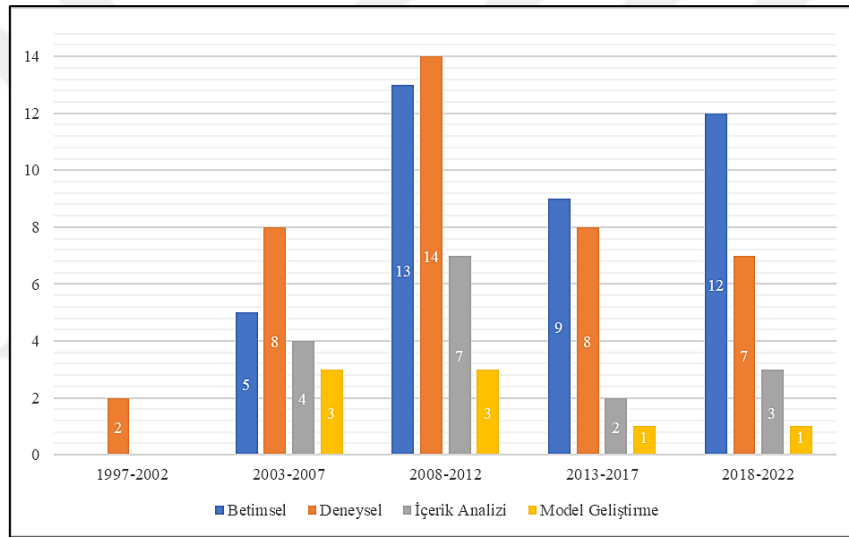
Tablo 4.31, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma desenlerinin yıllara göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.31. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma deseninin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Betimsel Araştırma	DeneySEL Araştırma	İçerik Analizi	Model Geliştirme	Genel Toplam
1997	-	1	-	-	1
2002	-	1	-	-	1
2003	2	1	-	-	3
2004	-	2	2	-	4
2006	1	3	1	1	6
2007	2	2	1	2	7
2008	3	4	1	1	9
2009	2	3	2	-	7
2010	4	3	-	-	7
2011	1	1	3	2	7
2012	3	3	1	-	7
2013	1	3	-	-	4
2014	2	1	1	1	5
2015	2	2	-	-	4
2016	2	-	-	-	2
2017	2	2	1	-	5

2018	1	2	-	-	3
2019	5	1	2	1	9
2020	-	2	-	-	2
2021	3	1	1	-	5
2022	3	1	-	-	4
Genel Toplam	39	39	16	8	102
	%38,24	%38,24	%15,69	%7,84	

Tablo 4.31'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin yaklaşık dörtte üçü (%76,48) betimsel ve deneysel desenlerde hazırlanmıştır. Doktora tezlerinin hazırlandığı yıllar göz önünde bulundurulduğunda sadece bir yılda (2016) deneysel desende tez hazırlanmadığı görülmüştür. Tablonun görselleştirilebilmesi, daha anlaşılır ve sade hâle getirilmesi için incelenen ilk doktora tezinin mezuniyet tarihi olan 1997 yılından itibaren periyodik olarak grafik hâline getirilmiştir (Şekil 4.14).



Şekil 4.14. Yıllara göre araştırma desenlerinin dağılımı.

Şekil 4.14'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki kullanılan araştırma desenleri, 1997-2022 yılları arasında beş dönemde incelenmiştir. Bu süreçte en çok kullanılan araştırma desenleri betimsel ve deneysel araştırma olmuştur. 1997-2002 arası dönemde deneysel desende olduğu görülmektedir. 2003-2007 yılları arasında dört araştırma deseninde de çalışmaların hazırlandığı görülmüştür. 2008-2012 arası dönemde bir önceki dönemle benzer şekilde deneysel çalışmaların daha fazla yapıldığı ve onu betimsel araştırma desenindeki çalışmaların takip ettiği görülmüştür. 2013-2017 arası dönemde betimsel araştırma deseninde hazırlanan çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeye başlandığı görülmüştür. 2018-2022 yılları arasında ise bir önceki dönemle benzer şekilde betimsel araştırma deseninde hazırlanan araştırmalara daha fazla ağırlık verilmeye devam edildiği tespit edilmiştir.

4.2.19. Tezlerin üniversitelere göre araştırma deseni

Tablo 4.32, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma desenlerinin üniversitelere göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.32. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalardaki araştırma deseninin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversite	Betimsel Araştırma	DeneySEL Araştırma	İçerik Analizi	Model Geliştirme	Toplam
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	-	-	1
Atatürk Üniversitesi	3	7	1	-	11
Çukurova Üniversitesi	-	1	-	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	5	-	-	6
Dumlupınar Üniversitesi	1	-	-	-	1
Gazi Üniversitesi	17	19	4	2	42
Giresun Üniversitesi	-	1	-	-	1
Hacettepe Üniversitesi	-	1	-	-	1
Kastamonu Üniversitesi	2	-	-	-	2
Marmara Üniversitesi	10	1	11	5	27
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	2	-	-	3
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniv.	1	-	-	-	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	-	1	1
Selçuk Üniversitesi	1	2	-	-	3
Uludağ Üniversitesi	1	-	-	-	1
Genel Toplam	39	39	16	8	102

Tablo 4.32, farklı üniversitelerde hazırlanan doktora tezlerinin araştırma desenlerine göre dağılımını göstermektedir. Araştırma desenleri arasında betimsel araştırma ve deneysel araştırma eşit sayıda (39) tercih edilmiştir. Bu, coğrafya eğitiminde bu desenlerin yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalarda en az kullanılan araştırma deseni model geliştirmedir. Bu araştırma deseni sadece 8 adet çalışmada kullanılmıştır. Bu, coğrafya eğitimi alanında yeni ve özgün modellerin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. En çok doktora tezinin hazırlandığı (42 adet) Gazi Üniversitesinde; betimsel araştırma (17), deneysel araştırma (19), içerik analizi (4) ve model geliştirme (2) araştırma desenleri kullanılmıştır. Doktora tezlerinin 27'sinin hazırlandığı Marmara Üniversitesinde betimsel araştırma (10), deneysel araştırma (1), içerik analizi (11) ve model geliştirme (5) araştırma desenleri kullanılmıştır. 11 doktora tezinin hazırlandığı Atatürk Üniversitesinde betimsel araştırma (3), deneysel araştırma (7) ve içerik analizi (1) araştırma desenleri kullanılmıştır. Geri kalan 22 doktora tezinin ise 12'si deneysel, 9'u betimsel ve 1'i model geliştirme deseninde hazırlanmıştır. Bu sonuçlara göre Gazi Üniversitesinde deneysel ve betimsel desenler birbirine yakın oranda tercih edilse de deneysel araştırmalar daha fazladır. Marmara Üniversitesi ise içerik analizi ve betimsel araştırma desenleri birbirine yakın oranda tercih edilse de içerik analizi deseni daha fazladır. Atatürk

Üniversitesinde deneysel desende çalışmaların ve diğer 12 üniversitede ise betimsel araştırma deseninde çalışmaların daha fazla tercih edildiği görülmüştür.

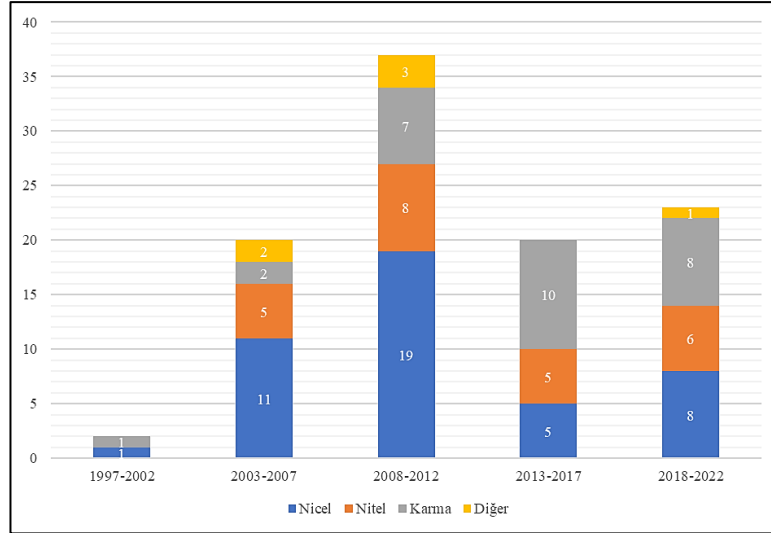
4.2.20. Tezlerin yıllara göre araştırma yöntemi

Tablo 4.33, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.33. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yönteminin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Toplam
1997	-	-	1	-	1
2002	1	-	-	-	1
2003	2	-	1	-	3
2004	2	2	-	-	4
2006	4	1	-	1	6
2007	3	2	1	1	7
2008	5	2	1	1	9
2009	4	2	1	-	7
2010	3	-	4	-	7
2011	2	3	-	2	7
2012	5	1	1	-	7
2013	2	1	1	-	4
2014	1	1	3	-	5
2015	-	-	4	-	4
2016	1	-	1	-	2
2017	1	3	1	-	5
2018	1	-	2	-	3
2019	4	3	1	1	9
2020	-	-	2	-	2
2021	2	1	2	-	5
2022	1	2	1	-	4
Toplam	44	24	28	6	102

Tablo 4.33'e göre, nicel çalışmaların en fazla 2008 ($f=5$) ve 2012 ($f=5$) yıllarında; nitel çalışmaların en fazla 2011 ($f=3$), 2017 ($f=3$) ve 2019 ($f=3$) yıllarında; karma yöntem çalışmaların en fazla 2010 ($f=4$) ve 2015 ($f=4$) yıllarında ve diğer (model geliştirme) çalışmaların ise en fazla 2011 ($f=2$) yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. Tablonun görselleştirilebilmesi, daha anlaşılır ve sade hâle getirilmesi için incelenen ilk doktora tezinin mezuniyet tarihi olan 1997 yılından itibaren periyodik olarak grafik hâline getirilmiştir (Şekil 4.15).



Şekil 4.15. Tezlerin yıllara göre araştırma yöntemi dağılımı.

Şekil 4.15, 1997-2023 yılları arasında yapılan doktora tezlerinin yöntemlerine göre dağılımını göstermektedir. Araştırmaların çoğu nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Toplam 102 araştırmanın 44'ü (%43,14) nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemlerin en çok tercih edildiği dönem 2008-2012 yılları arasındır. Bu dönemde yapılan 37 araştırmanın 19'u nicel yöntemlerle yapılmıştır. Araştırmaların 24'ü (%23,53) nitel yöntemler kullanılarak hazırlanmıştır. Nitel yöntemlerin en çok tercih edildiği dönem 2008-2012 yılları arasındır. Bu dönemde yapılan 37 araştırmanın 8'i nitel yöntemlerle yapılmıştır. Araştırmaların 28'si (%27,45) karma yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemlerin en çok tercih edildiği dönem 2013-2017 yılları arasındır. Bu dönemde yapılan 20 araştırmanın 10'u karma yöntemlerle yapılmıştır. Araştırmaların çok az bir kısmı diğer yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Toplam 102 araştırmanın 6'sı (%5,88) diğer yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Diğer yöntemlerin en çok tercih edildiği dönem 2008-2012 yılları arasındır. Bu dönemde yapılan 37 araştırmanın 3'ü diğer yöntemlerle yapılmıştır.

4.2.21. Tezlerin üniversitelere göre araştırma yöntemi

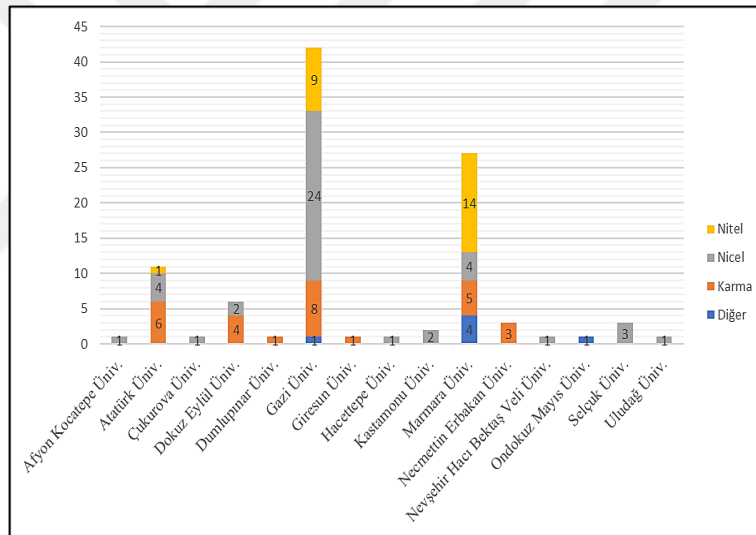
Tablo 4.34, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yöntemlerinin üniversitelere göre dağılımını sunmaktadır.

Tablo 4.34. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yönteminin üniversitelere göre dağılımı.

Üniversite	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Toplam
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	-	-	1
Atatürk Üniversitesi	4	1	6	-	11
Çukurova Üniversitesi	1	-	-	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	-	4	-	6
Dumlupınar Üniversitesi	-	-	1	-	1
Gazi Üniversitesi	24	9	8	1	42
Giresun Üniversitesi	-	-	1	-	1

Üniversite	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Toplam
Hacettepe Üniversitesi	1	-	-	-	1
Kastamonu Üniversitesi	2	-	-	-	2
Marmara Üniversitesi	4	14	5	4	27
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	-	3	-	3
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	-	-	-	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	-	1	1
Selçuk Üniversitesi	3	-	-	-	3
Uludağ Üniversitesi	1	-	-	-	1
Toplam	44	24	28	6	102

Tablo 4.34'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yöntemlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde araştırmanın diğer bulguları ile uyumlu şekilde doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelerde nicel yöntemin on bir, karma yöntemin yedi, nitel yöntem ve diğer (model geliştirme) yöntemin ise üç farklı üniversitede kullanıldığı tespit edilmiştir. Şekil 4.16, coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yöntemlerinin üniversitelere göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 4.16. Doktora tezlerindeki araştırma yöntemlerinin üniversitelere göre dağılımı.

Şekil 4.16'ya göre tezlerin çoğu Gazi Üniversitesinde yapılmıştır. Toplam 102 araştırmanın 42'si (%41,18) Gazi Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitede yapılan tezlerin 24'ü (%23,53) nicel, 9'u (%8,82) nitel, 8'i (%7,84) karma ve 1'i (%0,98) diğer yöntemlerle hazırlanmıştır. Doktora tezlerinin 27'si (%26,47) Marmara Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitede yapılan araştırmaların 14'ü (%13,73) nitel, 5'i (%4,90) karma, 4'ü (%3,92) nicel ve 4'ü (%3,92) diğer yöntemlerle yapılmıştır. Doktora tezlerinin 11'i Atatürk Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu Üniversitesinde yapılan tezlerin 6'sı (%5,88) karma, 4'ü (%3,92) nicel ve 1'i (%0,98) nitel yöntemlerle yapılmıştır. Doktora tezlerinin geri kalan 22 tanesi (%21,57) ise diğer 12 üniversitede hazırlanmıştır. Diğer

üniversitelerde yapılan tezlerin 12'si (%11,76) nicel, 9'u (%8,82) karma ve 1'i (%0,98) diğer yöntemlerle yapılmıştır.

4.2.22. Makalelerin yayımlandığı dergiler

Tablo 4.35, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.35. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre dağılımı.¹

Dergi Adı	f	%
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	0,76
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	0,25
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi ²	12	3,02
Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	0,25
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	9	2,27
Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi	1	0,25
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	0,25
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi	1	0,25
Bilig	1	0,25
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	0,50
Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	0,25
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	2	0,50
Doğu Coğrafya Dergisi	18	4,53
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	5	1,26
Ege Coğrafya Dergisi	1	0,25
Eğitim Bilim Toplum	2	0,50
Eğitim ve Bilim	2	0,50
EKEV Akademi Dergisi	3	0,76
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	4	1,01
Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi	3	0,76
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	0,25
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	0,25
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	0,50
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2	0,50
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	1,01
İlköğretim Online	2	0,50
Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi	1	0,25
Karadeniz Araştırmaları	1	0,25
Karadeniz İncelemeleri Dergisi	2	0,50
Kastamonu Education Journal ³	17	4,28
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	9	2,27
International Journal of Geography and Geography Education ⁴	178	44,84
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	0,25
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ⁵	5	1,26
Millî Eğitim Dergisi	31	7,81
Millî Folklor Dergisi	2	0,50
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	0,25
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	5	1,26
OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	2	0,50
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	0,50
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	1	0,25
Sakarya University Journal of Education	1	0,25
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	0,50
Tarih Okulu Dergisi	1	0,25
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	0,25

Dergi Adı	f	%
Turkish Studies	1	0,25
Turkish Studies - Educational Sciences	3	0,76
Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic	19	4,79
Türk Coğrafya Dergisi	1	0,25
Türk Dünyası Araştırmaları	1	0,25
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	4	1,01
Türkiye Jeoloji Bülteni	2	0,50
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	5	1,26
Türklük Bilimi Araştırmaları	1	0,25
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	7	1,76
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1	0,25
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	1	0,25
Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi	2	0,50
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	1	0,25
Toplam	397	100⁶

¹ Liste alfabetik olarak düzenlenmiştir.

² 2000 yılında yayın hayatına başlayan Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 2000-2006 yılları arasında *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* adıyla yayımlanmış ve bu dergide yayımlanan iki makale de [Coşkun (2004) ve Öztürk (2004)] bu kategori altında kodlanmıştır.

³ 1995 yılında yayın hayatına başlayan Kastamonu Education Journal (KEJ), 1995-2006 yılları arasında *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* adıyla, 2006-2018 yılları arasında *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* adıyla yayımlanmış ve bu dergide yayımlanan on iki makale de [Turan (2004), Coşkun (2004), Şahin vd. (2007), Solmaz vd. (2011), Uzunöz ve Buldan (2012), Güven ve Uzman (2006), Tuna (2013), Akbaş ve Uzunöz (2013), Turan ve Alaz (2007), Cin (2008), Meydan ve Çiftçi (2013), Kaya (2014)] bu kategori altında kodlanmıştır.

⁴ 1996 yılında yayın hayatına başlayan International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 1996-2018 yılları arasında *Marmara Coğrafya Dergisi* adıyla yayımlanmıştır ve bu dergide yayımlanan yüz yirmi sekiz (sayı çok fazla olduğu için kaynaklar burada tek tek zikredilememiştir) makale bu kategori altında kodlanmıştır.

⁵ 2000 yılında yayın hayatına başlayan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2000-2006 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi adıyla yayımlanmış ve bu dergide yayımlanan bir [Demirkaya (2004)] makale bu kategori altında kodlanmıştır.

⁶ Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.35'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin elli dokuz farklı dergide yayımlandığı, makalelerin yarısından fazlasının (%52,64) iki dergide [International Journal of Geography and Geography Education (IGGE) (%44,84), Millî Eğitim Dergisi (%7,81)] yayımlandığı tespit edilmiştir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makaleler için International Journal of Geography and Geography Education (eski adıyla *Marmara Coğrafya Dergisi*) tek başına önemli bir açığı kapatmaktadır. Bunun dışında ülkemizde yayın hayatına devam eden akademik coğrafya dergilerinde (Türk Coğrafya Dergisi, Doğu Coğrafya Dergisi, Coğrafya Dergisi, Coğrafi Bilimler Dergisi, Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi vb.) ise coğrafya eğitimi ile ilgili daha fazla çalışmanın yayımlanmasının alana katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2.23. Makalelerin yazar sayısı

Tablo 4.36, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.36. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki yazar sayısı.

	<i>f</i>	Min.	Mak.	\bar{X}	S
Makalelerdeki yazar sayısı	397	1	5	1,73	0,786

Tablo 4.36'ya göre, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yazar sayısı 1 ile 5 arasında değişmekte olup makale başına düşen ortalama yazar sayısı ise yaklaşık olarak 2'dir. Bu durum, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin genellikle çok yazarlı faaliyetler olarak gerçekleştirildiğinin bir göstergesi sayılabilir.

4.2.24. Makalelerin yazar ünvanı

Tablo 4.37, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yazar ünvanına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.37. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yazar ünvanına göre dağılımı.¹

Ünvan	<i>f</i>	%
Prof. Dr.	20	5,04
Doç. Dr.	56	14,11
Dr. Öğr. Üyesi	227	57,18
Dr.	38	9,57
Öğr. Gör.	6	1,51
Arş. Gör.	12	3,02
Doktora Öğrencisi	5	1,26
Yüksek Lisans Öğrencisi	9	2,27
Eğitim Uzmanı	1	0,25
Uzman	2	0,50
Öğretmen	21	5,29
Toplam	397	100

¹ Çok yazarlı araştırma makalelerinde sadece ilk yazarın ünvanı dikkate alınmıştır.

Tablo 4.37'ye göre, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde on bir farklı tipte yazar ünvanına yer verilmiştir. Makalelerin yarısından fazlasında yazar ünvanı doktor öğretim üyesi ($f=227$; %57,18) olmuştur. Bu, coğrafya eğitimi alanında yeni atanan öğretim üyelerinin araştırma faaliyetlerine aktif olarak katıldığını göstermektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yazarlarının ikinci en çok sayıda ($f=56$; %14,11) olanı Doçent doktordur. Bu durum, coğrafya eğitimi alanında doçentlik kadrosuna sahip olan öğretim üyelerinin araştırma faaliyetlerine devam ettiklerini göstermektedir. Profesör ve doçent ünvanlarının daha az sayıda çıkması bu ünvana sahip öğretim üyelerinin yazar sıralamasında genellikle birinci sırada yer almamaları ve ülkemizde uygulanan öğretim üyeliğine yükseltme ve atama kriterleri ile açıklanabilir.

4.2.25. Makalelerin yıllara göre araştırma konuları

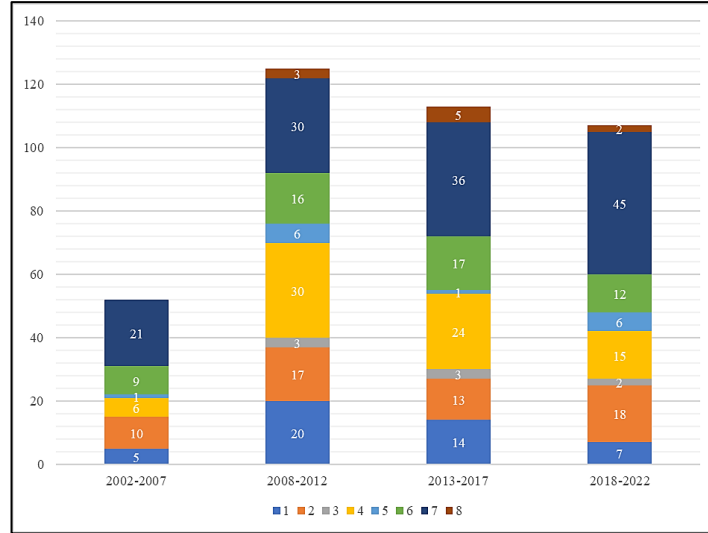
Tablo 4.38, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma konularının yıllara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.38. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma konularının yıllara göre dağılımı.¹

Yıl	Konu Alanları								Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	
2002	-	1	-	-	-	-	-	-	1
2003	-	-	-	1	-	-	-	-	1
2004	1	1	-	1	-	2	2	-	7
2005	-	3	-	1	-	1	3	-	8
2006	2	4	-	2	-	3	7	-	18
2007	2	1	-	1	1	3	9	-	17
2008	4	3	-	5	-	7	5	-	24
2009	3	2	-	7	1	1	3	1	18
2010	5	3	1	4	1	2	9	1	26
2011	6	3	1	6	2	4	8	-	30
2012	2	6	1	8	2	2	5	1	27
2013	5	5	2	7	-	7	9	1	36
2014	1	2	1	6	-	1	6	-	17
2015	-	1	-	3	-	3	8	3	18
2016	5	4	-	3	1	6	5	-	24
2017	3	1	-	5	-	-	8	1	18
2018	2	4	-	-	-	3	6	-	15
2019	3	4	-	5	1	3	13	-	29
2020	-	5	2	2	2	3	11	2	27
2021	2	2	-	7	2	2	10	-	25
2022	-	3	-	1	1	1	5	-	11
Genel Toplam	46	58	8	75	14	54	132	10	397

¹ Tablonun sayfaya sığması için Tablo 4.8'e uygun olarak 1: Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri, 2: Öğretim ilke ve yöntemleri, 3: Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi, 4: Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya, 5: Öğretmen eğitimi, 6: Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı, 7: Ölçme ve değerlendirme ile 8: Coğrafya eğitiminde yönelimler kategorileri için kısaltma olarak kullanılmıştır.

Tablo 4.38'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin sayısı yıllar içinde artış göstermiştir. 2002 yılında sadece bir makale yayımlanmışken, 2013 yılında otuz altı makale yayımlanmıştır. Bazı yıllarda, belirli konu alanları daha fazla ilgi görmüştür. Örneğin, 2006 yılında öğretim ilke ve yöntemleri konu alanında dört makale yayımlanmışken, 2007 yılında bu konu alanında sadece bir makale yayımlanmıştır. Bu durum, coğrafya eğitimindeki gündem değişikliklerini ve öncelikleri yansıtabilir. Araştırma makalelerinin konularına göre periyodik olarak dağılımları Şekil 4.17'de sunulmuştur.



Şekil 4.17 Makalelerdeki konuların yıllara göre dağılımı.

Şekil 4.17'ye göre, coğrafya eğitimi alanında hazırlanan tezlerin konu alanları, 2002-2022 yılları arasında dört dönemde incelenmiştir. Bu süreçte en çok çalışılan konu alanları ölçme ve değerlendirme, farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya eğitimi ve öğretimi, öğretim ilke ve yöntemleri ile coğrafya öğretiminde materyal kullanımı olmuştur. 2002-2007 yılları arasında ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirme ile öğretim ilke ve yöntemleri çalışılırken 2008-2012 yılları arasında hazırlanan makalelerin sekiz farklı konu alanında da hazırlandığı görülmüştür. Bu dönemde daha çok farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya ile ölçme ve değerlendirme konuları incelenmiştir. 2013-2017 arası dönemde ise ölçme ve değerlendirme, coğrafya öğretiminde materyal kullanımı konularının bir önceki döneme göre az da olsa artarak devam ettiği görülmüştür. 2018-2022 arası dönemde ise geçmiş dönemlerde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ile öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik konuların ağırlıklı olarak çalışıldığı görülmüştür.

4.2.26. Makalelerin dergilere göre araştırma konuları

Tablo 4.39, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma konularının dergilere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.39. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma konularının dergilere göre dağılımı.¹

Dergi Adı	Konu Alanları								Tpl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	
International Journal of Geography and Geography Education	24	28	1	33	5	27	57	3	178
Millî Eğitim Dergisi	4	5	-	5	1	4	11	1	31
Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic	2	1	-	3	-	3	9	1	19
Doğu Coğrafya Dergisi	1	3	-	3	2	4	4	1	18
Kastamonu Education Journal	3	3	2	3	-	2	4	-	17
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi	-	1	-	4	2	2	3	-	12

Dergi Adı	Konu Alanları								Tpl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Dergisi									
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	3	-	2	-	1	1	1	9
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	1	-	2	3	-	1	2	-	9
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	2	1	-	3	-	-	-	1	7
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	-	1	1	1	-	-	2	-	5
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	-	1	-	1	3	-	5
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg.	-	1	-	-	-	1	3	-	5
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	-	-	1	-	1	1	-	4
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1	-	1	-	-	1	-	4
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	-	1	1	-	1	-	4
EKEV Akademi Dergisi	-	-	-	-	1	1	1	-	3
Turkish Studies - Educational Sciences	-	1	-	-	-	-	2	-	3
Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi	-	1	-	1	-	-	1	-	3
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Derg.	2	-	-	1	-	-	-	-	3
İlköğretim Online	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Türkiye Jeoloji Bülteni	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Eğitim ve Bilim	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Eğitim Bilim Toplum	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Karadeniz İncelemeleri Dergisi	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak. Derg.	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Millî Folklor Dergisi	-	1	-	1	-	-	-	-	2
Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi	-	-	-	-	-	-	2	-	2
OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Türk Coğrafya Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Ege Coğrafya Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Sakarya University Journal of Education	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Eskişehir Osmangazi Üniv. Sosyal Bilimler Derg.	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Türklük Bilimi Araştırmaları	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Tarih Okulu Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Derg.	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Turkish Studies	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Karadeniz Araştırmaları	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Bilig	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Türk Dünyası Araştırmaları	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	-	-	-	1	-	-	-	-	1

Dergi Adı	Konu Alanları								Tpl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Genel Toplam	46	58	8	75	14	54	132	10	397

¹ Tablonun sayfaya sığması için Tablo 4.8'e uygun olarak 1: Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri, 2: Öğretim ilke ve yöntemleri, 3: Diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi, 4: Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya, 5: Öğretmen eğitimi, 6: Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı, 7: Ölçme ve değerlendirme ile 8: Coğrafya eğitiminde yönelimler kategorileri için kısaltma olarak kullanılmıştır.

Tablo 4.39'a göre, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde yayınların yaklaşık yarısının (%44,84) yayımlandığı International Journal of Geography and Geography Education (IGGE) adlı dergide tüm konu alanlarını kapsar şekilde yayının yapıldığı görülmektedir. Bu dergide ölçme ve değerlendirme ($f=57$), farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya ($f=33$), öğretim ilke ve yöntemleri ($f=28$), coğrafya öğretiminde materyal kullanımı ($f=27$) ve Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri ($f=24$) konuları sıklıkla işlenmiştir. İkinci en fazla yayının yer aldığı Millî Eğitim Dergisinde ise ölçme ve değerlendirme ($f=11$), farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya ($f=5$) ve öğretim ilke ve yöntemleri ($f=5$) konuları işlenmiştir.

4.2.27. Makalelerin yıllara göre araştırma deseni

Tablo 4.40, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma deseninin yıllara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. 40. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma deseninin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Betimsel Araştırma	Deneysel Araştırma	İçerik Analizi	Model Geliştirme	Toplam
2002	1	-	-	-	1
2003	-	-	-	1	1
2004	3	-	-	4	7
2005	4	-	3	1	8
2006	11	2	2	3	18
2007	7	3	4	3	17
2008	15	2	2	5	24
2009	7	3	3	5	18
2010	19	1	5	1	26
2011	19	4	5	2	30
2012	20	2	4	1	27
2013	22	6	7	1	36
2014	6	4	6	1	17
2015	13	2	2	1	18
2016	19	2	3	-	24
2017	10	2	4	2	18
2018	10	-	3	2	15
2019	16	4	9	-	29
2020	12	1	12	2	27
2021	14	1	7	3	25
2022	8	1	1	1	11
Genel Toplam	236 %59,45	40 %10,08	82 %20,65	39 %9,82	397

Tablo 4.40'a göre, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde dört farklı araştırma deseni kullanıldığı görülmektedir. Betimsel araştırma, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde en çok tercih edilen araştırma desenidir. Toplam 397 makaleden 236'sında (%59,45) betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Model geliştirme ise coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde en az kullanılan araştırma desenidir. Toplam 397 makaleden 39'unda (%9,82) model geliştirme yöntemi kullanılmıştır. Coğrafya eğitimi ile ilgili en fazla makale sayısı 2013 yılında ($f=36$), en az makale sayısı ise 2002 ve 2003 yıllarında görülmüştür ($f=1$). Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma desenleri de yıllar içinde değişim göstermiştir. Betimsel araştırma deseni her yıl kullanılmış olsa da aynı yıl içindeki toplam yayın sayısının oranına göre en fazla 2012 yılında (%74,07) kullanılmış; 2003 yılında ise hiç tercih edilmemiştir. İçerik analizi deseni aynı yıl içindeki toplam yayın sayısının oranına göre en fazla 2020 yılında (%44,44) kullanılmış; 2002, 2003 ve 2004 yıllarında hiç kullanılmamıştır. Deneysel araştırma deseni aynı yıl içindeki toplam yayın sayısının oranına göre en fazla 2013 yılında (%16,67) kullanılmış; 2002, 2003, 2004, 2005 ve 2018 yıllarında tercih edilmemiştir. Model geliştirme deseni ise aynı yıl içindeki toplam yayın sayısının oranına göre en fazla 2004 yılında (%57,14) kullanılmış; 2002, 2016 ve 2019 yılında ise hiç kullanılmamıştır.

4.2.28. Makalelerin dergilere göre araştırma deseni

Tablo 4.41, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma deseninin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.41. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma deseninin dergilere göre dağılımı. ¹

Dergi Adı	B.A. ²	D.A. ²	İ.A. ²	M.G. ²	Tpl.
International Journal of Geography and Geography Education	108	19	35	16	178
Millî Eğitim Dergisi	20	4	4	3	31
Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic	16	1	2	-	19
Doğu Coğrafya Dergisi	9	-	4	5	18
Kastamonu Education Journal	11	3	1	2	17
Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	5	2	2	3	12
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	8	-	1	-	9
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	7	-	1	1	9
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	5	-	1	1	7
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	-	1	-	5
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	3	-	1	1	5
Mehmet Akif Ersoy Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi	3	1	-	1	5
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	-	-	5	-	5
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	2	-	1	1	4
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1	2	-	4
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	3	-	-	4
Turkish Studies - Educational Sciences	3	-	-	-	3
Adıyaman Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	-	1	-	3

Dergi Adı	B.A. ²	D.A. ²	İ.A. ²	M.G. ²	Tpl.
Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi	2	-	1	-	3
EKEV Akademi Dergisi	1	-	2	-	3
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	2	-	-	-	2
Türkiye Jeoloji Bülteni	-	-	1	1	2
Eğitim Bilim Toplum	2	-	-	-	2
Karadeniz İncelemeleri Dergisi	2	-	-	-	2
İlköğretim Online	2	-	-	-	2
OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1	-	1	-	2
Eğitim ve Bilim	1	-	1	-	2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	-	-	1	2
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	-	-	1	2
Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi	1	-	1	-	2
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	1	-	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi	-	2	-	-	2
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	-	1	1	-	2
Millî Folklor Dergisi	-	-	1	1	2
Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	-	-	-	1
Sakarya University Journal of Education	1	-	-	-	1
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	1	-	-	-	1
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	1	-	-	-	1
Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi	1	-	-	-	1
Eskişehir Osmangazi Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi	1	-	-	-	1
Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	-	-	-	1
Bilig	1	-	-	-	1
Ege Coğrafya Dergisi	1	-	-	-	1
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	-	-	-	1
Türk Coğrafya Dergisi	1	-	-	-	1
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	-	-	-	1
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi	-	-	1	-	1
Balıkesir Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	-	-	1	-	1
Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	-	-	1	-	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	-	1	-	1
Türk Dünyası Araştırmaları	-	-	1	-	1
Tarih Okulu Dergisi	-	-	1	-	1
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	-	-	1
Türklük Bilimi Araştırmaları	-	-	1	-	1
Turkish Studies	-	-	1	-	1
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	-	1	-	-	1
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	-	-	1	-	1
Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi	-	-	-	1	1
Karadeniz Araştırmaları	-	-	1	-	1
Genel Toplam	236	40	82	39	397
	%59,45	%10,08	%20,65	%9,82	

1 Liste en fazla yayın yapılan dergiye göre sıralanmıştır.

2 B.A.: Betimsel Araştırma, D.A.: Deneysel Araştırma, İ.A.: İçerik Analizi, M.G.: Model Geliştirme deseni için kısaltma olarak kullanılmıştır.

Tablo 4.41'e göre coğrafya eğitimi ile ilgili 397 adet makalenin 236 tanesinin (%59,45) betimsel araştırma deseninde olduğu görülmektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin elli dokuz farklı dergi içerisinde en çok yayımlandığı derginin International Journal of Geography and Geography Education olduğu ve bu dergide 178 adet makale bulunduğu tespit edilmiştir. Bu derginin, araştırmacılar tarafından coğrafya eğitimi alanında uluslararası düzeyde tanınan ve hakemli bir dergi olması nedeniyle tercih edildiği

düşünülmektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin en az yayımlandığı dergilerin ise çoğunun coğrafya eğitimi alanıyla doğrudan ilgili olmaması düşünülebilir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin araştırma konularına göre dağılımına bakıldığında, en çok tercih edilen ikinci desenin içerik analizi olduğu ve bu desende 82 (%20,65) makale bulunduğu görülmektedir. Tabloda, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin araştırma konularına göre dağılımına bakıldığında, en az tercih edilen konunun ise model geliştirme olduğu ve bu konuda sadece 39 (%9,82) makale bulunduğu tespit edilmiştir.

4.2.29. Makalelerin yıllara göre araştırma yöntemi

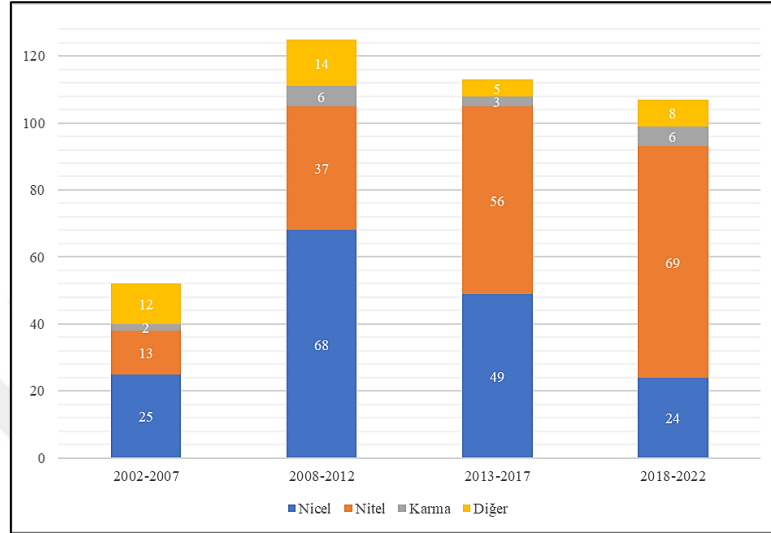
Tablo 4.42, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.42. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı.

Yıl	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Toplam
2002	1	-	-	-	1
2003	-	-	-	1	1
2004	1	1	1	4	7
2005	2	4	1	1	8
2006	11	4	-	3	18
2007	10	4	-	3	17
2008	15	3	1	5	24
2009	7	5	1	5	18
2010	17	7	1	1	26
2011	17	10	1	2	30
2012	12	12	2	1	27
2013	17	17	1	1	36
2014	7	8	1	1	17
2015	8	9	-	1	18
2016	11	12	1	-	24
2017	6	10	-	2	18
2018	3	10	-	2	15
2019	6	21	2	-	29
2020	6	17	2	2	27
2021	8	14	-	3	25
2022	1	7	2	1	11
Genel Toplam	166 %41,81	175 %44,08	17 %4,28	39 %9,82	397

Tablo 4.42'ye göre, toplam 397 makalenin %41,81'inde nicel, %44,08'inde nitel, %4,28'inde karma ve %9,82'sinde diğer yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Nicel yöntem kullanılan makalelerin sayısı 2010, 2011 ve 2013 yılları arasında en yüksek seviyeye ulaşmış ($f=17$) ve 2016 yılından itibaren azalmaya başlamıştır. Nitel yöntem kullanılan makalelerin sayısı ise 2019 yılında en yüksek seviyeye ulaşmış ($f=21$) ve 2020 ve 2021 yıllarında da yüksek kalmıştır ($f=17$ ve $f=14$). Karma yöntem kullanılan makalelerin sayısı ise oldukça düşüktür. Bir yıl içerisinde en fazla iki makalede bu yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Bu

yöntemin coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde yaygın olmadığı söylenebilir. Diğer yöntem kullanılan makalelerin sayısı ise yıllara göre değişkenlik göstermektedir. En fazla beş makale de bu yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemlerin coğrafya eğitimi araştırmalarında daha çok destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Makalelerdeki araştırma yöntemlerinin yıllara göre periyodik olarak dağılımı Şekil 4.18’de gösterilmiştir.



Şekil 4. 18. Makalelerin yıllara göre araştırma yöntemi.

Şekil 4.18’e göre nicel yöntem kullanılan makalelerin sayısı ilk dönemde (2002-2007) 25 iken, ikinci dönemde (2008-2012) 68’ye yükselmiştir. Ancak üçüncü dönemde (2013-2017) 49’a ve dördüncü dönemde (2018-2022) 24’e düşmüştür. Bu durum araştırmacıların makalelerinde nicel yöntemleri tercih sebeplerinin azaldığını göstermektedir. Nitel yöntem kullanılan makalelerin sayısı ise ilk dönemde (2002-2007) 13 iken, ikinci dönemde (2008-2012) 37’ye yükselmiştir. Benzer şekilde üçüncü dönemde (2013-2017) 56’ya ve dördüncü dönemde (2018-2022) 69’a yükselmeye devam etmiştir. Bu durum araştırmacıların makalelerinde nitel yöntemleri daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca diğer (model geliştirme) yöntem çalışmalarının 2005 coğrafya dersi öğretim programıyla birlikte uygulamaya dönük materyal, etkinlik, yazılım programı vb. geliştiren çalışmalara ağırlık verildiği 2010’dan itibaren bu yöntemle daha az çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımında nitel araştırma yöntemi 2013’te ilk kez nicel araştırma sayısını yakalamış ve bu yıldan itibaren de coğrafya eğitimi alanındaki sayısal üstünlüğünü sürdürmüştür.

4.2.30. Makalelerin dergilere göre araştırma yöntemi

Tablo 4.43, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma yöntemlerinin dergilere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.43. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerdeki araştırma yöntemlerinin dergilere göre dağılımı.¹

Dergi Adı	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Toplam
International Journal of Geography and Geography Education	75	81	6	16	178
Millî Eğitim Dergisi	17	8	3	3	31
Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic	9	10	-	-	19
Doğu Coğrafya Dergisi	6	6	1	5	18
Kastamonu Education Journal	8	6	1	2	17
Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	5	4	-	3	12
Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	3	4	2	-	9
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	3	4	1	1	9
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	2	4	-	1	7
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	3	1	-	1	5
Mehmet Akif Ersoy Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi	3	1	-	1	5
Ondokuz Mayıs Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi	2	3	-	-	5
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	-	5	-	-	5
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1	2	-	1	4
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	4	-	-	-	4
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	2	2	-	-	4
Adıyaman Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	1	-	-	3
EKEV Akademi Dergisi	-	3	-	-	3
Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2	-	-	3
Turkish Studies - Educational Sciences	2	1	-	-	3
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	1	1	-	-	2
Eğitim Bilim Toplum	2	-	-	-	2
Eğitim ve Bilim	-	2	-	-	2
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	1	1	2
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1	-	-	2
İlköğretim Online	-	2	-	-	2
Karadeniz İncelemeleri Dergisi	2	-	-	-	2
Millî Folklor Dergisi	-	1	-	1	2
OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1	1	-	-	2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	-	-	1	2
Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1	-	-	2
Türkiye Jeoloji Bülteni	-	1	-	1	2
Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi	1	1	-	-	2
Afyon Kocatepe Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	-	-	1
Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	-	1	-	-	1
Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi	-	1	-	-	1
Balıkesir Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	-	1	-	-	1
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi	-	1	-	-	1
Bilgi	-	1	-	-	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fak. Dergisi	2	-	-	-	2
Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	-	-	1
Ege Coğrafya Dergisi	1	-	-	-	1
Eskişehir Osmangazi Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi	-	1	-	-	1
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	-	-	-	1
Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Derg.	-	-	-	1	1
Karadeniz Araştırmaları	-	1	-	-	1
Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi	-	1	-	-	1
Mustafa Kemal Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Derg.	1	-	-	-	1
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	-	1	-	-	1
Sakarya University Journal of Education	1	-	-	-	1
Tarih Okulu Dergisi	-	1	-	-	1
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	-	-	-	1
Turkish Studies	-	1	-	-	1

Dergi Adı	Nicel	Nitel	Karma	Diğer	Toplam
Türk Coğrafya Dergisi	1	-	-	-	1
Türk Dünyası Araştırmaları	-	1	-	-	1
Türklük Bilimi Araştırmaları	-	1	-	-	1
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	-	-	1	-	1
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi	-	1	-	-	1
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	-	-	1	-	1
Genel Toplam	166	175	17	39	397
	%41,81	%44,08	%4,28	%9,82	

¹ Liste dergilerdeki yayın sayılarına göre oluşturulmuştur.

Tablo 4.43'e göre, araştırma yöntemleri nicel, nitel, karma ve diğer olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yayımlandığı elli dokuz farklı dergi içerisinde en fazla makale yayımlanan dergi International Journal of Geography and Geography Education olup, bu dergideki 178 makale incelenmiştir. Bu dergide nicel ($f=75$), nitel ($f=81$), karma ($f=6$) ve diğer yöntemler ($f=16$) kullanılmıştır. Nicel yöntem kullanan makalelerin en fazla yayımlandığı dergiler sırasıyla International Journal of Geography and Geography Education (75), Millî Eğitim Dergisi (17) ve Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (9) olmuştur. Nitel yöntem kullanan makalelerin en fazla yayımlandığı dergiler sırasıyla International Journal of Geography and Geography Education (81), Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (10) ve Millî Eğitim Dergisi (8) olmuştur. Karma yöntem kullanan makalelerin en fazla yayımlandığı dergiler International Journal of Geography and Geography Education (6) ve Millî Eğitim Dergisi (3) olmuştur. Diğer yöntem kullanan makalelerin en fazla yayımlandığı dergiler sırasıyla International Journal of Geography and Geography Education (16), Doğu Coğrafya Dergisi (5) ve Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (3) olmuştur.

4.2.31. Deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konuları

Tablo 4.44, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konularına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.44. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konuları.

Konu Adı	<i>f</i>	%
Çevre ve toplum	4	5,06
Dış kuvvetler	5	6,33
Doğadaki ekstrem olaylar	1	1,27
Doğadaki üç unsur: su, toprak, bitki	5	6,33
Doğal afetler	3	3,80
Dünyanın şekli ve hareketleri	6	7,59
Dünyanın tektonik oluşumu, jeolojik zamanlar ve iç kuvvetler	6	7,59
Harita bilgisi	8	10,13
İklim bilgisi	13	16,46
Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler	5	6,33

Konu Adı	f	%
Nüfus ve yerleşme	5	6,33
Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı	1	1,27
Oryantiring	2	2,53
Örnek olay kütüphanesi	1	1,27
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programı	1	1,27
Turizm coğrafyası	1	1,27
Türkiye beşerî ve ekonomik coğrafyası	6	7,59
Türkiye bölgeler coğrafyası	1	1,27
Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği	2	2,53
Türkiye fizikî coğrafyası	3	3,80
Toplam	79	100

Tablo 4.44'e göre, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalarda yirmi farklı konunun çalışıldığı tespit edilmiştir. Deneysel çalışmaların en çok yapıldığı konu iklim bilgisi (%16,46) olup, bunu sırasıyla harita bilgisi (%10,13), dünyanın şekli ve hareketleri (%7,59), dünyanın tektonik oluşumu, jeolojik zamanlar ve iç kuvvetler (%7,59) ve Türkiye beşerî ve ekonomik coğrafyası (%7,59) konuları izlemektedir. Deneysel çalışmaların en az yapıldığı konular ise doğadaki ekstrem olaylar (%1,27), okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı (%1,27), örnek olay kütüphanesi (%1,27), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programı (%1,27), turizm coğrafyası (%1,27) ve Türkiye bölgeler coğrafyası (%1,27) olarak sıralanmaktadır.

4.2.32. Deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyi

Tablo 4.45, coğrafya eğitimi ile deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.45. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeyi.

Öğrenim Düzeyi	f	%
Okulöncesi	2	2,53
Ortaokul 6. sınıf	5	6,33
Lise 9. sınıf	35	44,30
Lise 10. sınıf	14	17,72
Lise 11. sınıf	2	2,53
Lise 12. sınıf	3	3,80
Üniversite 1. sınıf	3	3,80
Üniversite 2. sınıf	7	8,86
Üniversite 3. sınıf	5	6,33
Üniversite 4. sınıf	2	2,53
Üniversite 5. sınıf	1	1,27
Toplam	79	100

Tablo 4.45, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğrenim düzeylerinin dağılımını göstermektedir. Buna göre, deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu lise 9. sınıf (%44,30) öğrencileridir. Bu sonuç, lise 9. sınıfın coğrafya eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu ve bu sınıfta deneysel yöntemlerin daha

fazla kullanıldığını göstermektedir. Lise 9. sınıfı, lise 10. sınıf (%17,72) ve üniversite 2. sınıf (%8,86) öğrencileri izlemektedir. Deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin en az sayıda olduğu öğrenim düzeyleri ise lise 12. sınıf (%3,80), üniversite 1. sınıf (%3,80), okulöncesi (%2,53), lise 11. sınıf (%2,53), üniversite 4. sınıf (%2,53) ve üniversite 5. sınıf (%1,27) olarak sıralanmaktadır. Bu bulgular, deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konuları tablosuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bu durum farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerle daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini göstermektedir.

4.2.33. Deneysel çalışmaların yapıldığı okullar

Tablo 4.46, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği okulların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4.46 Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği okullar.

Okul Türü	f	%
Devlet	70	88,61
Özel	7	8,86
Diğer ¹	2	2,53
Toplam	79	100

¹ Bilgi'nin (2008) çalışması Samsun merkezde bulunan Anadolu lisesi, fen lisesi ve özel lise türündeki yedi lisede, Demirci ve Atalay'ın (2014) çalışması İstanbul'da iki (bir devlet, bir özel okul), Bursa'da bir (devlet okulu) olmak üzere farklı türde ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirildiği için okul türü olarak "diğer" kategorisinde kodlanmıştır.

Tablo 4.46'ya göre, coğrafya eğitimi alanında yapılan deneysel araştırmaların büyük bir kısmı (%88,61) devlet okullarında gerçekleştirilmiş, özel okullarda yapılan çalışmalar ise (%8,86) oranında kalmıştır.

4.2.34. Deneysel çalışmaların uygulama süresi

Tablo 4.47, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki uygulama sürelerini (hafta olarak) göstermektedir.

Tablo 4.47. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki uygulama süresi (hafta olarak).¹

	f	Min.	Mak.	\bar{X}	S
Uygulama süresi (hafta olarak)	64	1	24	6,06	4,159

¹ On beş çalışmada [Meydan ve Öner (2014), Akengin ve Süer (2011), Köseoğlu ve Ünlü (2006), Akkurt Çağlar (2022), Özünal (2017), Bekmezci ve Ünlü (2007), Kılınc (2011), Alım ve Altundaş (2020), Koç ve Bulut (2014), Özcan ve Öztürk (2020), Özşahin (2009), Tuna (2013), Gülüm ve Artvinli (2010), Engin vd. (2007), Teyfur (2009)] uygulama süresi belirtilmediğinden, bu çalışmalar otuz dördüncü soru için istatistiksel analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.47'ye göre, coğrafya eğitimi alanındaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri 1 ile 24 hafta arasında değişkenlik göstermekte olup, bu sürelerin ortalaması yaklaşık 6 haftadır. Bu bulgu, coğrafya eğitimine yönelik deneysel çalışmaların daha uzun vadeli planlanması ve uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.2.35. Deneysel çalışmalardaki deney ve kontrol grubu katılımcı sayıları

Tablo 4.48, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney ve kontrol grupları katılımcı sayılarını göstermektedir.

Tablo 4.48. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney ve kontrol gruplarının katılımcı sayıları. ¹

	<i>f</i>	Min.	Mak.	\bar{X}	S
Deney Grubu	79	9	420	42,80	47,215
Kontrol Grubu	68	7	420	40,25	48,759

¹ On bir çalışmada [Şeyihoğlu ve Yazar Kaptan (2012), Ünlü ve Yıldırım (2016), Akengin ve Süer (2011), Akkurt Çağlar (2022), Çelik vd. (2016), Demirci ve Atalay (2014), Arıkan ve Aladağ (2019), Tuna ve Balcı (2013), Gülüm ve Artvinli (2010), Adanalı (2018), Tanrikulu (2010)] kontrol grubu olmadığından, bu çalışmalar otuz altıncı soru için istatistiksel analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.48'e göre, deney grubunda yer alan katılımcıların sayısı 9 ile 420 arasında değişkenlik göstermekte olup, bu grubun ortalaması 43'tür. Kontrol grubunda ise katılımcı sayısı 7 ile 420 arasında dağılım göstermekte olup, bu grubun ortalaması 40'tır. Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalarda, her iki grubun katılımcı sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.2.36. Deneysel çalışmalardaki deney-kontrol gruplarının ön test, son test, kalıcılık ve tutum puanları arasındaki fark durumu

Tablo 4.49, coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel araştırmalardaki deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, kalıcılık ve tutum puanları arasındaki fark durumlarını göstermektedir.

Tablo 4.49. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, kalıcılık ve tutum puanları arasındaki farkların karşılaştırılması ^{1, 2, 3, 4, 5, 6}.

	<i>f</i>	%
<i>Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması</i>		
Fark yok	57	72,15
Fark deney grubu lehine	3	3,80
Fark belirtilmemiş	7	8,86
Diğer	12	15,19
<i>Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması</i>		
Fark deney grubu lehine	60	75,95
Fark yok	3	3,80
Diğer	16	20,25
<i>Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarının karşılaştırılması</i>		
Fark deney grubu lehine	12	15,19
Fark son test lehine	3	3,80
Fark yok	2	2,53
Kalıcılık testi kullanılmamış	62	78,48
<i>Deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının karşılaştırılması</i>		
Fark deney grubu lehine	15	18,99
Fark son test lehine	2	2,53
Fark yok	6	7,59
Tutum ölçeği kullanılmamış	56	70,89

¹ Kontrol grubu olmayan on bir çalışmaya (Tablo 4.49.) ilave olarak yapılandırıcı öğretim yönteminin ortaöğretim coğrafya öğretiminde uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi ile ilgili gerçekleştirilen bir çalışmada (Karasu ve Ünlü, 2006) ön test ve son test sonuçlarının bazılarında bir grup lehine anlamlı bir fark bulunurken bazılarında ise gruplar arası fark bulunmamıştır. Bu on iki çalışma, ön test ve son test sonuçları için “diğer” kategorisinde kodlanmıştır.

² Akarsuların aşındırma faaliyetlerinin (jeolojik yapı, tektonik dağılışı, yeryüzü şekilleri, arazi kullanımı konusunda) gezi-gözlem yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisinin incelendiği bir çalışmada (Özgen, 2011) yeryüzü şekilleri ve akarsu aşındırması ile ilgili kavram ve olgularda iki grup puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma, son test puanı hakkındaki soru için “diğer” kategorisinde kodlanmıştır.

³ Gösteri yönteminin harita ve küre kullanım becerilerinin öğretimindeki etkililiğinin incelendiği bir araştırmada (Demiralp, 2006) bilgi düzeyleri ve uygulama-üstü düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark varken kavrama düzeyleri için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma, son test hakkındaki soru için “diğer” kategorisinde kodlanmıştır.

⁴ Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada (Aksoy, 2004) öğrencilerin başarı puanları ve problem çözme ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark varken yaratıcılık ölçeği puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma, son-test hakkındaki soru için “diğer” kategorisinde kodlanmıştır.

⁵ Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemek amacı ile yapılan bir çalışmada (Yüksek Usta, 2019), bazı alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark varken bazı alt boyutlarında anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Bu çalışma, son test hakkındaki soru için “diğer” kategorisinde kodlanmıştır.

⁶ Çalışmalarda kontrol grubu olmayıp sadece deney grubu olması durumunda, kalıcılık ve tutum puanı karşılaştırması için ön test-son test puan farkına bakılmıştır (soru 39-40).

Tablo 4.49’a göre, ön test puanlarına bakıldığında 79 deneysel çalışmanın sadece 57’sinde (%72,15) deney ve kontrol grupları arasında eşitlik sağlandığı belirlenmiştir. Son test puanlarına bakıldığında ise 60 çalışmada (%75,95) deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Kalıcılık testi ve tutum ölçeği kullanımı ise daha az yaygın olup, 79 çalışmanın sadece 17’sinde (%21,52) kalıcılık testi ve 23’ünde (%29,11) tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda da genellikle deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede daha iyi sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde araştırma verilerinin analizi neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak araştırmada elde edilen genel bulgulara değinilmiştir. Daha sonra, alandaki yönelimlere yönelik görüşlere ilişkin, bu araştırmada geliştirilen, üç tema ve her bir temanın sahip olduğu özellikler, öğretim üyelerinin görüşleriyle de desteklenerek analiz edilmiştir.

4.3.1. Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen kodlara ait genel bulgular

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, öğretim üyelerinin görüşlerinden coğrafya eğitimi alanındaki yönelimlere ilişkin olarak 96 kod ifadesi üretilmiştir. Toplam doksan altı koddan on tanesi (*alışkanlıkların kolay değişmemesi, biyoçeşitlilik, bölgesel coğrafya, değer ve etik eğitimi, iklim değişikliği eğitimi, kartografya tarihi, ölçek geliştirme*

çalışmaları, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgilerde coğrafya, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim) sadece bir öğretim üyesi tarafından üretilmiştir (Tablo 4.50).

Tablo 4.50. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanına dair sahip oldukları görüşler ve onları temsil eden öğretim üyesi sayısı ile yüzdeleri¹

No	Kod	f	%
1	Şartlar sağlanırsa daha iyi bir konumda	30	4,62
2	Önceki çalışmalar	27	4,16
3	Öğretim yöntem ve teknikleri (<i>Zengin alanyazın</i>)	22	3,39
4	Uygulamadan uzak çalışmalar	21	3,24
5	Öğretim yöntem ve teknikleri (<i>Çalışma konuları</i>)	18	2,77
6	Alan eğitimcisi hocaların sayısının az olması	17	2,62
7	Algı, tutum ve görüş	17	2,62
8	Alan ve alan eğitimi arasındaki mesafe	16	2,47
9	Coğrafya dersi öğretim programları	16	2,47
10	Güncel gelişmeler	16	2,47
11	Metodolojiye hâkim	16	2,47
12	Öğretim programlarının incelenmesi	15	2,31
13	Paydaşlardan kopuk	14	2,16
14	Yükseköğretimdeki yapılanma	13	2,00
15	İstek	12	1,85
16	Araştırmacının ilgi alanları	11	1,69
17	Çevre eğitimi (<i>Sınırlı alanyazın</i>)	11	1,69
18	Uluslararası yönelimler	11	1,69
19	Alan içi iletişimsizlik	10	1,54
20	Coğrafi beceriler (<i>Sınırlı alanyazın</i>)	10	1,54
21	Kavram öğretimi ve yanılığları (<i>Zengin alanyazın</i>)	10	1,54
22	Norm kadro	10	1,54
23	CBS (<i>Sınırlı alanyazın</i>)	9	1,39
24	Coğrafyanın sadece alandan ibaret görülmesi	9	1,39
25	Hükümet politikaları	9	1,39
26	Kalıplaşmış konuların çalışılması	9	1,39
27	Materyal sorunu	9	1,39
28	Farklı disiplinlerle iş birliği	8	1,23
29	Zorunluluk	8	1,23
30	Bilgi aktarımı	7	1,08
31	Coğrafya eğitiminde özel eğitim	7	1,08
32	Çevre eğitimi (<i>Çalışma konuları</i>)	7	1,08
33	Ders saatlerinin az olması	7	1,08
34	Kariyer plânlaması	7	1,08
35	Alanın tanımlanması	6	0,92
36	Ders kitabı incelemesi (<i>Zengin alanyazın</i>)	6	0,92
37	Fizikî coğrafya	6	0,92
38	Katedilecek çok yol olduğu açık	6	0,92

No	Kod	f	%
39	Kültür coğrafyası	6	0,92
40	Lisansüstü çalışmaların az olması	6	0,92
41	Sınıf içi etkinlikler	6	0,92
42	Tez ve makalelere göre	6	0,92
43	Akademik yükselme kriterleri	5	0,77
44	Arazi uygulamaları	5	0,77
45	Bugün olduğundan kötü durumda olacak	5	0,77
46	Çevre eğitimi (<i>Zengin alanyazın</i>)	5	0,77
47	Ders kitabı incelemesi (<i>Çalışma konuları</i>)	5	0,77
48	Eğitim bilimlerindeki yönelimlere benzer	5	0,77
49	İhtiyaç	5	0,77
50	Metafor (<i>Zengin alanyazın</i>)	5	0,77
51	Metodoloji eksikliği	5	0,77
52	Sınav odaklı eğitim sistemi	5	0,77
53	Sosyal puanı ile öğrenci alınması	5	0,77
54	Tez konusu	5	0,77
55	Yabancı dil yetersizlikleri	5	0,77
56	Afet eğitimi	4	0,62
57	Alternatif ölçme araçları	4	0,62
58	CBS (<i>Zengin alanyazın</i>)	4	0,62
59	CBS (<i>Çalışma konuları</i>)	4	0,62
60	Danışman yönlendirmesi	4	0,62
61	Değişim	4	0,62
62	Nitelik kaybı	4	0,62
63	Afetler coğrafyası	3	0,46
64	Bugün olduğundan iyi durumda olacak	3	0,46
65	Coğrafya eğitimi felsefesi	3	0,46
66	Doçentlik alanları	3	0,46
67	Kavram öğretimi ve yanılgıları (<i>Çalışma konuları</i>)	3	0,46
68	Alanyazına hâkim	3	0,46
69	Metafor (<i>Çalışma konuları</i>)	3	0,46
70	Okuryazarlık	3	0,46
71	Plansız gelişme	3	0,46
72	Yabancı dili iyi bilen	3	0,46
73	Yakın zamanlı bir disiplin alanı	3	0,46
74	Araç-gereç-materyal kullanımı	2	0,31
75	Beşerî coğrafya	2	0,31
76	Cevval araştırmacı	2	0,31
77	Coğrafi beceriler (<i>Çalışma konuları</i>)	2	0,31
78	Coğrafya eğitimi dergisi olmayışı	2	0,31
79	Coğrafya eğitiminde teknoloji kullanımı	2	0,31
80	Hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz oluşu	2	0,31

No	Kod	f	%
81	Kontenjan kısıtlaması	2	0,31
82	Materyal tasarımı	2	0,31
83	Öğretmen eğitimi	2	0,31
84	Paydaş beklentileri	2	0,31
85	Teknoloji destekli uygulamalar	2	0,31
86	Teknolojiden yeteri kadar faydalanılamaması	2	0,31
87	Alışkanlıkların kolay değişmemesi	1	0,15
88	Biyoçeşitlilik	1	0,15
89	Bölgesel coğrafya	1	0,15
90	Değer ve etik eğitimi	1	0,15
91	İklim değişikliği eğitimi	1	0,15
92	Kartografya tarihi	1	0,15
93	Ölçek geliştirme çalışmaları	1	0,15
94	Ölçme ve değerlendirme	1	0,15
95	Sosyal bilgilerde coğrafya	1	0,15
96	Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim	1	0,15
Toplam		649	100²

¹ Tablo, alfabetik olarak sıralanmıştır.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.50'ye göre, tek bir öğretim üyesi tarafından ifade edilen on ifade dışında geriye kalan seksen altı ifadeyi temsil eden öğretim üyesi sayısı iki ile otuz arasında değişmektedir. Ayrıca beş adet ifade (*coğrafi beceriler, ders kitabı incelemesi, kavram öğretimi ve yanılırları, metafor, öğretim yöntem ve teknikleri*) iki farklı; iki adet ifade (*CBS ve çevre eğitimi*) ise üç farklı alt temada katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinde de görüldüğü üzere bu kodlar coğrafya eğitiminin farklı boyutlarına vurgu yapmaktadır. Örneğin üç farklı alt temada da yer alan çevre eğitimi ifadesini bazı katılımcılar çalışma konusu, bazıları zengin bir alanyazın alanı ve bazıları ise sınırlı bir alanyazın alanı olarak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin çalışma alanları ile alanyazında sınırlı ve/veya zengin bir alan olarak gördükleri konu başlıklarının benzer olması beklendik bir durumdur. Bu nedenle her bir alt tema da ayrı ayrı belirtilmesinin ve bunun tabloya da işlenmesinin uygun olacağı değerlendirilmiştir.

4.3.2. Kodların oluşturduğu temalar

Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanındaki yönelimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kod ifadeler, araştırmanın amacına göre hazırlanan görüşme formu sorularından faydalanılarak üç tema altında toplanmıştır. Bunlar; “yönelimler”, “sorunlar” ve “beklentiler” olmak üzere üç temadır (Tablo 4.51).

Tablo 4.51. Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanına ilişkin sahip oldukları görüşlere ait temalar.¹

Tema	Alt Tema	Kod	N
Yönelimler	Çalışma konuları	Afetler coğrafyası (3), Beşerî coğrafya (2), Biyoçeşitlilik (1), Bölgesel coğrafya (1), CBS (4), Coğrafi beceriler (2), Coğrafya dersi öğretim programları (16), Coğrafya eğitiminde teknoloji kullanımı (2), Çevre eğitimi (7), Değer ve etik eğitimi (1), Ders kitabı incelemesi (5), Fizikî coğrafya (6), Kartografya tarihi (1), Kavram öğretimi ve yanılgıları (3), Kültür coğrafyası (6), Metafor (3), Okuryazarlık (3), Öğretim yöntem ve teknikleri (18), Öğretmen eğitimi (2), Ölçme ve değerlendirme (1), Sosyal bilgilerde coğrafya (1), Sürdürülebilir kalkınma ve eğitimi (1)	22
	Konu tercih sebepleri	Bilgi aktarımı (7), Değişim (4), İhtiyaç (5), İstek (12), Kariyer plânlaması (7), Önceki çalışmalar (27), Tez konusu (5), Zorunluluk (8)	8
	Araştırma yönelimleri	Akademik yükselme kriterleri (5), Araştırmacının ilgi alanları (11), Cevval araştırmacı (2), Danışman yönlendirmesi (4), Eğitim bilimlerindeki yönelimlere benzer (5), Güncel gelişmeler (16), Paydaş beklentileri (2), Tez ve makalelere göre (6), Uluslararası yönelimler (11)	9
	Etkili olay ve olgular	Alan eğitimcisi hocaların sayısının az olması (17), Coğrafyanın sadece alandan ibaret görülmesi (9), Doçentlik alanları (3), Hükûmet politikaları (9), Lisansüstü çalışmaların az olması (6), Yakın zamanlı bir disiplin alanı (3), Yükseköğretimdeki yapılanma (13)	7
Tema Toplamı			46
Sorunlar	Problemler	Alan içi iletişimsizlik (10), Alan ve alan eğitimi arasındaki mesafe (16), Alanın tanımlanması (6), Alışkanlıkların kolay değişmemesi (1), Coğrafya eğitimi dergisi olmayışı (2), Ders saatlerinin az olması (7), Hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz oluşu (2), Kalıplaşmış konuların çalışılması (9), Kontenjan kısıtlaması (2), Materyal sorunu (9), Metodoloji eksikliği (5), Nitelik kaybı (4), Norm kadro (10), Paydaşlardan kopuk (14), Sınav odaklı eğitim sistemi (5), Sosyal puanı ile öğrenci alınması (5), Teknolojiden yeteri kadar faydalanılamaması (2), Uygulamadan uzak çalışmalar (21), Yabancı dil yetersizlikleri (5)	19
	Zengin alanyazın	Afet eğitimi (4), Algı, tutum ve görüş (17), Araç-gereç-materyal kullanımı (2), CBS (4), Çevre eğitimi (5), Ders kitabı incelemesi (6), Kavram öğretimi ve yanılgıları (10), Metafor (5), Öğretim programlarının incelenmesi (15), Öğretim yöntem ve teknikleri (22)	10
	Sınırlı alanyazın	Alternatif ölçme araçları (4), Arazi uygulamaları (5), CBS (9), Coğrafi beceriler (10), Coğrafya eğitimi felsefesi (3), Coğrafya eğitiminde özel eğitim (7), Çevre eğitimi (11), Farklı disiplinlerle iş birliği (8), İklim değişikliği eğitimi (1), Materyal tasarımı (2), Ölçek geliştirme çalışmaları (1), Sınıf içi etkinlikler (6), Teknoloji destekli uygulamalar (2)	13
Tema Toplamı			42
Beklentiler	Alanın geleceği	Belirli kriterler sağlanırsa daha iyi bir konumda (30), Bugün olduğundan iyi durumda olacak (3), Bugün olduğundan kötü durumda olacak (5), Katedilecek çok yol olduğu açık (6), Plansız bir gelişme olacak (3)	5
	Araştırmacı profili	Alanyazına hâkim (3), Metodolojiye hâkim (16), Yabancı dili iyi bilen (3)	3
Tema Toplamı			8
GENEL TOPLAM			96

1 Parantez içerisinde belirtilen sayılar, ilgili kod ifadesini temsil eden öğretim üyesi sayısını göstermektedir.

Tablo 4.51'deki verilere göre oluşturulan öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanına ilişkin sahip oldukları görüşlere ait tema ve alt temalara ilişkin görsel Canva genel ağ adresinde hazırlanarak Şekil 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.52, çalışma konuları alt temasında öğretim üyelerinin çalışma konularını göstermektedir.

Tablo 4.52. Çalışma konuları alt teması.

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Öğretim yöntem ve teknikleri	18	2,77	20,22
2	Coğrafya dersi öğretim programları	16	2,47	17,98
3	Çevre eğitimi	7	1,08	7,87
4	Fiziki coğrafya	6	0,92	6,74
5	Kültür coğrafyası	6	0,92	6,74
6	Ders kitabı incelemesi	5	0,77	5,62
7	CBS	4	0,62	4,49
8	Afetler coğrafyası	3	0,46	3,37
9	Kavram öğretimi ve yanılgıları	3	0,46	3,37
10	Metafor	3	0,46	3,37
11	Okuryazarlık	3	0,46	3,37
12	Beşerî coğrafya	2	0,31	2,25
13	Coğrafi beceriler	2	0,31	2,25
14	Coğrafya eğitiminde teknoloji kullanımı	2	0,31	2,25
15	Öğretmen eğitimi	2	0,31	2,25
16	Biyoçeşitlilik	1	0,15	1,12
17	Bölgesel coğrafya	1	0,15	1,12
18	Değer ve etik eğitimi	1	0,15	1,12
19	Kartografya tarihi	1	0,15	1,12
20	Ölçme ve değerlendirme	1	0,15	1,12
21	Sosyal bilgilerde coğrafya	1	0,15	1,12
22	Sürdürülebilir kalkınma ve eğitimi	1	0,15	1,12
Toplam		89	13,71	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler değeri göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.52, öğretim üyelerinin araştırmalarında tercih ettikleri konu alanlarının dağılımını göstermektedir. Buna göre, araştırmacıların en çok ilgi gösterdiği konu alanları öğretim yöntem ve teknikleri ($f=18$; %20,22) ve coğrafya dersi öğretim programları ($f=16$; %17,98) olarak görülmektedir. Bu iki konu alanı, coğrafya eğitiminin kalitesini ve etkililiğini artırmak için önemli olduğundan araştırmacıların yoğun olarak tercih ettiği alanlar olabilir. Ayrıca, çevre eğitimi ($f=7$; %7,87), fiziki coğrafya ($f=6$; %6,74) ve kültür coğrafyası ($f=6$; %6,74) gibi coğrafyanın temel alt konu alanları da araştırmacıların ilgi alanları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, tabloda yer alan 22 konu alanından 7 tanesi sadece 1 öğretim üyesi tarafından ifade edilmiştir. Bu konu alanları arasında kartografya tarihi, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgilerde coğrafya ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi gibi konular bulunmaktadır.

Coğrafya ve kültür ilişkine yönelik öğretim üyesi görüşleri:

- “Kültür coğrafyası konuları kapsamında coğrafya kültür ilişkisi, çevrenin kültüre olan etkileri ve Anadolu'nun kültürel zenginliğinin gün yüzüne çıkarılması çalışmaları çerçevesinde bu alanda da yayınlar yapmaktayım.” (K7)
- “Coğrafyanın kültürel faaliyetler üzerindeki etkisi ve bu faktörlerin coğrafya öğretimi sırasında kullanılması konu alanında geleneksel çocuk oyunlarının, atasözlerinin coğrafya öğretiminde kullanılmasını çalışmaktayım.” (K18)

K7 ve K18 katılımcılarının ifadeleri coğrafyanın kültürel faaliyetler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu ifadeler, coğrafya eğitiminin insan yaşamı ve kültürel miras üzerindeki etkilerini incelemeye yöneliktir. Coğrafya eğitimi, kültürel faaliyetlerin şekillenmesinde ve geleneksel oyunlar ile atasözlerinin öğretiminde kullanılabilir. Coğrafya eğitimi ve öğretim yöntemlerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

Coğrafya eğitimi ve öğretim yöntemlerine ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Öğretim programları, ders kitapları ve coğrafi beceriler konularına daha fazla ilgi duymamın en önemli nedeni bu konulardaki yeterlilik düzeyi ve iyileştirme önerileri ile süreçteki güncellemeler için yol gösterici sonuçlar ortaya koyabilmek ve bir nebze katkı sunabilmektir. Ayrıca coğrafi bilinç ve bilgi aktarımı için öğretim programı ve ders kitaplarının temel kaynak olduğunu düşünmemdir.” (K1)
- “Coğrafya eğitimi çalışmaya öğretim teknolojileri ile başladık. Dolayısıyla bu alanı öğrendik, bildiğimiz alanda çalışmaya devam etmenin doğru ve faydalı olacağını düşündüm.” (K2)
- “Doktora tez çalışmam gereği iklim, toprak gibi fiziki coğrafya konuları yanında coğrafya dersinin nasıl işlenmesi, öğretim programlarının incelenmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin coğrafya eğitimi alanındaki konuları çalışmaktayım.” (K8)
- “Coğrafya eğitiminde öğrenme ve öğretme yaklaşımları, çevre eğitimi ve sorunları, afetler coğrafyası, ders kitapları gibi...” (K32)

K1, K2, K8 ve K32 katılımcılarının ifadeleri coğrafya eğitimi ve öğretim yöntemlerine odaklanmaktadır. Bu ifadeler, öğretim programları, ders kitapları, öğretim teknolojileri ve coğrafi becerilerin geliştirilmesi gibi konuları içermektedir. Ayrıca, coğrafya dersinin işlenişi, öğretim programlarının incelenmesi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması gibi çalışma alanlarını kapsamaktadır.

Coğrafya eğitimi araştırmaları ve temel yönelimlere ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Coğrafya öğretim programlarının incelenmesi, coğrafya öğretiminde kavram çalışmaları, coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler, coğrafya algıları gibi konular oluşturmaktadır.” (K33)

K33 katılımcısının ifadesi coğrafya öğretim programlarının incelenmesi, coğrafya öğretiminde kavram çalışmaları ve coğrafya eğitimi araştırmalarındaki temel yönelimler gibi konuları ele almaktadır.

Bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde coğrafya eğitiminin çok yönlü bir disiplin olduğunu ve alan ile eğitim çalışmalarının bir arada yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretim üyesi görüşlerinden hareketle coğrafya eğitimi; kültürel mirası anlamlandırma ve eğitim süreçlerini zenginleştirme amacı güden, dinamik ve etkileşimli bir alandır.

Tablo 4.53 konu tercih sebepleri alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.53. Konu tercih sebepleri alt teması.

No	Kod	<i>f</i>	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Önceki çalışmalar	27	4,16	36
2	İstek	12	1,85	16
3	Zorunluluk	8	1,23	10,67
4	Bilgi aktarımı	7	1,08	9,33
5	Kariyer plânlaması	7	1,08	9,33
6	İhtiyaç	5	0,77	6,67
7	Tez konusu	5	0,77	6,67
8	Değişim	4	0,62	5,33
Toplam		75	11,56	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler değeri göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.53'e göre, öğretim üyeleri konu tercih sebeplerine ilişkin sekiz sebep göstermişlerdir. Buna göre, araştırmacıların üçte birinden fazlası çalışma konularını önceki çalışmalara ($f=27$; %4,16) dayanarak seçmektedir. Araştırma konusu tercih sebepleri arasında ikinci sırada istek ($f=12$; %16) gelmektedir. Bu da araştırmacıların kişisel ilgi ve motivasyonlarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Zorunluluk ($f=8$; %10,67), bilgi aktarımı ($f=7$; %9,33) ve kariyer plânlaması ($f=7$; %9,33) ise diğer önemli sebeplerdir. Bu sebepler, araştırmacıların akademik gereklilikler, alana katkı sağlama isteği veya yükseltirme

ve atanma kriterleri nedeniyle araştırma konusu seçtiklerini göstermektedir. Tabloda en az tercih edilen sebepler ise değişim ($f=4$; %5,33), ihtiyaç ($f=5$; %6,67) ve tez konusu ($f=5$; %6,67) olarak görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacıların tez konusu tercihlerinde hem kişisel hem de kurumsal faktörlerin etkili olduğu ifade edilebilir.

Akademik kariyer ve araştırma motivasyonuna ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “... lisansta coğrafya bölümünü kazanmam ve sonrasında araştırma isteğim...” (K19)
- “... eğitim fakültesinde görev yapmam ve özellikle 1997 sonrasında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde beşerî coğrafya yanında coğrafya eğitimi alanında yayın yapmazsak kadro alamayacağımız yönündeki uyarı ve telkinlerle coğrafya eğitimi de çalışmaya başladım.” (K24)

K19 ve K24 katılımcılarının ifadeleri coğrafya eğitimi alanında akademik kariyer ve araştırma yapma isteklerini göstermektedir. Bu ifadeler; öğretim üyelerinin konu tercih sebeplerine ilişkin lisans eğitimleri, norm kadro düzenlemeleri ve buna bağlı zorunluluklar ile doktora tez konuları gibi akademik geçmişleri ve araştırma motivasyonlarını kapsamaktadır.

Teknolojik gelişmeler ve coğrafya eğitimine ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Teknoloji ve coğrafya eğitimi ilgim olduğu için çalışmalarımı bu bağlamda yürütüyorum. Tabi teknoloji çok büyük bir mecraya dönüşmeye gün geçtikçe devam ediyor... Bunun en önemli sebebi elbette ki coğrafya eğitimi ve teknolojik uygulamalar arasında bir bağ kurabilmek ve ahengi yakalayabilmek.” (K25)
- “... çalışma sebepim; alanda ihtiyaç olması ve alanının yeniliklere açık olması...” (K28)

K25 ve K28 katılımlarının ifadeleri teknolojik gelişmelerin coğrafya eğitimi üzerindeki etkisini ve bu alandaki yeniliklere olan ilgiyi vurgulamaktadır. Bu ifadeler, teknolojinin coğrafya eğitimine entegrasyonunu ve bu alandaki ihtiyaçlar ile değişimlerin konu tercih sebeplerine etkisini kapsamaktadır.

Coğrafya eğitimi alanındaki çalışmalar ve yönelimlere ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Coğrafya eğitimi alanı doçentlik alanımı teşkil ettiğinden dolayı öncelikle temel çalışma alanımı coğrafya eğitimi oluşturmaktadır... Ancak kadromun bulunduğu

program sosyal bilgiler olduğundan doğal olarak çalışmalarımın bir kısmı oraya kaymış durumdadır.” (K33)

- “Başlangıçta boşluk gördüğüm her konuda yazıyordum. Yüksek lisans ve doktora tezim öğretim yöntemleri ile ilgili. Ama son yıllarda beceri öğretimi üzerine yoğunlaştım.” (K10)
- “Coğrafyanın Türkiye’de yeterince anlaşılmadığını ve bu sebeple hak ettiği değeri görmediğini düşündüğüm için coğrafya ve coğrafya içerikli bilgilerin öğrenilmesinin önemine ve gerekliliğine dikkati çekecek çalışmalar yapmaya çalışıyorum.” (K14)
- “Bu alana yönelme sebepim özellikle doktora tez konumun bu minvalde olmasıdır. Bu konu üzerine doktora sonrası da çalışmalarımı sürdürdüm. Ancak bununla birlikte bir öğretim yöntem ve tekniğinin coğrafya eğitiminde etkililiği ya da bu konuya dair öğrenci görüşleri de çalışma konularım arasındadır.” (K21)
- “Doktoram coğrafya eğitimi üzerine olduğu için sonraki çalışmalarımı da bu alanda sürdürdüm. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi alanında da coğrafya konularının öğretimi üzerine çalışmalarım bulunmaktadır.” (K30)
- “Tercih nedenlerim ise bu konu başlıklarının güncelliğini koruması, bu alandaki yeni ve trend yaklaşımları incelemem ve bu yaklaşımları coğrafya eğitimine uyarlanmaya çalışma isteğim olduğu söylenebilir.” (K32)
- “Doktora tez konum coğrafya eğitimi üzerine olduğu için sonraki çalışmalarımı da bu genellikle coğrafya eğitimi konuları üzerinde sürdürdüm.” (K11)

K10, K11, K14, K21, K30, K32 ve K33 katılımcılarının ifadeleri coğrafya eğitimi alanına yönelme sebeplerini içermektedir. Bu ifadeler; öğretim yöntemleri, beceri öğretimi, coğrafyanın anlaşılması ve değerlendirilmesi, öğrenci görüşleri ve güncel yönelimler gibi konuları kapsamaktadır. Buna göre, öğretim üyelerinin konu tercih sebeplerini tez konusu ve önceki çalışmalar başta olmak üzere çeşitli dinamiklerden etkilenmektedir.

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim üyelerinin konu tercih sebeplerini etkileyen faktörler, akademik atama ve yükselme, araştırma motivasyonları, eğitim süreçlerindeki uygulamalar ve toplumsal algılar gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Buna göre, öğretim üyeleri, lisans ve/veya lisansüstü eğitimleri sırasında kazandıkları ilgi ve beceriler doğrultusunda akademik kariyerlerini coğrafya eğitimi alanında sürdürme eğilimindedir. Ayrıca coğrafya eğitimi sürecine teknolojinin dâhil edilmesi isteği öğretim üyelerinin araştırma konularını seçmelerinde etkilidir. Coğrafya eğitiminin

kalitesini artırmak ve coğrafi bilincin gelişimine katkıda bulunmak için yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek hedeflenmektedir. Bir diğer konu tercih sebebi olarak coğrafyanın toplumda hak ettiği değeri görmediğine dair görüşlerden hareketle öğretim üyeleri coğrafya eğitiminin önemine dikkat çekmek için çalışmalar yapmaktadır.

Tablo 4.54, araştırma yönelimleri alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.54. Araştırma yönelimleri alt teması.

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Güncel gelişmeler	16	2,47	25,81
2	Araştırmacının ilgi alanları	11	1,69	17,74
3	Uluslararası yönelimler	11	1,69	17,74
4	Tez ve makalelere göre	6	0,92	9,68
5	Akademik yükselme kriterleri	5	0,77	8,06
6	Eğitim bilimlerindeki yönelimlere benzer	5	0,77	8,06
7	Danışman yönlendirmesi	4	0,62	6,45
8	Cevval araştırmacı	2	0,31	3,23
9	Paydaş beklentileri	2	0,31	3,23
Toplam		62	9,55	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdelik değerini göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.54'e göre, coğrafya eğitimi alanında yapılan araştırmaların yönelimleri dokuz kategoride incelenmiştir. Öğretim üyelerine göre, coğrafya eğitimindeki araştırma yönelimleri öncelikle güncel gelişmeleri ($f=16$; %25,81) takip etmektedir. Bu, araştırmacıların toplumsal, ekonomik, teknolojik veya politik değişimlere duyarlı olduklarını ve bu değişimlerin eğitim üzerindeki etkilerini incelemek istediklerini göstermektedir. Özellikle Covid-19 döneminde bu konunun eğitim üzerine etkilerine odaklanan çalışmaların sayısının artması örnek olarak gösterilebilir. Araştırma yönelimleri ikinci olarak araştırmacının ilgi alanları ($f=11$; %17,74) ve uluslararası yönelimler ($f=11$; %17,74) ile oluşmaktadır. Bu durum araştırmacıların kişisel ilgi ve motivasyonlarının yanı sıra uluslararası akademik gündemlerin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Tez ve makalelere göre ($f=6$; %9,68), akademik yükselme kriterleri ($f=5$; %8,06) ve eğitim bilimlerindeki yönelimlere benzer ($f=5$; %8,06) ise diğer önemli eğilimlerdir. Bu eğilimler, araştırmacıların akademik veya mesleki gereklilikler, bilimsel katkı sağlama isteği veya mevcut alanyazına uyum sağlama gibi nedenlerle araştırma yaptıklarını göstermektedir. Tabloda en az tercih edilen eğilimler ise cevval araştırmacı ($f=2$; %3,23) ve paydaş beklentileri ($f=2$; %3,23) olarak görülmektedir. Bazı öğretim üyeleri alandaki araştırma yönelimlerinin birkaç araştırmacının çabalarıyla şekillendiğini

düşünmektedirler. Genel olarak coğrafya eğitimi alanındaki araştırma yönelimlerinin hem kişisel hem de kurumsal faktörlerin yanı sıra toplumsal ve küresel dinamiklerden de etkilendiğidir.

Eğitim araştırmalarının gelişimi ve yeni yaklaşımlara ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Eğitim araştırmaları ile paralel bir şekilde yol alıyor. Ancak coğrafya eğitimi diğer alan eğitimleri gibi sürece 2000’li yılların başından itibaren girmiş ve nispeten yeni sayılır.” (K16)
- “Aslında bu durum bilimin bir sorunudur. Gerçekten var olan bir sorunun çözümüne yönelik araştırma yapılması geleneği tam olarak oturmuş değildir. Bunun yerine hangi konu çalışılmamış ya da farklı bir bilim alanında çalışılan bir konunun coğrafya eğitiminde çalışılması yaygın bir husustur. Ayrıca öğretim programı değişiklikleri, Covid-19, küresel ısınma gibi popüler ve gündelik konular çok çalışılıyor.” (K7)
- “Eğitim bilimlerindeki ‘popüler konuları seviyoruz’ gibi geliyor. Mesela o yıl eğitim bilimlerinde değerler eğitimi popülerse coğrafyacılar ‘değerler’ çalışıyor, ‘proje’ popülerse proje tabanlı eğitim çalışılıyor.” (K12)
- “Sanırım eğitim alanında meydana gelen bir gelişim veya değişim burada itici bir rol oynayabilir. Örneğin bir program değişimi veya ders kitabı basımı bu konular üzerinde çalışma yapılmaya ışık tutabiliyor. Diğer bir etken alan eğitiminde daha öncül çalışmalar yapılan alanlar (fen eğitimi gibi) örnek alınarak benzer çalışmalar coğrafya alanına da entegre edilebiliyor. Özellikle yabancı dili iyi veya yurt dışı ile teması yüksek akademisyenler de Avrupa veya Amerika’daki yeni çalışma alanlarını referans alarak ülkemize taşımaya çalışıyorlar.” (K33)
- “Alanda üretilen tez ve makalelere göre araştırma eğilimlerinin şekillendiğini düşünüyorum. Alana öncülük eden, farklı bakış açıları ya da yöntem-teknik kazandıran birkaç cevval araştırmacının yayınları sonrasında araştırma alanlarında değişiklikler olduğunu gözlemliyorum. Özellikle bir konuda birkaç yayın olduğunda hızlı bir şekilde yöntem ve literatür bakımından benzer birçok çalışmanın yapıldığını görüyoruz.” (K1)

K1, K7, K12, K16 ve K33 katılımcılarının ifadeleri coğrafya eğitimi alanına ilişkin araştırmaların gelişimini ve popüler konuların etkisini vurgulamaktadır. Bu ifadeler, coğrafya eğitimi araştırmalarının 2000’li yılların başından itibaren ivme kazandığını, popüler ve güncel

konuların araştırmalarda sıklıkla ele alındığını ve diğer disiplinlerden etkilenecek yeni yaklaşımların alana entegre edildiğini göstermektedir.

Akademik yönlendirme ve kariyer hedeflerine yönelik öğretim üyesi görüşleri:

- “Kişinin ilgi alanları belirleyici rol oynuyor olabilir. Fakat bu bir tez çalışması ise danışmanın yönlendirmesinin esas olduğunu düşünüyorum.” (K13)
- “Bana göre ilk belirleyici etken araştırmacıların meraklarıdır. Ayrıca kariyer ilerletmek için gerekli puanları sağlamak da göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir gerektir. Bir diğer etken de akademik teşvik olarak ifade edilebilir. Kanımca son olarak da yapılacak nitelikli yayınların sağlayabileceği prestij önemli bir gerektir olarak ifade edilebilir.” (K14)
- “Hocanın çalışma alanı ve hocanın ilgi alanına göre belirleniyor. Genelde hoca öğrenciyi yönlendiriyor.” (K18)
- “Araştırma eğilimleri daha çok akademik kaygılar üzerine kurgulanmış durumdadır. Yüksek lisans veya doktora tez konuları yapılabilir ve fazla zaman almayacak denenmiş yöntemlerin seçildiği veya başkaları tarafından test edilmiş yöntemlerin kullanıldığı çalışmalardan oluşmaktadır. Bu durum yeni gelişmeleri veya bilgi üretimini kısıtlamaktadır. Doktora sonrası veya doçentlik sonrası çalışmalar da akademik yükselme kriterlerinin sağlanması için yapılan çalışmalardır. Deneysel ve uzun süren çalışmalardan kaçınıldığı görülmektedir.” (K30)
- “Coğrafya eğitimi araştırmaları Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan sonra ve hatta 2005’teki ortaöğretim müfredatındaki radikal değişiklik sonrası büyük bir ivme kazanmıştır. Öncesindeki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Coğrafya eğitimi araştırma eğilimi bazen bulunan kadronun zorunluluğundan bazen Bakanlık ile ilgili ilişkilerden bazen de eğitim bilimleri enstitülerinin kurulmasından doğrudan etkilendirilmiştir. Eğitim bilimleri enstitülerinin kurulmasıyla birlikte ise tezlerin eğitim alanında olması zorunluluğu bu eğilimi belirlemiştir. Diğer yandan yurt dışı ile yapılan ortak çalışmalar ve dışı açılmaların da etkileri vardır. Ayrıca eğitim öğretim ve bilgi iletişim teknolojilerindeki genel gelişmeler diğer alanları olduğu gibi coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların da eğilimini belirlemiştir. Elbette öğrenci, veli gibi paydaş beklentilerinin de bu eğilimde etkileri vardır. Ayrıca yurtdışında doktora yapıp dönenler de bu eğilimin yönünde etkili olmuştur.” (K24)

K13, K14, K18, K24 ve K30 katılımcılarının ifadeleri akademik danışmanların yönlendirmesi, araştırmacıların merakları, kariyer hedefleri ve akademik teşviklerin araştırma konularının seçiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu ifadeler, akademik atama ve yükselme kriterlerinin, araştırma yönelimlerini şekillendirmede önemli bir rolü olduğunu açıklamaktadır.

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim üyelerinin araştırma yönelimlerini, akademik kariyer hedefleri, eğitim bilimleri alanındaki gelişmeler, güncel konular, danışmanların yönlendirmesi ve kişisel ilgi alanları gibi çeşitli faktörler etkilemektedir. Buna göre, öğretim üyeleri, akademik yükselme ve prestij kazanma gibi kariyer hedeflerine ulaşmak için araştırma konularını seçerken, atama ve yükselme kriterleri ve akademik teşvik gibi faktörleri göz önünde bulundurur. Eğitim bilimleri alanındaki yenilik ve değişimler, öğretim üyelerinin araştırma konularını seçme sürecinde itici bir rol oynamaktadır. Ayrıca genel olarak eğitim bilimleri alanındaki popüler konular, öğretim üyelerinin araştırma konularını seçerken dikkate aldıkları bir diğer faktördür. Bu konular, alan içindeki yönelimler ile güncel olaylara bağlı olarak değişebilir ve araştırmacıların ilgi alanlarını etkileyebilmektedir.

Tablo 4.55, etkili olay ve olgular alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir. Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanını etkileyen olay ve olgularla ilgili genel olarak idari kararların ve buna bağlı olarak ortaya çıkan mevzuat değişikliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4.55. Etkili olay ve olgular.

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Alan eğitimcisi hocaların sayısının az olması	17	2,62	28,33
2	Yükseköğretimdeki yapılanma	13	2	21,67
3	Coğrafyanın sadece alandan ibaret görülmesi	9	1,39	15
4	Hükûmet politikaları	9	1,39	15
5	Lisansüstü çalışmaların az olması	6	0,92	10
6	Doçentlik alanları	3	0,46	5
7	Yakın zamanlı bir disiplin alanı	3	0,46	5
Toplam		60	9,24	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler değeri göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.55'e göre, alan üzerinde en fazla alan eğitimcisi, sayısının az olmasının ($f=17$; %28,33) bu disiplini etkilediğini daha sonra yükseköğretimdeki yapılanmanın ($f=13$; %21,67) alanı etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla ilişkili olarak coğrafyanın sadece beşerî ve fizikî

coğrafya olarak iki alt alandan ibaret görülmesi ($f=9$; %15) ve yakın zamanlı bir disiplin alanı ($f=3$; %5) olmasıyla ilgili hususlar da belirtilmiştir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve alan eğitiminin öneminin artmasına ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Pek çok değişken var. Örneğin, ülkenin eğitim politikaları, eğitim fakültelerinin YÖK’ün bünyesine alınması gibi hususlar bu alandaki bilimsel araştırmaları da etkilemektedir. Ancak bu noktada eğitim fakülteleri 1982 yılında YÖK bünyesine alınmasına rağmen, eğitim araştırmalarının yaygınlık kazanması yıllar sonraya rastlıyor. Burada da 1997 reformu ile eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bir dönüm noktası oluyor. Burada alışkanlıkların kolay değişmemesi, ancak mecburiyet hasıl olunca alan eğitimi çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanması önemli bir dönüm noktası oldu.” (K7)
- “MEGP öncesinde ülkemizdeki eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat coğrafya bölümlerinin program içerikleri birbirine oldukça benziyordu. Eğitim fakültelerinde de tamamen alan dersleri ile eğitim dersleri veriliyordu. Ancak o dönemde eğitim fakültelerinde alan eğitimcisi öğretim elemanları olmadığı için coğrafya eğitiminde yok denecek kadar az çalışma vardır. Ancak bu projeden sonra eğitim fakültelerinin program içeriği değiştirilerek alan eğitimi ağırlıklandırılmış olup, böylece alan eğitimcisi coğrafya eğitimcilerinin yetiştirilmesine başlanmıştır.” (K15)
- “Özellikle 2000 öncesi dönemde coğrafya eğitimi ihmal edilen bir alan olmuş ve coğrafya öğretmenliği bölümünde çalışan öğretim elemanlarının ‘alan’ çıkışlı olması nedeniyle coğrafya eğitimi alanını çok iyi bilmemeleri ve bu alanda çalışma yürütmemeleri etkiliyken sonrasında eğitim çalışmalarının zorunlu olması ile bu alandaki çalışmalar başka boyuta taşındı.” (K16)
- “Ülkemizde özellikle 2000’li yıllardan itibaren dışa açılma daha fazla etkili olmuştur. Bence bu durum üzerinde coğrafya özelinde fen-edebiyat, eğitim fakültesi tartışmasının da etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü geçmiş yıllarda konuyu biliyorsam nasıl olsa öğretim düşüncesi hâkim iken 1997 sonrası yeniden yapılanmayla birlikte eski enstitülerin fakülteye dönüşmesi bazı gelişmelerin önünü açmıştır. Pek çok diğer alan gibi coğrafyada da bu durum açık olarak görülmektedir bence. Sonraki yıllarda ise ‘evet, bilebilirsin; ama...’ anlayışıyla pedagojik bilginin de

eğitim öğretim için gerekli olduğundan hareketle coğrafya eğitimi konusunda yeni bir anlayış ve dönem başlamıştır.” (K24)

- “Coğrafya eğitimi, 2000 yılı öncesinde Türk akademisinde ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemekteydi. Bu alanda yapılan eğitim çalışmaları, genel eğitim araştırmalarıyla ilgilenen kişilerce yürütülmekteydi. Alan eğitimcilerinin ortaya çıkışı ise 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ve alan eğitim çalışmalarının uzmanlık alanı haline gelmesiyle gerçekleşmiştir.” (K26)

K7, K15, K16, K24 ve K26 katılımcılarının ifadeleri, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların artmasında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu ifadelerde, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ile eğitim fakültelerinin programlarının değiştirildiği, alan eğitiminin ağırlık kazandığı ve coğrafya eğitimi alanında yeni bir dönemin başladığı belirtilmektedir.

Lisansüstü eğitimin yaygınlaşması ve doçentlik alanı olarak kabul edilmesine ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “2000 öncesinde yayınların az olmasında coğrafya eğitimi alanında lisansüstü çalışmaların yapılmıyor olması ve coğrafyanın yalnızca fizikî ve beşerî gibi temel branşlardan ibaret görülmesidir. Zira ülkemizde coğrafya eğitimi yüksek lisans ve doktora dereceleri 2000’li yılların ilk başlarında başlamış ve coğrafya eğitimi alanında doçentlik dereceleri ise genellikle 2010’lu yıllardan sonra başlamıştır.” (K1)
- “Coğrafya eğitimi alanının YÖK tarafından Doçentlik alanı olarak kabul edilmesi ile bu alana yönelik çalışmaların sayısında bir artış olduğunu düşünüyorum. Önceki dönemlerde coğrafya eğitimi ile ilgili bir eksiklik düşünülüyordu. Çünkü bilgiye vakıf olanın onu öğretebileceği de kabul ediliyordu. Benim fizikî coğrafya alanında da çalışmalarım var; ancak coğrafya eğitimi alanında olmam çalışmalarımı bu kanala yönlendirdi. Doçentlik alanı ile ilgili uygulamalar olmasa belki fizikî coğrafyacı olacaktım. Sonuç olarak eğitim bilimleri enstitülerinin kurulması ile eğitim çalışması bir mecburiyet durumuna dönüşmüş ve coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların da sayısında artışlar görülmüştür.” (K4)
- “İlk akla gelen yükseköğretimdeki yapılanmadır; çünkü alan eğitimine yönelik lisansüstü programların varlığı o tarihlere tekabül ediyor.” (K13)
- “Coğrafya eğitimi bölümlerinin azlığı ve genel olarak coğrafya eğitimi bölümlerinde bu alanda yetişmiş öğretim üyesi yetersizliği.” (K17)

- “Başlangıçta coğrafyanın alt bilim dallarında eğitim yoktu. Daha sonra Yükseköğretim Kurulunun doçentlik alan kriterlerine coğrafya eğitimini eklemesi, ortaöğretim öğretmenliklerindeki düzenlemelerle beraber coğrafya eğitimi çalışmaları yaygınlaşmaya başladı.” (K23)
- “Coğrafya eğitimi alanında doktora eğitimi sayısı ve doktora eğitimi veren kurum ve bölüm sayısının sınırlı olması en önemli faktör olarak düşünüyorum.” (K32)

K1, K4, K13, K17, K23 ve K32 katılımcılarının ifadeleri, ülkemizde coğrafya eğitimi yüksek lisans ve doktora derecelerinin 2000’li yılların başlarında başladığını ve coğrafya eğitimi alanının YÖK tarafından doçentlik alanı olarak kabul edilmesinin bu alana yönelik çalışmaların sayısında bir artış sağladığını kapsamaktadır. Bu ifadelerde, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların artmasında akademik kariyer olanaklarının ve lisansüstü eğitimin yaygınlaşmasının etkisi olduğu gösterilmektedir.

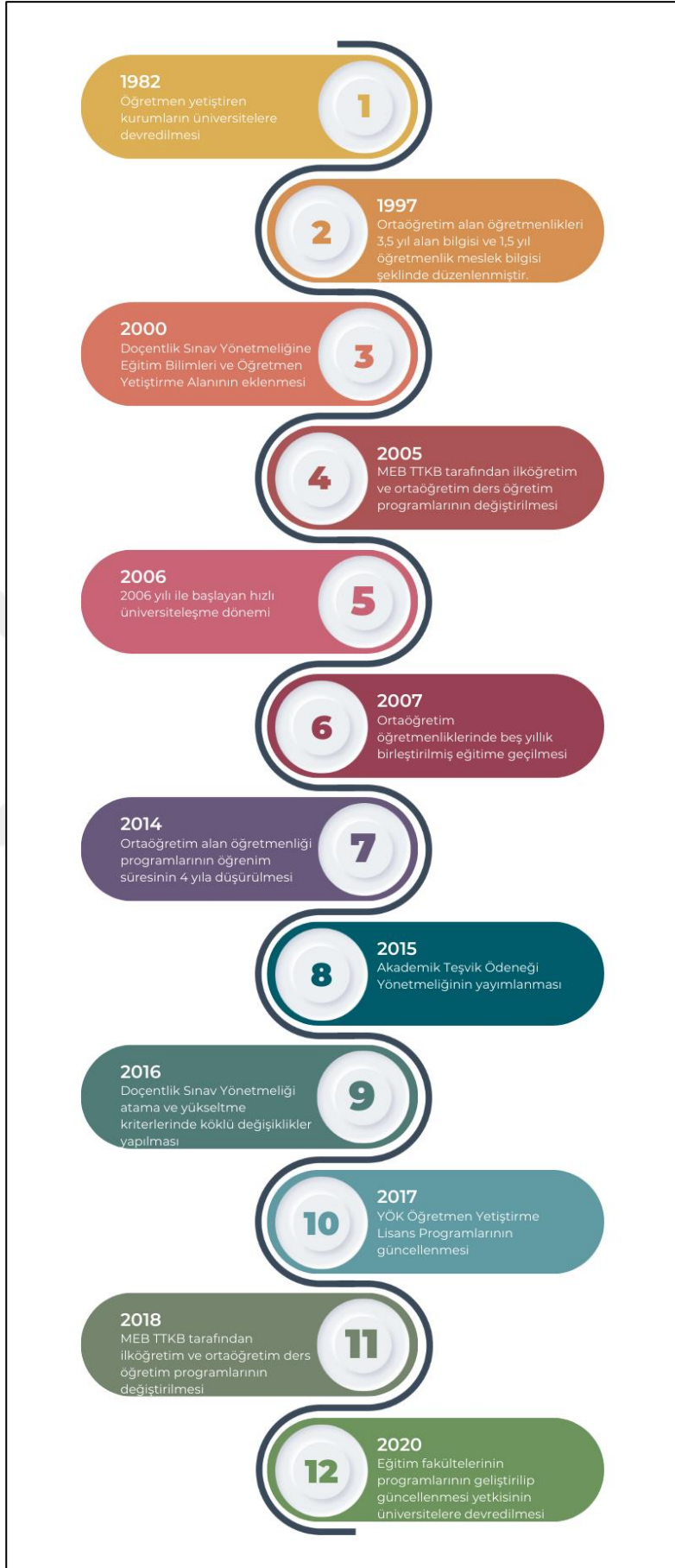
Eğitim politikaları, kaynaklara ulaşım ve pür çalışmalara ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Önceden daha çok pür çalışmalar yapılmaktaydı. Coğrafya eğitimi alanında yayın yapan dergiler de azdı ve kaynaklara ulaşım da bugüne kıyasla çok zordu. Daha sonra eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitüleri ile eğitim çalışmalarının sayısı biraz da zorunlu olarak artmıştır.” (K8)
- “Bu durum üzerinde o yıllarda hem üniversite sayılarının hem de akademisyen sayılarının az olması etkili olmuştur diye düşünüyorum.” (K14)
- “Coğrafyacı akademisyenlerin alan çalışmalarını tercih etmeleri ve coğrafya eğitimine yeterli ilgi ve özeni göstermemeleri hatta coğrafya öğretimini önemsiz bulmaları...” (K29)

K8, K14 ve K29 katılımcılarının ifadeleri, coğrafya eğitimi alanındaki gelişmelerin eğitim politikaları, kaynaklara ulaşımın zorluğu ve pür çalışmaların yaygınlığı gibi değişkenlerden etkilendiği, daha sonra eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitüleri ile coğrafya eğitimi çalışmalarının sayısının zorunlu olarak arttığını belirtmektedir. Ayrıca coğrafyacı akademisyenlerin alan çalışmalarını tercih etmeleri ve coğrafya eğitimine yeterli ilgiyi göstermemeleri, coğrafya eğitimi alanını önemsiz bulmaları, üniversite ve akademisyen sayılarının az olması gibi faktörlerin de coğrafya eğitimi alanını etkilediği ifade edilmektedir.

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, coğrafya eğitimi alanının gelişimini etkileyen faktörler arasında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, alan eğitiminin öneminin artması, alana yönelik lisansüstü eğitimin yaygınlaşması, doçentlik alanı olarak kabul edilmesi, akademisyenlerin kişisel eğilimleri ve eğitim politikalarının önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin görüşleri, alanın akademik yapısı ve alanyazın taraması neticesinde oluşturulan coğrafya eğitimi alanına etki eden olay ve olgulara tarihsel bir perspektifle oluşturulmuş zaman çizelgesi Şekil 4.21’de sunulmuştur. Şekil 4.21’deki zaman çizelgesinde yer alan olay ve olgulara ilave olarak;

- 6 Kasım 1981 tarihli ve 17506 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 4 Kasım 1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu,
- 27 Kasım 1992 tarihli ve 21418 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 19 Kasım 1992 tarihli ve 3843 sayılı yükseköğretim kurumlarında ikinci öğretim yapılması hakkında kanun,
- 1999 yılında Devlet Memurluğu Sınavı (2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı adıyla uygulanan sınavın 2002’den sonra adı Kamu Personeli Seçme Sınavı oldu),
- Yükseköğretim Kurulunun 09 Nisan 2012 tarihli ve 2357 sayılı yazısıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılı da dahil olmak üzere eğitim fakültelerinde yeni ikinci öğretim programı açılmaması ve mevcut olanların kapatılması,
- 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim alan öğretmenliklerine kontenjan verilmemesi (2013 YKS Kılavuzu),
- 2013 yılında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin uygulanması (ÖSYM’nin 27 Şubat 2013 tarihli KPSS Basın Duyurusu),
- 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim alan öğretmenliklerine yeniden kontenjan verilmesi (2014 YKS Kılavuzu),
- 27 Temmuz 2016 tarihli ve 29783 (2. Mükerrer) sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 668 sayılı KHK’nın 4’üncü maddesinin 6’ncı fıkrasıyla sözleşmeli öğretmenlik ve mülakat uygulamasının başlaması,
- 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) yayımlanması gibi olay ve olgulara da yer verilebilirdi.



Şekil 4.21. Coğrafya eğitimi alanına etki eden olay ve olguların kronolojik sıralaması.

Tema-2: sorunlar

Bu tema toplam, 3 alt tema ve bu alt temaları oluşturan toplam 42 kod ifadesinden oluşmaktadır. Bunlar; “problemler”, “zengin alanyazın” ve “sınırlı alanyazın” alt temalarıdır. Bu alt temaları oluşturan kodlar ve öğretim üyesi görüşlerine sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 4.56, problemler alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.56. Problemler alt teması.

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Uygulamadan uzak çalışmalar	21	3,24	15,56
2	Alan ve alan eğitimi arasındaki mesafe	16	2,47	11,85
3	Paydaşlardan kopuk	14	2,16	10,37
4	Alan içi iletişimsizlik	10	1,54	7,41
5	Norm kadro	10	1,54	7,41
6	Kalıplaşmış konuların çalışılması	9	1,39	6,67
7	Materyal sorunu	9	1,39	6,67
8	Ders saatlerinin az olması	7	1,08	5,19
9	Alanın tanımlanması	6	0,92	4,44
10	Metodoloji eksikliği	5	0,77	3,7
11	Sınav odaklı eğitim sistemi	5	0,77	3,7
12	Sosyal puanı ile öğrenci alınması	5	0,77	3,7
13	Yabancı dil yetersizlikleri	5	0,77	3,7
14	Nitelik kaybı	4	0,62	2,96
15	Coğrafya eğitimi dergisi olmayışı	2	0,31	1,48
16	Hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz oluşu	2	0,31	1,48
17	Kontenjan kısıtlaması	2	0,31	1,48
18	Teknolojiden yeteri kadar faydalanılamaması	2	0,31	1,48
19	Alışkanlıkların kolay değişmemesi	1	0,15	0,74
Toplam		135	20,80	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.56’ya göre, öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanındaki problemlere ilişkin görüşleri genel olarak ortaöğretim coğrafya derslerine, üniversite coğrafya derslerine, programlara öğrenci alma kriterlerine, akademik yapıya, çalışmaların niteliğine, araştırmacıların niteliğine ve mevzuata yönelik sorunlar olarak ifade edilebilir. Buna göre, öğretim üyelerinin en çok belirttiği sorun, uygulamadan uzak çalışmalar ($f=21$, %15,56) olmuştur. Bu sorun, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların ağırlıklı olarak betimsel ve durum tespiti şeklindeki çalışmalardan oluştuğuna işaret etmektedir. Ancak bu durum coğrafya eğitiminin teorik bilgilerle sınırlı kalması ve öğrencilerin coğrafyanın hayatla

ilişkinin kuramaması anlamına gelebilir. Bu sorunu çözmek için coğrafya eğitiminde daha çok problem çözmeye yönelik uygulamaların kullanılması gerektiği söylenebilir. Öğretim üyelerinin ikinci en çok belirttiği sorun ise alan ve alan eğitimi arasındaki mesafe ($f=16$, %11,85) olmuştur. Coğrafya alanı ve coğrafya eğitimi alanı arasında kopukluk olması, bu iki alanın birbirlerinden bağımsız olarak gelişmesi ve aralarındaki etkileşimin zayıf olması şeklinde yorumlanabilir. Bu sorunu çözmek için coğrafya alanında yapılan araştırma ve yayınların coğrafya eğitimi alanında da takip edilmesi, coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların coğrafya alanına da yansıtılması ve bu iki disiplin arasında iş birliği ve iletişimin artırılması gerekmektedir. Öğretim üyelerinin üçüncü en çok belirttiği sorun ise paydaşlardan kopuk ($f=14$, %10,37) kodu olmuştur. Bu sorun, coğrafya eğitiminin toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olmaması ve coğrafya öğretmenlerinin veliler, yöneticiler, meslektaşlar gibi paydaşlarla yeterli iletişim kuramaması anlamına gelmektedir. Alan içi iletişim sorunlarını çözmek için coğrafya eğitimi alanında çalışan öğretim üyelerinin ortak projeler, makaleler, kongreler, atölye çalışmaları gibi faaliyetlerde bulunmaları ve mesleki dayanışmayı artırmaları gerekmektedir. Bu sorunu çözmek için coğrafya eğitiminin toplumsal sorunlara duyarlı bir şekilde planlanması ve araştırmacıların paydaşlarla iş birliği yapmaları gerektiği söylenebilir. Tablodaki diğer sorunlar ise norm kadro ($f=10$, %7,41), alan içi iletişimsizlik ($f=10$, %7,41), kalıplaşmış konuların çalışılması ($f=9$, %6,67), materyal sorunu ($f=9$, %6,67), ders saatlerinin az olması ($f=7$, %5,19), alanın tanımlanması ($f=6$, %4,44), metodoloji eksikliği ($f=5$, %3,70), sınav odaklı eğitim sistemi ($f=5$, %3,70), sosyal puanı ile öğrenci alınması ($f=5$, %3,70), yabancı dil yetersizlikleri ($f=5$, %3,70), nitelik kaybı ($f=4$, %2,96), teknolojiye yeteri kadar faydalanılamaması ($f=2$, %1,48), hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz oluşu ($f=2$, %1,48), kontenjan kısıtlaması ($f=2$, %1,48), coğrafya eğitimi dergisi olmayışı ($f=2$, %1,48) ve alışkanlıkların kolay değişmemesi ($f=1$, %0,74) şeklinde sıralanmıştır.

Akademik kariyer ve norm kadro sorunlarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Coğrafya eğitimcilerinin büyük bir kısmının eğitim fakültelerinde özellikle sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı programlarında ve diğer bir kısmının ise fen ve edebiyat fakültelerinde çalışmak zorunda kalması.” (K11)
- “Yıllardır süregelen beşerî-fiziki sorunsalı maalesef eğitim fakültelerindeki sürece de sirayet etmekte.” (K21)

- “Danışmanlık yürüten hocaların eğitim alanında ciddi eksikleri olduğunu düşünüyorum. Coğrafya ve coğrafya eğitimleri bambaşka alanlardır. Dolayısı ile doktora ya da doçentliğini coğrafya bölümlerinde tamamlamış olan birçok akademisyen sonradan eğitime alanına geçiş yapmış ancak bu geçiş tam manasıyla olgunluğa erişememiştir.” (K25)
- “Coğrafya eğitimi çalışmalarının henüz yeni (2000’li yıllardan sonra hız kazanması) olması ve özellikle alan çalışan öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi çalışmalarına sıcak bakmaması ve bu çalışmalara katkı sunmaması en temel sorunlardandır. Ancak alan bilgisi olmadan eğitim tek başına yetersiz kalmaktadır aynı şekilde eğitim bilgisi olmadan da alan bilgisi de bir anlam taşımamaktadır. Bunlar bir araya geldiği takdirde faydalı eğitim çalışmaları yapılabilir” (K27)
- “Coğrafya eğitimi doktoralı veya doçentliği olanların coğrafya öğretmenliği bölümlerinde çalışmama durumları olabilir. Öğretim üyelerinin çoğu sosyal bilgiler programlarında çalıştıklarından zaman içerisinde coğrafya eğitiminden uzaklaşma ya da en iyi ihtimalle sosyal bilgiler içindeki coğrafya alanları üzerinde çalışmalar yapmak zorunda kalmaktalar.” (K33)

K11, K21, K25, K27 ve K33 katılımcılarının ifadeleri, coğrafya eğitimi alanında doktora ve/veya doçentliği olanların coğrafya öğretmenliği bölümlerinde çalışmama durumları ve buna bağlı olarak coğrafya eğitimcilerinin büyük bir kısmının eğitim fakültelerinde özellikle sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı programlarında ve diğer bir kısmının ise fen ve edebiyat fakültelerinde çalışmak zorunda kalması, alan çalışan öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi çalışmalarına sıcak bakmaması ve bu çalışmalara katkı sunmaması gibi sorunları kapsamaktadır. Dolayısıyla bu ifadelerde, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların niteliğini ve niceliğini etkileyen akademik kariyer ve norm kadro sorunlarına dikkat çekilmektedir.

Alan içi iletişim ve iş birliği sorunlarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Bence en büyük problem coğrafya alan eğitimi hocaları arasında birlik ve beraberliğin olmamasıdır. Bu durum da alan eğitiminde eksiklikler meydana getirmekte ve coğrafyayı sahipsiz kılmaktadır. Ayrıca coğrafyanın hala ezberci bir ders olarak gösterilmesi veya bu imajdan çıkarılamaması da coğrafya eğitiminin önemli bir sorunu olduğu söylenebilir.” (K9)

- “(1) Alan içi iletişimsizlik, (2) Alana (coğrafyaya) dayalı değil eğitim bilimlerine dayalı bir yapının varlığı (3) Çalışmaların uygulamadan uzak daha çok durumu betimlemeye yönelik olması” (K13)
- “Coğrafya ve coğrafya eğitim alanlarının en önemli sorunlarından birisi bu alanlardaki akademisyenlerin ortak bir paydada buluşamamış olmasıdır. Bu durum alandaki kaynakların da hak ettiği değeri bulamamasına sebep olmaktadır. Aslında ortak bir yol oluştursa hem coğrafya eğitiminin önemi hem de alandaki kaynakların önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu durum coğrafya eğitiminin de her yıl daha önemsizmiş, daha gereksizmiş gibi algılanmasına sebep olmaktadır. Son 15 yıl içerisinde coğrafyanın hem ortaöğretim programlarında ağırlığının azalmasına hem de üniversite sınavlarında soru sayıları ve etkisinin azalmasına sebep olmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenliği programları için oldukça önemli olan “genel coğrafya” dersinin programdan çıkarılmasına sebep olmuştur. Kısaca toparlanacak olursa, alanda üretilen çalışmalar alandaki araştırmacıların aralarındaki kopukluklar ve çekişmeler sebebiyle hak ettiği değeri bulamamaktadır. Bu durum coğrafya eğitiminin öneminin de olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.” (K14)
- “Coğrafya eğitimcileri birleştiren yapının olmaması, bu yapının ekonomik ve siyasal yapı bakımından güçlendirilmemesi” (K17)

K9, K13, K14 ve K17 katılımcılarının ifadeleri, alanın en önemli sorunlarından birisi olarak bu alandaki akademisyenler arasında birlik ve beraberliğin sağlanamamasını göstermektedir. Bu nedenle, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların etkinliğini ve etkililiğini artırmak için alan içi iletişim ve iş birliği sorunlarının çözülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yenilikçi ve güncel çalışma yapma sorunlarına ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Genelde yapılan çalışmaların akademide birbirinin devamı ya da benzeri niteliğinde yayınlar yapılıyor olması ciddi bir problem. Alana özgü olarak yeni bir şeyler sunamıyoruz.” (K21)
- “Güncel ve dünyada coğrafya eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek trendlere uygun çalışmaların sınırlı olması, bölümlerdeki coğrafya eğitimcisi sayısının yeterli olmaması nedeniyle ders ve eğitim-öğretime ayrılan zamanın fazla olması gibi” (K32)

K21 ve K32 katılımcılarının ifadelerinde, genelde yapılan çalışmaların akademide birbirinin devamı ya da benzeri niteliğinde yayınlar olduğu ve alana özgü olarak yeni bir şeyler sunamama gibi sorunlar yer almaktadır. Bu ifadelerde, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların yenilikçi ve güncel olması için gerekli koşulların sağlanması gerektiği belirtilmektedir.

Eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sorunlarına ilişkin akademisyen görüşleri:

- “Ne kadar uğraşılırsa uğraşılısın, ölçme-değerlendirme tekniklerinde ne kadar gelişme olursa olsun, çeşitli nedenlerle coğrafya eğitimi ilgi-neden-sonuç üçgeninde olmamakta ve bilgiler kalıcı olarak öğretilmemektedir. Örneğin portfolyo hazırlama, proje tabanlı eğitimde bile öğrenciler internet kaynaklarından kes-yapıştır olarak veri sundukları için istenilen gelişme sağlanamamaktadır.” (K22)
- “Özellikle ders saatlerinin az olması ve atama sorunu nedeniyle coğrafya öğretmenliği bölümlerine olumsuz etkilerini görmekteyiz.” (K16)
- “Coğrafya eğitimi tam olarak anlaşılmalı değildir. Coğrafyacılardan bile tam kabul görmemiştir. Eğitim camiası içerisinde alan eğitimcileri tam olarak eğitimci kabul edilmezken, alan hocalarının da bu çalışmaları sürdüren kişileri alandan kabul etmemesi gibi önemli bir sorun vardır. İkinci sorun ise daha genel olan coğrafya eğitimi ve coğrafyanın eğitim sistemi içerisindeki yerinin gittikçe gerilemesidir. Coğrafya bir meslek olarak görülmediği için bu konuda ders veren coğrafya öğretmenlerinin ve bilim olarak coğrafyanın değeri algılanamamaktadır. Coğrafya artık neden sonuç ilişkisini anlatan bir bilim değil tarifle uğraşan ülke güzelliklerini anlatan bir yapıya bürünmüştür.” (K30)
- “(1) Ders saati, (2) ders kitabından ve (3) öğretmen yetiştirmeden kaynaklı problemler” (K28)
- “Uygulamaya dönük bir yapının olmaması, arazi çalışmalarının zorunlu olmayışı, coğrafya eğitimcilerinin CBS Eğitimlerinde ön plana çıkmaması, hizmet içi eğitimlerde coğrafya öğretmenlerine yönelik yeterince eğitim açılmaması gibi sorunların varlığı dikkat çekmektedir.” (K15)
- “Coğrafyacılardan ve coğrafya eğitimcilerinden ortak bir akıl geliştirmeli, coğrafya eğitiminin önemini ve gerekliliğini tek bir ağızdanmış gibi her ortamda dile getirmeli. Problemlerin en önemli başlangıç noktası kanımca bu; bu bölünmüşlük hali aşılsa coğrafya eğitimi hak ettiği yere zamanla gelecektir. Basit bir örnek; coğrafya ve

coğrafya öğretmenliği bölümlerinin sözel puanla öğrenci alıyor olması; coğrafya aslında içerikler incelendiğinde neredeyse %65-70 civarı sayısal mantık gerektiren bir yapıdadır. Henüz yükseköğretim programlarına öğrenci alımlarında bile tam olarak doğru kitle bulunamıyor. Devamında diğer sorunlar çorap söküğü gibi geliyor.” (K14)

- “Coğrafyanın bazı konularının fen bilimleri içerisinde yer alması ancak YKS sonucuna göre sosyal puanı ile öğrenci almasının sorunlara yol açtığını düşünüyorum. Öğrencilerin en azından eşit ağırlık puanları ile coğrafya bölümüne alınması gerektiğini düşünüyorum.” (K3)

K3, K14, K15, K16, K22, K28 ve K30 katılımcılarının ifadelerinde, coğrafyanın eğitim sistemi içerisindeki yerinin gittikçe gerilemesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan atama sorunu nedeniyle coğrafya öğretmenliği bölümlerine olumsuz etkileri ile coğrafyanın bazı konularının fen bilimleri içerisinde yer almasına rağmen YKS sonucuna göre sosyal puanı ile öğrenci almasının sorunlara yol açtığı yer almaktadır. Bu ifadeler coğrafya eğitimi alanının eğitim sistemi ile öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerine ilişkin kararlardan etkilendiğini göstermektedir.

Coğrafya eğitimine paydaşlar tarafından değer verilmemesine ilişkin öğretim üyesi görüşleri:

- “Türkiye için nitelikli bir coğrafya eğitimi dergisi yok. Alanın çalışmalarını derli toplu bir şekilde göremiyoruz. Coğrafya eğitimi araştırmalarının MEB içindeki yeri ve önemi belli değil diğer bir ifade ile yapılan araştırmaların okullarda öğretmenlerimiz için ne ifade ettiği ve nasıl uygulandığına (ulaşıyorsa) ilişkin bir veri yok. Sanki yapılan çalışmaların sahaya (okullara) girmediğini düşünüyorum. Ayrıca coğrafya eğitimi çalışmalarında nitelik sorunu bulunmaktadır. Birbirine paralel konular çalışılmaktadır.” (K16)
- “Coğrafya eğitimi alanı paydaşlardan kopuk, plansız ve kişilere bağlı bir gelişme yaşamaktadır.” (K26)
- “Bundan 30 yıl öncesine göre epey yol kat edilmiş ama halen çeşitli sorunlarla boğuşan özellikle sınıf dışı öğrenme ortamlarını yeterince kullanamayan, bilgi iletişim teknolojilerinden yeterince aktif olarak çeşitli nedenlerle (bir kısmının haklı olduğunu düşündüğüm) kullanılmayan bir coğrafya eğitimi gözlemliyorum.” (K24)
- “Coğrafya, insan ve çevre etkileşimini konu aldığından, coğrafya eğitimini, toplumun her kesimini ilgilendirdiğini düşünüyorum. Buna karşılık coğrafyanın ise iyi

anlatılmadığını düşünüyorum. Özellikle coğrafyanın eğitim, planlama, tıp ve kültür gibi aklımıza gelebilecek her türlü sosyal ve fen alanıyla ilişkili olduğunu ancak bu durumun gösterilemediğini düşünüyorum.” (K23)

K16, K23, K24 ve K26 katılımcılarının ifadeleri, coğrafya eğitimi alanında özellikle coğrafyanın eğitim, planlama, tıp ve kültür gibi aklımıza gelebilecek her türlü sosyal ve fen alanıyla ilişkili olduğunu ancak bu durumun gösterilemediği gibi sorunları kapsamaktadır. Bu ifadelerde, coğrafya eğitimi alanındaki çalışmaların paydaşlara ulaştırılabilmesi ve değer verilmesi için gerekli çabaların gösterilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, coğrafya eğitimi alanında yaşanan sorunların büyük ölçüde akademik atama ve yükselme süreçleri, disiplin içi iletişim ve iş birliği yetersizliği, yenilikçi ve güncel araştırmaların yapılamaması, öğretmen yetiştirme sistemi ve coğrafya eğitimine ilişkin paydaşların algı düzeyi gibi faktörlerden kaynaklı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.57, zengin alanyazın alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.57. Zengin alanyazın.

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Öğretim yöntem ve teknikleri	22	3,39	24,44
2	Algı, tutum ve görüş	17	2,62	18,89
3	Öğretim programlarının incelenmesi	15	2,31	16,67
4	Kavram öğretimi ve yanılgıları	10	1,54	11,11
5	Ders kitabı incelemesi	6	0,92	6,67
6	Çevre eğitimi	5	0,77	5,56
7	Metafor	5	0,77	5,56
8	Afet eğitimi	4	0,62	4,44
9	CBS	4	0,62	4,44
10	Araç-gereç-materyal kullanımı	2	0,31	2,22
Toplam		90	13,87	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler toplamıdır.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.57’ye göre, öğretim üyelerinin en çok çalışıldığını ifade ettiği konu, öğretim yöntem ve teknikleri (f=22, %24,44) olmuştur. Coğrafya eğitiminde öğrencilerin coğrafi bilgi ve becerilerini geliştirmek için kullanılan öğrenme-öğretme süreçlerini kapsayan bu konu alanında yapılan çalışmalar, coğrafya eğitiminin etkililiğini ve etkinliğini artırmak için önemlidir. Öğretim üyelerinin ikinci en çok çalıştıkları konu ise algı, tutum ve görüş (f=17,

%18,89) olmuştur. Bu konu, coğrafya eğitimine ilişkin çoğunlukla öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve diğer paydaşların algılarını, tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, coğrafya eğitiminin mevcut durumunu ortaya koymak ve geliştirme önerileri sunmak için önemlidir. Öğretim üyelerinin üçüncü en çok çalıştıkları konu ise öğretim programlarının incelenmesi ($f = 15$, %16,67) olmuştur. Bu konu, coğrafya eğitiminin temel belgesi olan öğretim programlarının incelenmesini kapsamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, coğrafya eğitiminin niteliğini ve standartlarını belirlemek ve iyileştirmek için önemlidir.

Öğretim üyelerinin görüşlerinden hareketle coğrafya eğitimi alanında yoğun olarak çalışılan konuların çoğunun öğretim süreçleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum, coğrafya eğitimi alanının gelişimi için bir sorun teşkil etmektedir. Çünkü, coğrafya eğitimi alanı sadece öğretim süreçleri ile sınırlı bir alan değildir. Bu alandaki, güncel gelişmeleri takip etmek, coğrafya biliminin epistemolojik ve ontolojik boyutlarını incelemek, coğrafya biliminin felsefi ve tarihsel temellerini araştırmak gibi konular da önemlidir. Bu konuların coğrafya eğitimi alanının bilimsel niteliğini ve derinliğini artırmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Tablodaki diğer yoğun çalışıldığı ifade edilen konu alanları ise kavram öğretimi ve yanılgıları ($f=10$, %11,11), ders kitabı incelemesi ($f = 6$, %6,67), metafor ($f = 5$, %5,56), çevre eğitimi ($f=5$, %5,56), CBS ($f=4$, %4,44), afet eğitimi ($f = 4$, %4,44), araç-gereç-materyal kullanımı ($f = 2$, %2,22) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretim üyelerinin hakkında zengin bir alanyazın olduğunu düşündükleri çalışma alanları ilk olarak öğretim yöntem ve teknikleridir. Bunu ise coğrafya eğitimi ile ilgili herhangi bir konu hakkında öğretmen, öğretmen adayı ve çeşitli kademedeki öğrencilerin algı, tutum ve görüşlerini inceleyen çalışmalar takip etmektedir.

Coğrafya eğitimi alanında çalışılan konuların kapsam ve içeriğine vurgu yapan öğretim üyelerinin görüşleri şu şekildedir:

- “Öğretim programları, kitap incelemeleri, öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının çeşitli coğrafya temalarına yönelik görüş ve algıları, yöntem-teknik uygulamaları ve bunların deneysel sonuçları ile coğrafi bilgi sistemleri gibi konular.” (K33)
- “Öğrenme-öğretme yöntemleri, öğretim programları ve ders kitapları, eğitim alanında yapılan araştırmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır.” (K26)

- “Genelde Coğrafya eğitimi alanındaki araştırmalarda, öğrencilerin coğrafya dersine veya belirli bir konuya yönelik eğilim ve tutumlarının yanı sıra, öğretmenlerin müfredat, kitap ve materyal kullanımı ile ilgili görüşleri de sıklıkla incelenmektedir.” (K11)

K11, K26 ve K33 katılımcılarının ifadelerine göre, coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmalarda paydaşların (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı) görüş ve algılarının önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Coğrafya eğitimi alanında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere vurgu yapan öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Aslında belli bir konudan çok belli yöntemlerin farklı konularda denendiğini ve tarama türünde çalışmaların fazlaca yapıldığını görmekteyiz.” (K30)
- “Öğretim, yöntem, teknik ve stratejilerin akademik başarı üzerindeki etkisi oldukça yaygın çalışılmaktadır.” (K28)
- “Genelde öğretim yöntem tekniğinin etkililiği üzerine yoğunlaşıldı. Son yıllarda da pandemi etkisi ile diğer tüm alanlarda olduğu gibi coğrafya eğitiminde de uzaktan eğitim vb. çalışmalar daha fazla” (K21)

K21, K28 ve K30 katılımcılarının ifadeleri, coğrafya eğitimi alanında kullanılan zengin bir alanyazın olduğu düşünülen konuların başında yöntem, teknik ve stratejilerin geldiğini göstermektedir.

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, benzer ve tarama niteliğinde konuların çalışılması yerine coğrafya eğitimi alanında daha nitelikli, orijinal ve alana katkı sağlayan araştırmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

Tablo 4.58, sınırlı alanyazın alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.58. Sınırlı alanyazın.

No	Kod	<i>f</i>	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Çevre eğitimi	11	1,69	15,94
2	Coğrafi beceriler	10	1,54	14,49
3	CBS	9	1,39	13,04
4	Farklı disiplinlerle iş birliği	8	1,23	11,59
5	Coğrafya eğitiminde özel eğitim	7	1,08	10,14

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
6	Sınıf içi etkinlikler	6	0,92	8,7
7	Arazi uygulamaları	5	0,77	7,25
8	Alternatif ölçme araçları	4	0,62	5,8
9	Coğrafya eğitimi felsefesi	3	0,46	4,35
10	Materyal tasarımı	2	0,31	2,9
11	Teknoloji destekli uygulamalar	2	0,31	2,9
12	İklim değişikliği eğitimi	1	0,15	1,45
13	Ölçek geliştirme çalışmaları	1	0,15	1,45
Toplam		69	10,63	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler değeri göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.58'e göre, öğretim üyelerinin daha az sayıda çalışma olduğunu düşündükleri çevre eğitimi ($f=11$, %15,94), coğrafi beceriler ($f=10$, %14,49), CBS ($f=9$, %13,04), farklı disiplinlerle iş birliği ($f=8$, %11,59), coğrafya eğitiminde özel eğitim ($f=7$; 1014), sınıf içi etkinlikler ($f=6$; 8,70) gibi konulardır. Bu konuların çoğu, coğrafya eğitiminin güncel ve ilgi çekici olmasını sağlayacak önemli unsurlardır. Örneğin, alternatif ölçme araçları ($f=4$; %5,80), coğrafya eğitiminde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri süreç odaklı etkili bir şekilde değerlendirmek için gereklidir. Arazi uygulamaları, coğrafya eğitimi esnasında öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri teorik bilgileri gerçek ortamında gözlemlmelerine ve analiz etmelerine olanak verir. CBS, coğrafya eğitiminde teknolojinin kullanımını artırmak ve coğrafi becerileri geliştirmek için önemli bir araçtır. Coğrafya eğitimi felsefesi, coğrafya öğretmenlerinin mesleki kimliklerini ve vizyonlarını belirlemelerine yardımcı olur. Coğrafya eğitiminde özel eğitim, farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere uygun bir coğrafya eğitimi sunmak için önemlidir. Bu konu başlıkları genel olarak incelendiğinde her birisinin coğrafya eğitimi alanı için çok önemli ve gerekli olduğu yorumu yapılabilir. Bu konularla ilgili daha fazla araştırma yapılmasının coğrafya eğitimindeki konu çeşitliliğine katkı sağlayacağı ve alanın kalitesini ve etkinliğini artıracığı düşünülmektedir.

Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanında sınırlı bir alanyazın olduğunu ifade ettikleri konu alanlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

- “Alternatif ölçme araçları ve bunların coğrafya eğitiminde kullanımı, teknoloji destekli uygulamalar, coğrafya eğitimi felsefesini konu edinen çalışmalar, coğrafya öğretiminde kullanılan alternatif metot ve tekniklerin akademik başarıya etkilerini ortaya koyucu yarı deneysel çalışmalar.” (K33)

- “Üst bilişsel beceriler, üstün yetenekli öğrenciler ve coğrafya eğitimi, coğrafi becerilerin uygulanması, coğrafyada süreç temelli değerlendirme, uygulamalı çalışmalar” (K16)
- “Var olan coğrafya dersi öğretim programının öğretmenlerce yeterince anlaşılmadığını düşündüğüm için, öğretmenlerin dersleri ne şekilde yaptığı ve buradan hareketle programın daha doğru uygulanması için neler yapılabileceği üzerine eksiklik olduğu kanısındayım. Bir de coğrafya eğitiminin öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak çalışmalar, kongre, sempozyum vs. yapılmalı ve bunların gerekli mercilere (Bakanlık, YÖK, ÖSYM gibi) ulaştırılması önemlidir diyebilirim.” (K14)
- “Coğrafi beceriler, CBS ve uygulamaları, çevre eğitimi ve uygulamaları gibi konular daha az çalışılmış konular içerisinde yer almaktadır.” (K32)
- “Coğrafya eğitiminde belli bir uzmanlığın olması gerekmektedir. Araştırmacıların bir kısmı fizikî coğrafyanın öğretiminde bir kısmı beşerî coğrafyanın öğretiminde yoğunlaşmalı. Ayrıca coğrafya öğretiminde etkinlik temelli uygulamaların yapılması kaynak üretilmesi gerekmektedir. Bu konuda bir diğer eksik coğrafi okuryazarlık çalışmaları: bu tür çalışmalar yapılırsa da standartlarının belirlenmesi çok önemlidir.” (K30)
- “Çevre eğitimi konulu çalışmalar, arazi çalışmalarının coğrafya eğitimiyle ilişkisinin ortaya konulduğu çalışmalar, coğrafya öğretiminde alternatif ölçme uygulamaları gibi çalışmalar yetersizdir.” (K27)
- “Uygulama çalışmaları az. Arazi gezileri, çalışma yaprakları ve becerilerle ilgili çalışmalar az.” (K18)
- “Eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin konuların ilerde daha önemli hâle geleceğini düşünüyorum. Cep telefonları uygulamalarının ders süreçlerine aktif dahil edilmesine yönelik konular da yine ilk akla gelen alanlardan. Projeksiyon kullanımı, etkileşimli tahtalar, AR ve VR konuları yine yeterince çalışma yapılmadığını düşündüğüm konular arasındadır. Hizmet içi eğitimlerle web araçlarının kullanımının öğretmenlere kazandırılmasına yönelik çalışmaların da yeterince çalışılmadığını düşünüyorum. Sanal gerçeklik çalışmaları coğrafya eğitimi için tıp eğitimi gibi çok çok önemli hale gelecek. Özellikle öğretilmesinde güçlük yaşanan konuların öğrenciye öğretilmesinde bu tip teknolojiler büyük kolaylıklar sağlayacaktır.” (K4)
- “Aslında hala coğrafi beceriler konusunda uygulamaya dönük önemli boşluk olduğunu düşünüyorum. Bir de gelişen teknoloji ve özellikle coğrafi bilgi sistemlerinin sınıf

ortamında uygulanmasına yönelik öğretmenlere rehber olacak çalışmalar yeterli değil ve bence bu alanda boşluk var. Öğretmen arkadaşlar tarafından bu konuda yapılmış çok sayıda çalışma var. Ancak bunların akademik yönü ve uygulama yönünün birleştirilerek çalışılmasının ve sahadaki uygulayıcılara örnek olunmasının gerekli olduğunu düşünüyorum.” (K24)

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri (K16, K27 ve K33), teknoloji destekli coğrafya öğretimi (K4, K24, K33), coğrafya dersi öğretim programı (K14 ve K33), üst bilişsel beceriler ve özel yetenekli öğrenciler (K16), coğrafi beceriler (K16, K24 ve K30), çevre eğitimi ve uygulamaları (K23 ve K27), arazi çalışmaları (K16, K18 ve K27) gibi konu alanlarında sınırlı bir alanyazın olduğu görülmektedir. Coğrafya eğitimi alanında sınırlı sayıda çalışılan bu konuların çoğu aynı zamanda yeniliğe açık konulardır. Bu durum coğrafya eğitimi alanının dinamizmi ve konu çeşitliliği açısından bir sorun teşkil etmektedir. Çünkü, coğrafya eğitimi alanı sadece kalıplaşmış konular ile sınırlı kalmamalı, yeni yaklaşımlar ve disiplinler arası bağlantılar gibi konuları da içermelidir.

Zengin alanyazın ve sınırlı alanyazına ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen kodlar karşılaştırıldığında CBS ve çevre eğitimi konularının iki alt tema altında da yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğretim üyelerinin bu konulara ilişkin farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, coğrafi bilgi sistemleri ve çevre eğitimi konularının coğrafya eğitimindeki rolü ve önemi hakkında daha fazla tartışma ve araştırma yapılmasını gerektirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tema-3: beklentiler

Bu tema toplam, iki alt tema ve bu alt temaları oluşturan toplam 8 kod ifadesinden oluşmaktadır. Bunlar; “alanın geleceği” ve “araştırmacı profili” alt temalarıdır. Bu alt temaları oluşturan kodlar ve öğretim üyesi görüşlerine sırasıyla yer verilmiştir.

Tablo 4.59, alanın geleceği alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.59. Alanın geleceği alt teması.

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Belirli kriterler sağlanırsa daha iyi bir konumda	30	4,62	63,83
2	Katedilecek çok yol olduğu açık	6	0,92	12,77
3	Bugün olduğundan kötü durumda olacak	5	0,77	10,64

No	Kod	f	%	Geçerli yüzde (%) ¹
4	Bugün olduğundan iyi durumda olacak	3	0,46	6,38
5	Plansız bir gelişme olacak	3	0,46	6,38
Toplam		47	7,24	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler toplamıdır.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre coğrafya eğitimi alanının geleceği ile ilgili en fazla üretilen kod belirli kriterler sağlanırsa daha iyi bir konumda ($f=30$; %63,83) olacağı ile ilgilidir. Bu görüş, coğrafya eğitimi alanının gelişim potansiyeli olduğunu, ancak bunun için bazı şartların yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden hareketle sağlanması gereken kriterlerin uygulamaya dönük, problem çözücü, öneminin hissettirildiği, uluslararası alanyazınla uyumlu ve öğrencilerin aktif olduğu, etkinlik temelli öğretimin yapıldığı, sınıf dışı öğretim ortamlarında yaparak/yaşayarak öğretimin yapıldığı bir coğrafya eğitimi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin ikinci en çok belirttikleri görüş ise katedilecek çok yol olduğu açık ($f=6$, %12,77) olmuştur. Bu görüş, coğrafya eğitimi alanının mevcut durumunun yeterli olmadığını, coğrafya eğitiminin güncel ve çağdaş gelişmelere uyum sağlaması ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi için daha fazla çalışma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretim üyelerinin üçüncü en çok belirttikleri görüş ise bugün olduğundan kötü durumda olacak ($f=5$, %10,64) olmuştur. Bu görüş, coğrafya eğitimi alanının geleceği konusunda kötümser bir bakış açısı sergilemektedir. Bu görüşe göre, coğrafya eğitimi alanı karşılaştığı sorunları aşamayacak, coğrafya eğitiminin niteliği ve standartları düşecek ve coğrafya eğitiminin toplumsal önemi azalacaktır. Bunun yanında öğretim üyeleri tarafından alanın bugün olduğundan iyi durumda olacağını ($f=3$, %6,38) ve plansız bir gelişme ($f=3$, %6,38) yaşanacağını ifade eden görüşler de belirtilmiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleri ile yaklaşımların coğrafya eğitimi alanının geleceğini etkileyeceğini ifade eden öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Mevcut durumda/şartlarda coğrafya eğitimi nasıl daha iyi bir seviyeye çıkarabiliriz? sorusuna tüm paydaşların katılımıyla cevap bulunması gerekmektedir. Öğrencilerin aktif olduğu, etkinlik temelli öğretimin yapıldığı, sınıf dışı öğretim ortamlarında yaparak/yaşayarak öğretimin yapıldığı ve öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarının sağlanmasıyla coğrafya eğitimi mevcut durumdan daha iyi olacaktır.” (K27)
- “Jeomorfoloji konularının öğretimi örneğinde olduğu gibi coğrafya eğitimi sürekli bir yenilenme içindedir. Bu alan neticede dinamik bir çalışma alanı. Bu yüzden gelecekte

yeni çalışma alanlarının ortaya çıkacağını sadece öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanmasına yönelik çalışmaların ya da öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışmaların yerini alacağını düşünüyorum. Özellikle eğitim teknolojileri alanındaki gelişmelerin coğrafya eğitimi için birçok yeni çalışma konuları oluşturacağını düşünmekteyim.” (K3)

- “Henüz emekleme aşamasında olduğunu düşünüyorum. Bu konuyu yeterli sayıda fazla araştırmacının çalışmadığını, ancak coğrafyanın da yapılandırmacı yaklaşıma oldukça elverişli olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda katedilecek çok yol olduğu açıktır.” (K15)

K3, K15 ve K27 katılımcılarının ifadeleri, coğrafya eğitiminde değişen öğretim yöntemleri ve teknolojinin rolünü belirtmektedir. Buna göre, coğrafya eğitimi için yeni eğitim teknolojilerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Akademik gelişme ve araştırma konularının coğrafya eğitimi alanının geleceğini etkileyeceğini ifade eden öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Genç araştırmacılara önerim öncelikle coğrafya eğitimi alanında yapılan çalışmaların eğilimini dikkatle incelesinler. Çalışmaların çoğu birbirinin tekrarından ibaret. Beceri eğitimi ve değer eğitimi konusunda hala önemli eksikler var. Bu konuda nitelikli çalışmalara ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Coğrafya eğitimi konusunda nitelikli çalışmalar ortaya koyabilmek için iyi bir alan bilgisine de ihtiyaç var. Alan eğitiminde lisansüstü eğitim yapanlar alandan uzaklaştıkları için yapılan çalışmalar da eğitim bilimleri alanına kayma eğilimi göstermektedir. İyi coğrafya eğitimcilerinin yetişmesi için güçlü alan bilgisi ve metodoloji bilgisine ihtiyaç var. Başka bir konu araştırmacıların yazılarının çok çeşitli konularda olmasıdır. Mümkün olduğunca belli konularda yoğunlaşan araştırmacıların artması niteliği de artıracaktır.” (K10)
- “Alana katkı sunma ve kendini bu alanda geliştirmek isteyen özellikle de yeni araştırmacılara en önemli tavsiyem zoru göze alarak çalışmaların ulusal literatürde daha az olduğu alanlara yönelmeleri ve mesleki gelişimlerini bu alanlarda devam ettirmeleri olabilir. Sürekli aynı konularının benzerlerini kolaya kaçıp çalışmanın hem kendine hem alana katkısı maalesef olmamaktadır. Ayrıca uluslararası literatürü sıkı takip etme ve coğrafyanın inceleme alanına giren konulara da gereken önemi ve önceliği verme de başka bir tavsiye olabilir.” (K1)

- “Coğrafya biliminin değerini artırabilir ve coğrafyayı bir meslek olarak yerleştirebilirsek daha iyi bir konumda olacaktır.” (K30)
- “Bugünden daha iyi olacağına dair ümidimi koruyorum. Özellikle coğrafya disiplininde işin içerisine teknolojinin de girmesiyle bu konuda ülkemizde gayretli ve çok istekli genç arkadaşlarımızın da olduğunu görüyorum. Bununla beraber klasik coğrafya anlayışından sıyrılıp çağdaş coğrafya alanında kendini yetiştiren ya da yetiştirilen lisansüstü öğrencilerinin de artık akademiye girmeleriyle daha da iyi olacağını düşünüyorum.” (K21)
- “İnsan-çevre etkileşimini konu edinen bu disiplin varlığını bir şekilde devam ettirecektir. Ancak bu alanda çalışanların coğrafyanın betimsel boyutundan sıyrılıp problem çözücü ve mekân yönetici misyonuna yoğunlaşması ve bunu karar vericilere hissettirebilmeleri koşuluyla.” (K33)
- Coğrafya eğitimi alanında daha güçlü olabilmek için her şeyden önce bu konuda daha fazla yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Yetiştirilen bu nitelikli insan gücünün sadece coğrafya öğretmenliğinde değil, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi eğitim fakültelerindeki değişik programlarda istihdam edilebilme potansiyelleri bulunmaktadır. O nedenle bu vizyon göz önünde bulundurularak coğrafya eğitimcilerinin bu gibi farklı programlar içinde yer alan coğrafya konularını çalışmalarını gerekmektedir.” (K15)
- “Genç coğrafya eğitimcisi akademisyenlerin ümit vadettiklerini ve gelecekte dünya ile bütünleşmiş çalışmalar yapacaklarına inandığımı söyleyebilirim.” (K29)
- “Yeni nesil bizlerden daha bilinçli geliyor, lisansta dil eğitimine başlıyor kongrelere katılıyor, istatistiksel analizleri biliyor, metodolojiye önem veriyor. Ayrıca teknolojik imkânlar eğitime hızlı entegre ediliyor. Örneğin, pandemide çevrimiçi yapılan UCEK’e [Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi] çok sayıda araştırmacı katıldı. Bu nedenle ben gelecekte ümitvarım.” (K12)

Katılımcıların ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde coğrafya eğitimi alanında nitelikli çalışmalar yapabilmek için öncelikle iyi bir alan bilgisi ve yöntem bilgisine sahip olmak gerektiği görülmektedir. Ayrıca coğrafya eğitimi alanına katkı sunmak isteyen araştırmacıların betimsel çalışmalar yerine problem çözmeye yönelmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Kurumsal iş birliğinin coğrafya eğitimi alanının geleceğini etkileyeceğini ifade eden öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Bu konuda ümitliyim. Daha uygulamaya dönük ve MEB ile üniversiteler birlikte hareket ederek uluslararası düzeyde evrensel çalışmalar yapmalarının gerekli ve yararlı olacağını düşünüyorum. Ama eğer MEB üniversite kopuk kopuk devam ederse giderek herkes siz hangi coğrafyadansınız diye sormaya devam edecek ve coğrafya ve coğrafya eğitimi önemli bir bilim veya konu olmaktan öte giderek sıradanlaşacak.” (K24)

K24 katılımcısının ifadesi, coğrafya eğitimi alanında kurumsal iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca coğrafya eğitimi alanında kurumsal iş birliği kapasitesinin geliştirilmesiyle yerel, bölgesel ve küresel sorunlara bütüncül çözümler geliştirmek ve coğrafya eğitiminin toplumsal faydasını göstermek mümkün hale gelebilir.

Coğrafya eğitimi alanının genel değerlendirilmesi ve geleceğe ilişkin beklentilere yönelik öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “2000 yıllar ve öncesine göre çalışma konuları, kullanılan yöntem ve teknikler, güncel eğilimler ve konu çeşitliliği açısından sevindirici olmakla birlikte daha yol alınması gereken mesafenin olduğu da aşıkardır.” (K32)
- “Önemsiz hale gelen bir bilim zamanla varlığını kaybetme durumu ile karşılaşacaktır. Bu sorunları mutlaka çözmek zorundayız. Bu noktada coğrafya eğitimcileri de her platformda bu sıkıntıları dile getirmelidir.” (K16)
- “Dünyada da bir zamanlar coğrafya bir ara değersizleşti ve itibarsızlaştı. Ancak son dönemde meydana gelen afetler, iklim değişiklikleri, dünyadaki savaş, kargaşa, göç ve sığınmacılık gibi sorunların da artması ile yeniden değer kazanmaya başladı diyebilirim. Türkiye’de de bir süre sonra coğrafyanın ve coğrafya eğitimine değer verileceği ve itibar kazanacağı düşüncesindeyim” (K9)
- “Coğrafya bilimlerin atasıdır. Dünyada insan yaşamı devam ettiği müddetçe Dünyayı tanımaya ve onu anlamaya çalışmak zorundayız. Bu bütün dünya için geçerlidir. Coğrafya eğitimcileri verdikleri eğitimi insanların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planladıklarında popüler bilim olarak var olmaya devam edecektir. Fakat yer adları öğretmeye devam ederse gelişen teknoloji sayesinde insanların coğrafya eğitimine duyacakları ihtiyaç ortadan kalkacaktır.” (K2)

- “Bu gidişle gelecekte ders olarak dikkate bile alınmayacak. Sadece genel kültür belki de seçmeli ders olacak gibi duruyor.” (K18)

Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, coğrafya eğitiminin geleceği hakkında farklı perspektifleri içerdiği görülmektedir. Bazı katılımcılar coğrafya eğitiminin gelişeceğine ilişkin umutlu bir bakış açısı sunmuşken, bazıları ise alanın önemini kaybedebileceği endişesine ilişkin görüş belirtmektedir. Ancak katılımcı görüşlerinin genel olarak, öğretim yöntem ve tekniklerinin yenilenmesi, araştırma alanlarının çeşitlendirilmesi ve kurumsal iş birliği gibi konular üzerinde birleştiği görülmektedir. Alanın geleceğine ilişkin öneriler ve beklentiler ise alanın değerini koruması ve bugünden ileri bir seviyede olabilmesi için çeşitli konularda çaba gösterilmesi gerektiğine odaklanmaktadır.

Tablo 4.60, araştırmacı profili alt temasında öğretim üyelerinin görüşlerini göstermektedir.

Tablo 4.60. Araştırmacı profili alt teması.

No	Kod	<i>f</i>	%	Geçerli yüzde (%) ¹
1	Metodolojiye hâkim	16	2,47	72,73
2	Alanyazına hâkim	3	0,46	13,64
3	Yabancı dili iyi bilen	3	0,46	13,64
Toplam		22	3,39	100²

¹ Geçerli yüzde, ilgili kategori içindeki yüzdeler değeri göstermektedir.

² Tablodaki sayılar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Tablo 4.60'a göre, öğretim üyelerinin en çok belirttikleri araştırmacı profili, metodolojiye hâkim ($f=16$, %72,73) olan olmuştur. Bu durumun coğrafya eğitimi alanında yapılan araştırmaların bilimsel yöntemlere uygun olarak plânlanması, uygulanması ve raporlanması için önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırmacı profiline ilişkin üretilen diğer kodlar ise alanyazına hâkim ($f=3$, %13,64) ve yabancı dili iyi bilen ($f=3$, %13,64) olmuştur. Alanyazına hâkim olma özelliği coğrafya eğitimi alanında yapılan araştırmaların güncelliğinin sağlanması için önemlidir. Ayrıca alanyazına hâkim olan araştırmacıların coğrafya eğitimi alanının mevcut durumunu net bir şekilde ortaya koyabileceği ve buna uygun geliştirme önerileri sunabileceği ifade edilebilir. Yabancı dili iyi bilme özelliği ise coğrafya eğitimi alanında yapılan araştırmaların uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması ve paylaşılması için önemlidir. Ayrıca uluslararası yönelim ve gelişmelerin de araştırmacılar tarafından takip edilebilmesi için kolaylık sağlayacaktır.

Araştırma yöntemleri bilgisine yönelik öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Bilimsel bir çalışmanın yöntem seçimi, çalışmanın niteliğini ve sonuçlarının güvenilirliğini belirleyen önemli bir faktördür. Uygun olmayan bir yöntemle elde edilen veriler, yanlış veya eksik yorumlara yol açabilir. Bu nedenle özellikle genç araştırmacıların metodoloji konusundaki eksiklerini tamamlamaları, nitelikli yayınlar için ön koşul olduğunu söyleyebilirim.” (K26)
- “Eylem araştırması, etkinlik geliştirme ve geliştirilen etkinliklerin uygulanması ve okul dışı öğrenme uygulamalarının araştırmalarda kullanılması gerekiyor. Ayrıca seçilen fizikî ve beşerî konuların öğretimine yönelik uzun zaman ayrılarak yapılacak boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.” (K7)
- “Öncelikle coğrafya eğitimi gelişmiş ülkelerde yapılan yayınları takip etmeliler. Devamında onları ülkemiz gerçeklerine uyarlamalı ama aynen almamalıdır. Ayrıca teorik çalışmalardan ziyade okullarda uygulamaya dönük ve öğretmenlerin sınıflarda kolaylıkla gerçeğe dönüştürebilecekleri çalışmalara ağırlık vermelerini öneriyorum.” (K15)
- “Öncelikle bilimsel araştırma yöntemleri konusunda derinlikli okumalar yapmalarını tavsiye ederim. En çok yapılan hata ise alandan uzaklaşılması. İçinde coğrafya olmayan coğrafya eğitimi çalışmalarını karşılaşıyoruz.” (K13)
- “Yenilikçi, uygulamaya ve sorun odaklı çalışmalara odaklanılması gerekmektedir.” (K20)
- Araştırma yöntemlerini ve analizlerini iyi öğrenmeliler.” (K28)
- “Nasıl bir coğrafya eğitimi vermeliyiz? sorusuna cevap bulmak için yapılacak her türlü çalışma alana katkı sağlayacaktır... Bu çalışmaların özellikle eylem araştırması ve uygulamalı çalışmalar olması geçerliliği ve güvenilirliği de artıracaktır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve coğrafya öğretmenlerinin merkeze alındığı ve doğrudan onların derslerde karşılaştığı sorunların (durum tespiti yapılarak çalışma tamamlanmamalı aksine durum tespiti, yeni çalışmanın problem durumunu belirlemek için kullanılmalı) çözümüne odaklanan ve alternatif çözüm önerileri sunan çalışmalar yapılmalıdır.” (K27)
- “Araştırma yöntemleri konusunda eksiklerini mutlaka tamamlamalıdır.” (K16)
- “En önemlisi çalışmalarının araştırma problem cümlesini ve alt problem cümlelerini çok sağlam temellere inşa etmeliler. Sonrasına çalışmaya özgü seçilecek yöntem ve bunun aşamaları en iyi şekilde uzman görüşleriyle organize edilmelidir. Bu

araştırmacılar ayrıca deneyimli bir alan eğitimcisiyle çok güçlü bir iletişim halinde olmalılar” (K25)

- “Coğrafya eğitimi çalışacak olanlar öncelikle yöntem bilim konusunda kendilerini çok iyi yetiştirmeliler. Çalışacakları konunun alan yazını çok iyi okumalıdır. Uluslararası alan yazını takip etmelidir. Coğrafya eğitimi alanında çalışma yapmaya karar verdiklerinde bugüne kadar problemleri tespit etmeye çalışılan araştırmalar çokça yapılmıştır. Bundan sonra (1) yeni nesil insanların ihtiyaç listeleri içinde coğrafyanın nerede olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapılmalıdır. (2) coğrafyanın her bir konusuna ilişkin en iyi öğretimi gerçekleştirmeyi amaçlayan program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.” (K2)
- “Bana göre en önemli eksiğimiz yöntem bilgimiz. Bu süreçte daha çok alana dair okumalar yapıldığından makale yazımında ya da bir tez yazımında ciddi sıkıntılar ve hatta büyük yanlışlıklar yapılmakta. Uluslararası alan yazın araştırmaları doğru bir şekilde yapılmamakta, orada var olan süreçlerin aynen bizim ülkemize uyarlaması yapılmaya çalışılmakta. Dolayısıyla zorlama bir süreç ortaya çıkmaktadır” (K21)
- “Coğrafya alanına katkı sağlayabilecek çalışmalar yapmak isteyen araştırmacıların öncelikle araştırma yöntemleri konusunda kendini geliştirmeli, ihtiyaçlara veya sorunlara cevap olabilecek araştırma konularının seçilmesi, saha çalışması veya uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerekir diye düşünüyorum.” (K9)

Katılımcı ifadeleri, genç araştırmacıların araştırma yöntemlerine ilişkin eksikliklerini tamamlamalarının ve araştırmalarda eylem araştırması, uzun süreli çalışmalar gibi çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Alanyazın bilgisine yönelik öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Yapılmış çalışmalar iyi incelenmeli ve problemlerin çözümüne yönelik sorunlar belirlenmelidir. Buradan hareketle yeni çalışma konuları belirlenebilir. Bilimsel araştırma yöntemlerinin ve coğrafi metodolojinin kurallarına uygun şekilde ve titizlikle uygulanması bulunacak sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini artıracaktır. Sadece coğrafya eğitimi alanında değil farklı eğitim alanlarında çalışılan konuların ve yöntemlerin coğrafya eğitiminde uygulanmasının ve sonuçlarının irdelenmesinin alanın gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Tüm bunların yanında coğrafya eğitiminin uluslararası bağlamının da alana katkı sağlamak isteyen araştırmacıların gözden kaçırmaması gereken bir husus olduğunu belirtebilirim.” (K3)

- “Dünyadaki trendleri yakından takip ederek, kendini yenileme ve literatüre hâkim olma; güçlü ve akademik yöntem bilgisi açısından kendilerini geliştirmeleri ve güçlendirmeleri önemlidir.” (K32)
- “Bu alanda çalışacak genç araştırmacılar kendi alanlarını çok iyi öğrenmelidir. Önce öğreteceği konuları öğrenecek daha sonra nasıl öğreteceğini çalışacaktır. Yani hem eğitim hem de alan çalışacaklardır. Bunun haricinde uygulamalı çalışmalara önem vermeleri ve yeni metotları veya yeni öğretim şekillerini denemek zorundadırlar.” (K30)
- “Öncelikle coğrafya eğitiminde doktora yapmış olan hocalarla kongrelerde ve diğer platformlarda fikir alışverişinde bulunarak ufuklarını geliştirebilirler, ayrıca uluslararası coğrafya eğitimi bölümleri ile iş birliği yaparak yine uluslararası dergilerde güzel çalışmalar ve projeler yapacaklarına inanıyorum.” (K29)
- “Öncelikle alana hâkim olup iyi literatür taraması yapmaları gerekmektedir. Alana ait veya farklı disiplinlerdeki güncel çalışmaları takip etmelidir.” (K28)
- “Herkesin benzer çalışmalara odaklandığını düşünüyorum. Ayrıca çalışılan konuların da coğrafya eğitiminin alt dallarına eşit şekilde dağılmadığını düşünüyorum. Örneğin coğrafya eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanlarına yönelik çalışmaların sayısının yeterli değil. Bu konuda işlevselliğe dönük ve öğrencinin başarılı olduğunu nasıl bilirim noktasından hareketli çalışmalara ihtiyaç var. İhtiyaçların gerçekten belirlenmesi ve buna uygun çalışmaların yapılması önemli. Bu noktadan sonra ise yapılan çalışmalar eğitim ve öğretime ne kadar etki ediyor” (K4)
- “Coğrafyaya bakış açılarını değiştirilmeli. Coğrafyanın doğanın dilini iyi okumak olduğunu ve hayatlarının her alanının coğrafi çevrenin etkisinde olduğunu ortaya koyacak çalışmalara yönelmelidir.” (K18)
- “Özellikle eğitim alanında iyi olan fen bilgisi eğitimi çalışmaları takip edebiliriz. Karma model şu anda eğitim araştırmalarında tercih ediliyor. Buna dikkat edilebilir. Yapılan çalışmanın pratikte bir işe yaramasına önem verilmelidir. Coğrafya öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak ihtiyaç konuları belirlenebilir.” (K16)

Bu alandaki katılımcı ifadeleri genç araştırmacıların alan bilgisi üzerine odaklanmaktadır. Buna göre, genç araştırmacılar kendi alanlarında derinlemesine bilgi sahibi olmaları, içinde çalıştıkları konuları çok iyi öğrenmeleri ve uzmanlık seviyelerini artırmaları ve bunun için de ilgili alanyazına hâkim olmaları gerekmektedir.

Yabancı dil bilgisine yönelik öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

- “Mutlaka yabancı dillerini geliştirip yurt dışı bağlantılar artırılmalı, proje, yayınlarda ortaklı işler yapılmalıdır.” (K33)
- “Yabancı kaynakları okuyabilmeliler.” (K28)
- “Öncelikle yurt dışı çalışmalar incelenmeli ve bir trend analizi yapılmalıdır. Dünya’da saygın olan coğrafya eğitimi dergilerinin son 10 yılı dikkatli bir şekilde irdelenmelidir.” (K16)

K16, K28 ve K33 katılımcılarının ifadelerine göre, genç araştırmacıların iyi derecede yabancı dil bilmesi hem alan bilgisini geliştirme hem de uluslararası ölçekli çalışmalarda çeşitli görevlerde bulunma imkânı sağlayabilmektedir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulguların sonuçları verilmiş ve bu bulgulara ilişkin yorumlar, ilgili çalışmalarla mukayese edilmiş ve son olarak araştırmanın sonuçlarına uygun olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Coğrafya ve coğrafya eğitimi alanında Cumhuriyetimizin çeşitli yıl dönümlerinde geline noktanın muhasebesini yapmak ve geleceğe ilişkin çıkarımlarda bulunmak amacıyla kamu kurumları ve araştırmacılar tarafından çeşitli eserler ortaya konulması yarına daha sağlam adımlarla yönelmek için önemlidir. Ülkemizde coğrafya ve coğrafya eğitiminin durumuna ilişkin bu şekilde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Akkan, 1972; Akyol, 1943c; Erinç, 1973; Gürsoy, 1974; İzbırak, 1976; Kayan, 2000; Koçman, 1999; Sekin, 1999a, 1999b; Ünlü, 1999). Periyodik değerlendirmelerin yanı sıra ülkemizde coğrafyanın tarihi gelişimini ve akademik örgütlenme sürecini inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Darkot, 1951; Gümüşçü, 2012; Gümüşçü ve Karakaş Özur, 2016; Tümertekin, 2001). Bu çalışmalar, Türk coğrafyasının kuruluşu ve gelişimini inceleyen; ancak buna karşın tarihsel ve betimsel yönü ön planda çalışmalardır. Cumhuriyetin 100. yılında Türkiye’de coğrafya eğitimi alanındaki gelişmeleri tespit etmek, ulaşılan düzeyi analiz etmek ve geçmişe bakarak alınan yolu görmek, bugün ve gelecek için karar verme açısından da önem arz etmektedir.

Coğrafya eğitimi alanının akademik yapısını çeşitli yönleriyle inceleyen; öğrenci profilinin belirlenmesine (Özdamar, 2015; Sezer vd., 2010), programda uygulanan öğretim programlarının incelenmesine (Babacan, 2022; Cantürk, 2022; Yasak vd., 2020), programların genel durumunun değerlendirilmesine (Bilgili, 2018; Ilgar, 2011; İlhan, 2010; Koçman ve Sütgibi, 2004; Nişancı, 2002; Özav, 2001; Özey, 1998; Sezer, 2016; Şeremet ve Chalkley, 2012; Turoğlu, 2002; Yılmaz, 2020; Yücel, 2021) ve alanın kuruluşuna ve teşkilatlanmasına (Darkot, 1951; Dönmez, 1998; Nişancı, 2002; Özey, 1998; Sezer, 2016; Şeremet, 2017; Turoğlu, 2002; Yasak vd., 2020; Yılmaz, 2020; Yücel, 2021) yönelik çalışmalar mevcuttur. Ancak coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarında çalışan insan kaynağının özelliklerine odaklanan oldukça sınırlı çalışma vardır (Sezer, 2016; Özey, 1998; Yılmaz, 2020). Bu çalışmalarda da insan kaynağının (öğretim üyelerinin) sadece ünvanına ve eserler dizinine odaklanılmıştır. Mevcut çalışma ile

öğretim üyelerine ait çeşitli özellikler incelenmiş, kurumsal hareketlilikleri gösterilmiş ve akademik içten beslenme oranları tespit edilmiştir.

Ülkemizde coğrafya eğitimi alanında yönelimleri belirlemek ve yapılan çalışmaları çeşitli yönleriyle incelemeyi amaçlayan araştırmalar mevcuttur (Aksoy ve Türker, 2020; Çifçi, 2017b; Değirmenci, 2018; Geçit, 2010a; Geçit ve Şeyihoğlu, 2011; Savran, 2021; Yazıcı, 2020). Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde daha çok betimsel özellikte olduğu görülmektedir.

Akademisyen deneyimlerinden yola çıkarak beşerî coğrafya alt disiplininin yenileşme eğilimlerine yönelik bir çalışma (Özgür, 2018) mevcut olsa da coğrafya eğitimi alanına ilişkin alanın mevcut durumunun ve gelecek yönelimlerinin alanla ilgili çalışmaları olan akademisyenlerin gözünden nasıl görüldüğüne ilişkin alanyazında verilere dayalı derinlemesine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de alanyazının mevcut durumu ile alana ilişkin akademisyen görüşlerini sentezlemeye dayalı çalışmaya rastlanmamış olması, araştırma için bir diğer önemli hususu oluşturmaktadır.

Açıklanan bu noktalardan hareketle, bu durum çalışması, Türkiye’deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış doktora tezleri ve araştırma makalelerinin çeşitli değişkenler açısından yönelimlerine ve bu araştırma yönelimlerine ilişkin alana katkı sağlayan akademisyenlerin görüşlerinin özelliklerini belirleme amacıyla gerçekleştirilmiş ve araştırmanın verileri analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma amacına uygun olarak bu çalışmada doktora tezleri, makaleler ve alana katkı sağlayan akademisyenlere ilişkin örneklem belirlenmiştir. Buna göre analiz edilecek tezleri belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve 102 adet doktora tezi ile 397 adet araştırması makalesi olmak üzere toplam 499 araştırma hazırlanan içerik analizi yönergesine göre incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın katılımcıları, doktorasını coğrafya ya da coğrafya eğitimi alanında tamamlamış ve coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaları olmak ölçütüne göre belirlenen 16 farklı devlet üniversitesinde görev yapan 33 öğretim üyesinden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Türkiye’deki coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarının akademik yapısının çeşitli değişkenler (öğretim

üyelerinin görev yaptığı üniversiteler, cinsiyetleri, ünvanları, doktorayı bitirme yılları, doktora mezunu oldukları üniversiteler, doçentlik alanları ve programın içten beslenme oranı) açısından dağılımı nasıldır?” sorusu incelenmiştir. Buna göre Türkiye’de 2022 yılı itibarıyla coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programı sunan 57 üniversite (49 coğrafya bölümü ve 13 coğrafya eğitimi anabilim dalı) bulunmaktadır. Bu üniversitelerin beşinde hem coğrafya bölümü hem de coğrafya eğitimi anabilim dalı programı mevcuttur. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında coğrafya bölümüne öğrenci alarak bu alanda öğrenci alan en son bölüm olmuştur. FEDEK tarafından akredite edilen altı coğrafya bölümü ve EPDAD tarafından akredite edilen bir coğrafya eğitimi anabilim dalı programı vardır. Coğrafya bölümlerinin 12’sinde ikinci öğretim, bir üniversitede uzaktan eğitim, bir üniversitede açık öğretim, bir üniversitede İngilizce eğitim ve bir üniversitede KKTC uyruklu öğrenci kontenjanı uygulaması bulunmaktadır. Coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında ise bu tür uygulamalara rastlanmamaktadır. Ayrıca altı üniversitede coğrafya eğitimi anabilim dalı programı kurulmuş ancak henüz öğrenci alımına başlanmamıştır. Böylece Türkiye’nin 50 ilinde coğrafya bölümü ve/veya coğrafya eğitimi anabilim dalı programı faaliyet göstermektedir.

Öğretim üyesi sayısı, 2022 yılı YÖK Atlas ve YÖK Akademik verilerine göre 390 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre, İstanbul Üniversitesi 18 öğretim üyesi ile üniversiteler arasında en yüksek öğretim üyesi sayısına sahip olan kurumdur. Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi on altışar öğretim üyesi ile ikinci sırada yer alırken, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 14 öğretim üyesi ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi ise birer öğretim üyesi ile üniversiteler arasında en düşük öğretim üyesi sayısına sahip olan kurumlar olarak belirlenmiştir.

Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında görev yapan öğretim üyelerinin yaklaşık dörtte üçü erkektir. Coğrafya eğitimi alanında coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında çalışan öğretim üyelerinin çeşitli özelliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları iletişim programları ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarındaki akademik yapıyı inceleyen iki çalışmanın bulguları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, Türkiye’de iletişim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin yarıdan fazlası kadınlardan (Boz ve Gür, 2021); sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim

üyelerinin ise yaklaşık üçte ikisi erkeklerden oluşmaktadır (Ünal ve Şeren, 2022). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Ağustos 2023 verilerine göre ise Türkiye üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin yaklaşık beşte üçü erkeklerden oluşmaktadır.

Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında ünvanların cinsiyetlere göre dağılımında profesörlerin %80'i erkek, %20'si kadın; doçentlerin %72'si erkek, %28'i kadın; doktor öğretim üyelerinin ise %75'i erkek, %25'i kadındır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Ağustos 2023 verilerine göre Türkiye üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin akademik ünvanlarının cinsiyete göre dağılımı profesörlerde %65,75 erkek, %34,25 kadın; doçentlerde %58,81 erkek, %41,19 kadın; doktor öğretim üyelerinde ise %53,02 erkek, %46,98 kadınlardan oluşmaktadır. İletişim programlarında ünvanların cinsiyetlere göre dağılımı profesörlerin %48'i erkek, %52'si kadın; doçentlerin %43'ü erkek, %57'si kadın; doktor öğretim üyelerinin ise %43'ü erkek, %57'si kadındır (Boz ve Gür, 2021). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında ise profesörlerin %83'ü erkek, %17'si kadın; doçentlerin %70'i erkek, %30'u kadın; doktor öğretim üyelerinin ise %53'ü erkek, %47'si kadındır (Ünal ve Şeren, 2022). İletişim programlarında ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında ilerleyen yıllarda kadın öğretim üyelerinin dağılım içinde daha fazla temsil edileceği şeklinde bir çıkarım yapılabilirken coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programlarında erkek öğretim üyelerinin oranının genel ortalamadan yüksek olması beklenmektedir.

Doktora mezuniyet yıllarına göre öğretim üyelerinin dağılımı incelendiğinde, 2010-2014 yılları arasında doçent sayısında önemli bir artış olduğu, 2017-2019 yılları arasında ise doktor öğretim üyesi sayısında ciddi bir yükseliş yaşandığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin doktora mezuniyet yılları 1985-2022 arasında değişmektedir. Öğretim üyelerinin yaklaşık üçte biri 2005-2014 yılları arasında doktora yapmıştır. Profesörlerin çoğu 1985-2004, doçentlerin çoğu 2005-2014 ve doktor öğretim üyelerinin çoğu 2015-2022 yılları arasında doktoralarını bitirmiştir. Profesörlerin doktorayı tamamlama yılları 1985-2013, doçentlerin 1990-2019 ve doktor öğretim üyelerinin ise 1990-2022 arasında değişmektedir.

Öğretim üyelerinin yurt içinde 28, yurt dışında 14 olmak üzere toplamda 42 farklı üniversiteden doktora mezunu oldukları tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu doktoralarını yurt içinde doktora tamamlamıştır. Bu mezuniyetlerin yaklaşık dörtte üçü İstanbul, Ankara, Atatürk, Fırat, Marmara ve Ege üniversitelerinde tamamlanmıştır. Buna

göre, Türkiye’de coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programında görev yapan her beş öğretim üyesinden biri İstanbul Üniversitesi mezunudur. İkinci olarak Ankara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi gelmektedir. Yurt dışında doktoralarını tamamlayan on beş öğretim üyesinden sekizi Birleşik Krallık, üçü Amerika Birleşik Devletleri, ikisi Almanya ve birisi Yunanistan ve birisi de Japonya’da bulunan üniversitelerde doktoralarını tamamlamışlardır. Coğrafya eğitimi alanına benzer şekilde Türkiye’deki üniversitelerin kurumsallaşma tarihleri ile doktora eğitimi verme kapasiteleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, 2006 yılından önce kurulan bazı üniversitelerimizin doktora öğrencisi sayılarının hâlen çok düşük olduğu dikkat çekmektedir (Çetinsaya, 2014, s. 184). İletişim programlarındaki öğretim üyelerinin %93,4’ü yurt içi, %6,6’sı yurt dışındaki bir üniversitede doktora yapmıştır. Yedi eski iletişim fakültesine sahip yedi üniversite iletişim programlarında çalışan öğretim üyelerinin %80’ini yetiştirmiştir. İletişim programlarında çalışan ve yurt dışı doktora mezunu olanların on dört farklı ülkenin altmış dört farklı üniversitesinden mezun olduğu ve sayısal olarak bakıldığında coğrafya ile benzer şekilde Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nin listenin başında yer aldığı görülmektedir (Boz ve Gür, 2021). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan öğretim üyelerinin yurt içinde otuz beş, yurt dışında on üç olmak üzere toplamda kırk sekiz farklı üniversiteden doktora mezunu oldukları görülmektedir. Öğretim üyelerinin yurt içinde doktora eğitimi almış olanların oranı, yurt dışında doktora eğitimi almış olanlara göre çok daha yüksektir. Yurt içinde doktora eğitimi almış öğretim üyelerinin oranı %96,29 iken, yurt dışında doktora eğitimi almış öğretim üyelerinin oranı sadece %3,71’dir. Yurt içi üniversitelerdeki öğretim üyelerinin doktora eğitimleri incelendiğinde, çoğunluğunun (%71,6) yedi eski sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı veren yedi üniversiteden mezun oldukları tespit edilmiştir. Yurt dışında doktora eğitimi almış olan 14 öğretim üyesinin ülke dağılımı şöyledir: yedi tanesi İngiltere’deki, altı tanesi ABD’deki, bir tanesi ise Almanya’daki üniversitelerden mezun olmuştur (Ünal ve Şeren, 2022).

Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programında görev yapan öğretim üyelerinin çok büyük bir kısmının coğrafya ya da coğrafya eğitimine yönelik doçentlik alanlarında oldukları tespit edilmiştir. Bunun dışında sayıları az miktarda olsa da atmosfer bilimleri ve meteoroloji mühendisliği, yer bilimleri ve mühendisliği ile orman mühendisliği bilim alanlarında uzmanlaşan akademik personel görev yapmaktadır. Coğrafya bölümlerindeki coğrafya alan dışı eğitilmiş öğretim üyelerinin profilleri üzerine yapılan bir araştırmada, coğrafya/sosyal bilgiler eğitimi programından mezun olanların 35 farklı

üniversitenin coğrafya programında görev aldığı belirlenmiştir. Coğrafya/sosyal bilimler eğitimi dışındaki alanlardan mezun olan öğretim üyelerinin ise çoğunlukla 2000 yılı sonrasında kurulan veya yeni öğrenci kabul eden bölümlerde istihdam edildiği ve bunların büyük bir bölümünün fiziki coğrafya anabilim dalında çalıştığı görülmüştür. Coğrafya/sosyal bilimler eğitimi alan öğretim üyeleri ise hem eski hem de yeni açılan bölümlerde hem de fizikî ve beşerî coğrafya anabilim dallarında faaliyet göstermektedirler (Çiçek, 2022).

Kurumsal hareketlilik incelendiğinde Ankara, Atatürk, Fırat, İstanbul ve Marmara üniversitelerinin Türkiye'nin hemen hemen tüm bölgelerindeki üniversitelere öğretim üyesi yetiştirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Ankara, Atatürk, Fırat, İstanbul ve Ege üniversitelerinin diğer üniversitelerin mezunlarından ziyade daha çok kendi mezunlarından istifade ettiği görülmüştür. Coğrafi olarak incelendiğinde ise öğretim üyelerinin önemli bir bölümünün öncelikle doktora yaptıkları üniversitelerde ya da yakın illerde bulunan üniversitelerde görev yapmakta oldukları tespit edilmiştir. Yurt dışında bulunan üniversitelerde doktoralarını tamamlayan on beş öğretim üyesi ise on beş farklı devlet üniversitesinde görevlerini sürdürmektedir.

Türkiye'de coğrafya eğitiminin başladığı ilk kurum İstanbul Üniversitesi, ikinci üniversite ise Ankara Üniversitesi'dir. Sonraki yıllarda açılan Atatürk Üniversitesi ile Ege Üniversitesinde coğrafya bölümlerinin faaliyete geçmeleri ise coğrafya eğitiminin üniversite düzeyinde ülkenin başka yerlerine yayılmasındaki ilk adımlar olmuştur. Coğrafyanın ülkenin diğer üniversitelerinde yer almasında tahmin edileceği gibi önce İstanbul Üniversitesi mezunları rol oynamış, bir süre sonra Ankara mezunları da bu misyonda yer almışlardır. İlerleyen dönemde Atatürk Üniversitesi öğretim elemanlarının ya da mezunlarının kurucu öğretim üyesi olarak rol oynadıkları gözlenmiştir (Tümertekin, 2001). Günümüzde coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı programında görev yapan üç yüz doksan öğretim üyesinden yüz on ikisi doktoralarını tamamladığı üniversitede görev yapmaktadır. Dolayısıyla öğretim üyelerinin %71'i doktorasını yaptığı üniversiteden farklı bir kurumda çalışmaktadır. Bu oranlar, nispeten düşük bir içten beslenme durumuna işaret etmektedir. Ortalama değer düşük olsa da kurumlar arasında içten beslenme oranları açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Köklü üniversitelerde çok daha yüksek bir içten beslenme oranı söz konusudur. İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi gibi köklü coğrafya bölümlerinin bulunduğu üniversitelerde kendi doktora mezununu öğretim üyesi olarak çalıştırma oranı %100'dür. Benzer şekilde

iletişim programları alanında, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelere öğretim üyesi yetiştiren yedi üniversite öne çıkmaktadır. Bu üniversiteler İstanbul, Marmara, Ege, Anadolu, Ankara, Gazi ve Selçuk üniversiteleridir. Bu üniversitelerin kendi mezunlarına daha fazla öncelik verdikleri ve diğer üniversitelere daha az açık bir yapı sergiledikleri tespit edilmiştir (Boz ve Gür, 2021). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında da benzer şekilde Gazi, Atatürk, Marmara, İstanbul ve Ankara üniversiteleri kendi öğretim üyelerini yetiştirmenin yanı sıra, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki pek çok üniversiteye de öğretim üyesi sağlamışlardır (Ünal ve Şeren, 2022).

İçten beslenmenin olmadığı otuz sekiz üniversite incelendiğinde ise birçoğunda doktora programı olmayan ve ülkemizdeki farklı üniversiteleşme aşamalarında kurulan yakın tarihli üniversiteler olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde iletişim programlarında (Boz ve Gür, 2021) ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında (Ünal ve Şeren, 2022) içten beslenme oranı düşük ya da sıfır olan üniversitelerde, ilgili alanda doktora programlarının bulunmaması ve içten beslenme oranı yüksek olan üniversitelere kıyasla daha yeni kurulmuş olmaları gibi faktörlerin, bu durumu etkilediği ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “araştırma örneklemine dâhil edilen coğrafya eğitimiyle ilgili çalışmaların (bu çalışma için hazırlanan içerik analizi yönergesi bakımından) yönelimleri nasıldır?” sorusu incelenmiştir. Araştırma örneklemine dâhil edilen coğrafya eğitimi ile ilgili toplam 499 adet çalışmanın analiz edilmesinde kırk soru kullanılmıştır. Bu soruların her biri araştırmada kullanılan içerik analizi yönergesi için bir tema olarak değerlendirilmiştir.

Toplam 499 adet çalışmanın %20,44'ü doktora tezi, %79,56'sı araştırma makalesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar şu konu başlıkları altında incelenmiştir: (1) Türkiye'de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri, (2) öğretim ilke ve yöntemleri, (3) diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi, (4) farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya, (5) öğretmen eğitimi, (6) coğrafya öğretiminde materyal kullanımı, (7) ölçme ve değerlendirme ve (8) coğrafya eğitiminde yönelimler. En fazla çalışmanın yapıldığı konular ölçme ve değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri ve farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya şeklindedir. En az çalışmanın yapıldığı konular ise coğrafya eğitiminde yönelimler, öğretmen yetiştirme ve geliştirme ve diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimidir.

Tez konularının yıllara göre dağılımı incelendiğinde; 1997-2002 yılları arasında coğrafya eğitiminde materyal kullanımı ve farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya konularının işlenişi üzerine odaklanan iki tez çalışması bulunmaktadır. 2003-2007 yılları arasında ise sekiz farklı konu alanında tez çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Bu dönemde özellikle öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, coğrafya eğitiminde materyal kullanımı ve diğer ülkelerde coğrafya eğitimi konularına ilgi artmıştır. 2008-2012 arası dönemde de bu konuların yanı sıra farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya ve Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri konuları üzerinde çalışmalar yoğunlaşmıştır. 2013-2017 arası dönemde ise Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri ile coğrafya eğitiminde yönelimler konu alanlarında herhangi bir tez çalışması yapılmadığı tespit edilmiştir. Son olarak, 2018-2022 arası dönemde de geçmiş dönemlerde olduğu gibi öğretim ilke ve yöntemleri ile diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve öğretimi konularının ön plana çıktığı görülmüştür.

Tez konularının üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; Atatürk, Gazi ve Marmara üniversitelerinde en fazla çalışılan araştırma konularının öğretim ilke ve yöntemleri alt konu başlığı alanında olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya eğitimi ile ilgili hazırlanan en fazla doktora tezinin Gazi Üniversitesinde olduğu görülmüştür. Sadece on beş üniversitede coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezi hazırlanmış olması diğer üniversitelerde doktora programı açma şartını sağlamamış olmalarıyla açıklanabilir. Doktorayı bitirme tarihleri ile makale sayıları arasında da bir benzerlik olduğu görülmüştür. Seneler içindeki düşüş ve artışların üzerinde akademik yükseltme ve atama kriterleri ile akademik teşvik yönetmeliği⁹ gibi idari düzenlemelerin de etkisi olduğu ifade edilebilir.

Coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış olan makalelerin konu alanlarının yıllara göre dağılımı 2002-2022 yılları arasında dört dönemde incelenmiştir. Bu dönemlerde ölçme ve değerlendirme, farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya eğitimi ve öğretimi, öğretim ilke ve yöntemleri ve coğrafya öğretiminde materyal kullanımı en çok çalışılan konular olmuştur. 2002-2007 döneminde ölçme ve değerlendirme ile coğrafya öğretiminde materyal kullanımı ağırlıklı olarak incelenmiştir. 2008-2012 döneminde ise farklı eğitim ve öğretim

⁹ İlk defa 14 Aralık 2015 tarihli ve 2015/8305 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Akademik Teşvik Ödeneği yönetmeliği ile devlet yükseköğretim kurumları kadrolarında bulunan öğretim elemanlarına yapılacak olan akademik teşvik ödeneğinin uygulanmasına ilişkin hususları düzenlemiştir. Muhtelif zamanlarda çeşitli değişikliklere uğrayan ya da tamamen yenilenen yönetmeliğin son hali 14 Mayıs 2018 tarihli ve 2018/11834 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulmuştur. Bu Yönetmeliğin yayımlanması ve ilgi yönetmelikte yapılan değişiklikler akademik yayınların sayısını da etkilemektedir.

programlarında coğrafya konusu araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilmiştir. 2013-2017 döneminde lme ve değerlendirme, coğrafya ğretiminde materyal kullanımı konularında artış olmuştur. 2018-2022 döneminde ise ğretim ilke ve yöntemleri ile lme ve değerlendirme konularına odaklanılmıştır. Bu durum, coğrafya eğitimindeki öncelik ve gündem değişikliklerini göstermektedir. Bu bağlamda, bu veriler kullanılarak coğrafya eğitiminde daha fazla araştırma gerektiren konu alanları da belirlenebilir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde yayınlarnn yaklaşık yarısının (%44,84) yayımlandığı International Journal of Geography and Geography Education (IGGE) adlı dergide tüm konu alanlarını kapsar şekilde yayının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Dergisi ve Doğu Coğrafya Dergisinde ise diğer ülkelerde coğrafya eğitimi ve ğretimi hri tüm konu alanlarında coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalar bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların konu alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde; Türkiye’de coğrafya dersi ğretim programları ve özellikleri konu alanında en fazla ğretim programının değerlendirilmesi ve uygulanmasına ilişkin alt konularda çalışmalar yapılmıştır. Türk eğitim sisteminin temel hedefi, değerlerimiz ve yetkinliklerle uyumlu bilgi, beceri ve davranışlar kazanmış bireyler yetiştirmektir. Öğretim programları, öğrencilere bu bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için tasarlanmıştır. Değerlerimiz ve yetkinlikler ise, bu kazanımlar arasında bütüncül bir ilişki kurmak ve öğrencilerin vizyonunu genişletmek için önemlidir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018). Bu bağlamda ğretim programının önemli bir ayağını oluşturan değerler ve yetkinlikler alanına ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretmen, eğitim ve ğretim sürecinin önemli bir aktörü durumundadır. Öğretmenin görevi, öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmak ve onların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri, ilgi alanları, motivasyon dzeyeleri, zekâ türleri, önceki bilgileri gibi pek çok faktöre bağlıdır. Bu farklılıklar, öğrencilerin öğrenme hızlarını etkiler. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımalı ve bunlara uygun olarak özelleştirilmiş bir ğretim gerçekleştirmelidir. Bu bağlamda ğretim yöntem ve tekniği belirlenirken, dersin konusu, hedefleri ve kazanımları ile hedef kitlenin gelişim düzeyi ve ihtiyaçları, kullanılacak materyal, sınıf ortamı ve zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Nihayetinde, bu kriterlere uygun olarak en etkili ve verimli yöntem ve teknik belirlenmeli ve uygulanmalıdır (Cengizhan, 2019). Coğrafya eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmalarda ğretim ilke ve yöntemleri konu

alanında en fazla öğretim yöntem ve teknikleri ve öğrenme yaklaşımları alt konularında çalışma yapılmışken öğretme stilleri, öğretim ilkeleri, öğretim stratejileri, öğrenme stilleri gibi alt konularda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretimin amacı, öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için birtakım ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu ilkelerden coğrafya öğretiminde sıklıkla başvuru alanları şunlardır: (a) öğrenene görelilik ilkesi (coğrafya eğitiminde, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, onlara uygun materyal, yöntem ve teknikler seçilmesi), (b) yakından uzağa ilkesi (coğrafya eğitiminde, önce okulun bulunduğu bölgenin coğrafi özellikleri incelenmesi, sonra ilçe, il, bölge ve ülke düzeyinde coğrafi bilgiler verilmesi ve son olarak komşu ülkeler ve dünya coğrafyasına ait özelliklere geçilmesi), (c) bilinenden bilinmeyene ilkesi (coğrafya eğitiminde, yeni bir konu işlenmeden önce önceki konularla bağı kurulması), (d) somuttan soyuta ilkesi (coğrafya eğitiminde, soyut kavramların görsel materyaller, haritalar, grafikler, modeller, deneyler ve geziler gibi yöntemlerle somutlaştırılması), (e) açıklık ilkesi (coğrafya eğitiminde, öğrencilere verilen bilgilerin doğru, güncel ve yeterli olması, coğrafi terimlerin tanımlanması ve açıklanması, coğrafi olayların neden-sonuç ilişkisi içinde sunulması), (f) aktivite ilkesi (coğrafya eğitiminde, öğrencilerin bireysel veya grup çalışmaları yapmaları, araştırma, proje, sunum gibi etkinliklere katılmaları, coğrafi olayları gözlemlenmeleri ve değerlendirmeleri), (g) bütünlük ilkesi (coğrafyanın bir bütün olarak ele alınmasını ve diğer bilim dallarıyla ilişkisinin kurulması), (h) güncellik ilkesi (coğrafyanın güncel olaylarla ilişkilendirilmesi ve böylece daha ilgi çekici ve anlamlı hale gelmesi), (ı) tasarrufluk ilkesidir (coğrafya eğitiminde, ders saatlerinin verimli bir şekilde kullanılması ve gereksiz tekrar veya detaylardan kaçınılması ile coğrafi materyallerin seçimi ve kullanımında ekonomiklik sağlanması) (Aydın ve Güngördü, 2016). Bu ilkeler sayesinde, coğrafya öğretimi daha anlamlı, ilgi çekici ve kalıcı hale gelir. Öğrenciler coğrafyayı sadece bir bilgi yığını olarak değil, yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardımcı olan bir araç olarak görürler. Öğretimin amacına ulaşmasında dikkate alınması gereken bu ilkeler ile ilgili araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda yakından uzağa ve aktivite ilkesine yönelik çalışmalar tespit edilmiştir.

Coğrafya eğitiminde önemli bir yere sahip olan arazi çalışmaları da bu kısımda değerlendirilmiştir. Arı'ya (2020) göre, arazi çalışmasının yükseköğretim coğrafya eğitiminin çok önemli bir parçası olarak algılanmasına ve kabul edilmesine rağmen, programlara

yeterince entegre edilemediğini göstermiştir. Benzer şekilde Bulgaristan'da bulunan üniversitelerde de coğrafya eğitimi uygulamalı bağlamını kaybetmiş ve teorik bir konuya dönüşmüş, çağdaş toplumda çok ihtiyaç duyulan pratik bilgi ve becerileri kazandıramamıştır (Vodenska, 2004).

Coğrafya eğitim ve öğretimine yönelik 16 farklı ülkedeki uygulama, ders kitabı, öğretim programı vb. çeşitli açılardan incelendiği çalışmaların en fazla Almanya, daha sonra İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri hakkında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Coğrafya eğitim ve öğretimine ilişkin farklı ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi, değerlendirilmesi ve ülkemizdeki uygulamalarla karşılaştırılmasının coğrafya eğitim ve öğretimimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı eğitim ve öğretim programlarında coğrafya konu alanında en fazla ilköğretim eğitim ve öğretim programlarında coğrafyaya ait konuların incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bu alt konu alanında ilköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersine ait eğitim ve öğretim programlarında coğrafyaya ait konular incelenmiştir. İlköğretimde coğrafyayı konu edinen çalışmalarda fen bilimleri dersi içerisinde yer alan kazanımlara yer verilse de münferit bir çalışmaya rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Okul öncesinde coğrafya becerilerinin öğretimi, coğrafi kavramlar ve öğretim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesine yönelik çalışmaların varlığı tespit edilmiştir.

İlköğretimde sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretimiyle ilgili çok sayıda çalışmanın varlığı tespit edilmişken, fen bilimleri alanında çalışma yapılmadığı gibi, ortaöğretimde de tarih dersindeki coğrafya konularının öğretimiyle ilgili çalışmalar mevcutken, fizik, kimya ve biyoloji derslerinde yer alan coğrafya konularıyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Aslında bu durumu coğrafyanın ilk çağlara kadar takip edilebilen ezeli ve ebedi düalist karakterinin ortaya çıkardığı söylenebilir. Coğrafyanın ülkemizde teşkilatlanması sürecinde, 1933 yılında İstanbul Üniversitesi reformu kapsamında, fizikî coğrafyanın fen fakültesine, beşerî ve iktisadî coğrafyanın ise edebiyat fakültesine bağlanması önerilmiştir. Ancak, coğrafya müessesesi bu öneriye karşı çıkarak, coğrafyanın tarihî gruplara dahil edilmesinin ya da fizikî ve beşerî kısımlarına ayrılmasının ilim kolunun bütünlüğüne zarar vereceğini savunmuştur. Bu nedenle, coğrafyanın tamaminiyetini korumak ve müstakil bir zümre olarak gelişmesini sağlamak için, edebiyat fakültesinde tek bir bölüm olarak kalmasını talep etmiştir. Bu talep, komisyon tarafından uygun görülmüştür (Akyol, 1943c.). Erinç'e göre (1973), coğrafya bölümünün bütün olarak edebiyat fakültesinde bırakılmasını isteyen bölüm

üyelerinin tarih ile coğrafya arasında sıkı ilişkilere inanan, hatta bir bakıma coğrafyayı tarihin sahnesi sayan, tarihsiz coğrafyayı hareketsiz bir cesede, coğrafyasız tarihi vatansız bir serseriye benzeten¹⁰ Ritter okulunun tesiri altında olduğunu göstermektedir. Aksi takdirde, yani Humbolt-Richtofen okulunun tesiri bölümde hâkim olsaydı, Orta Avrupa ve İskandinav ülkelerinin pek çoğunda olduğu gibi, reform sırasında coğrafya bölümünü bilimsel bütünlüğünü bozmadan fen fakültesine bağlanmasının tavsiye edilmesi beklenirdi. Nitekim bu hâkim tesir sebebiyledir ki Türkiye’de tarih-coğrafya birbirinden ayrılmayan, yekdiğerine hemen daima bir tire ile bağlı ikiz kardeşler gibi mütalaa edilegelmiştir. Aynı tesirin etkisiyle Türkiye’de açılan ikinci coğrafya bölümünün bağlandığı fakültenin mahiyetinde belki en belirgin olarak da bizzat bu fakültenin adında (Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi) açıkça kendini göstermektedir (Erinç, 1973). Bu nedenle, coğrafyanın sadece sosyal bilgilerle ilişkili değil ve hatta öğretim programlarında da görüldüğü üzere fen bilimleri ile ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde bu konudaki çalışmaların sayısının artmasının alan için faydalı olacağı düşünülmektedir. Hâlbuki ilkokul (3-4. sınıflar), ortaokul (5-8. sınıflar) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan toplam 302 kazanımdan 61’i (%20,20) coğrafyaya ait konular ile ilişkilendirilebilir (Duran vd., 2018). Bu durumda fen bilimleri öğretim programında yer alan coğrafyaya ait konulara ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Özel eğitim programlarında coğrafya başlığı altında işitme engelli, özel yetenekli ve total görme engelli öğrencilere ilişkin çalışmalar mevcut olmakla birlikte sayılarının daha da artmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca emniyet teşkilatı ve askerî liselerin eğitim ve öğretim programlarında coğrafya konularını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların sayısının artmasının coğrafyanın önemini ve disiplinler arası ilişkilerini göstermesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimi konu alanında öğretmen yetiştirme ve geliştirmeye yönelik olarak öğretmen yeterlikleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretmen ve öğretmen adayı profili, coğrafya öğretmeni yetiştirilmesi ve kariyer planlama alt konu alanlarında çalışmalar bulunmaktadır. Bilgi çağının gerektirdiği bilgili, becerili ve erdemli öğretmenlerin yetiştirilmesi, Türkiye’nin çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özcan, 2011) Bu bağlamda, bu konu alanında daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliği vurgulanabilir.

¹⁰ Maarif Nezareti tarafından hazırlatılan coğrafya öğretim yöntemleri kitapçığında (1911/1912), tarihi vatanın ruhuna, coğrafyayı da vatanın bedenine benzetildiği vurgulanmıştır (Oruç vd., 2020).

Coğrafya öğretiminde materyal kullanımı konu alanındaki çalışmaların %61,54'ü bilgi ve iletişim teknolojileri alt konu alanındadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri alt konu alanında Coğrafi bilgi sistemleri, blog, podcast, televizyon, EBA vb. çalışma alanına sahip araştırmalar mevcuttur. Bu alt konu alanı dışında ders kitapları, tablo, grafik ve diyagramlar, gazete haberleri, karikatür, model küre, harita, müzik, atasözleri ve genel olarak coğrafya derslerinde materyal kullanımı ve önemini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu kısımda özellikle CBS'ye ayrı bir başlık açmanın uygun olacağı düşünülmektedir. CBS'nin sunduğu avantajlar düşünüldüğünde ortaöğretim ve yükseköğretim coğrafya derslerinde etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik araştırmaların artmasının alana olumlu yansımaları beklenmektedir. Ayrıca coğrafya eğitiminde materyal kullanımının, akademik başarı üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ortaöğretim ve yükseköğretim coğrafya derslerinde materyal kullanımının artırılması, öğretmenlerin de derslerinde kullandıkları materyalleri çeşitlendirmeleri önerilmektedir (Sezer ve İnel, 2017).

Ölçme ve değerlendirme konu alanında yapılan çalışmaların %73,29'ü görüş, algı, tutum ve davranış ile sınav/soru analizi alt konularındadır. Bu alt konu alanı dışında farkındalık, okuryazarlık, etkililik, hazır bulunuşluk, başarı, bilgi, yönelim, inanç ve akademik benlik düzeylerinin incelendiği araştırmaların varlığı da tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler ile öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Semerci, 2015). Ayrıca ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çeşitli anket çalışmaları aracılığıyla araştırmacılara önemli objektif bulgular sunmaktadır (Geçit, 2010a). Ölçme ve değerlendirme konu alanında örneklem grupları olarak genellikle öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler kullanılmıştır. Unutulmamalıdır ki izlenemeyen bir süreç denetim altına alınamaz (Özçelik, 2016). Bu gerçekten hareketle eğitim ve öğretim etkinliğinin olduğu bir yerde ölçme ve değerlendirmenin olmaması düşünülemez (Semerci, 2015). Eğitim ve öğretime ilişkin verilecek kararların doğruluğu ise eldeki ölçme sonuçlarının doğruluğuna (geçerli ve güvenilir) ve karşılaştırma yapmak için seçilen ölçütün uygunluğuna bağlıdır (Yaşar, 2020). Bu bağlamda, coğrafya eğitimi alanında da etkin ve etkili bir öğretim süreci için değerlendirmenin farklı boyutlarını inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır.

Coğrafya eğitiminde yönelimler konu başlığı altında coğrafya eğitim ve öğretimi alanında yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler tarafından incelendiği ve yönelimlerin ortaya konulmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu alt konu başlığında oryantiring, bilgisayar destekli

coğrafya öğretimi, çevre eğitimi, coğrafya eğitimi, turizm coğrafyası, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar ile mukayeseli şekilde mevcut durum tespit edilmiş, olumlu ve olumsuz yönler belirlenmeye çalışılmış ve geleceğe yönelik bir tasavvur ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, bu tür çalışmaların geçilen aşamaların görülmesi ve nereye varılmak istendiğinin tespiti için önemli olduğu söylenebilir.

İncelenen 499 çalışma arasından kırk çalışma ile en fazla yayın 2013 yılında yapılmıştır. Ayrıca yayınların %52,71'i 2013 yılından bugüne dek yayımlanmıştır. Doktora tezlerinin ve makalelerin sayısında ise 2005'ten itibaren hızlı bir artış olması hem coğrafya eğitimi alanında doktora mezunlarının sayılarının artmasıyla hem akademik atama ve yükseltme kriterleri hem de bu tarihte uygulamaya konan yeni coğrafya dersi öğretim programı ile araştırmacıların bu alana daha fazla ilgi göstermeye başlamış olduğunun göstergesi sayılabilir. Coğrafya eğitimi ile ilgili en fazla doktora tezinin 2008 ve 2019 yıllarında ($f=9$; %8,82) hazırlandığı, en az doktora tezinin ise 1997 ve 2002 yıllarında ($f=1$; 0,98) hazırlandığı görülmektedir. 1997 öncesi dönemde coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezinin hazırlanmamış olması daha önceki dönemlerde alan çalışmalarına ağırlık verilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık sonraki yıllarda coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezi çalışmalarına yer verilmesi Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 4 Kasım 1997 tarihli ve 97.39.2761 sayılı kararıyla eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına bağlı olarak eğitim bilimleri enstitüleri ve dolayısıyla bu enstitüye bağlı anabilim dalı ve programlar düzenlenmiş olmasıyla ilgilidir. Çalışma kapsamında yer alan yıllara göre tespit edilen en eski tez 1997 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde İsmail TAŞLI tarafından hazırlanan “*Öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretimi*” adlı doktora tezidir. Aksoy ve Türker'e (2020) göre, eğitim fakültelerinin 1997'deki yeniden yapılanması sonucu coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların sayısında belirgin bir artış olmuştur.

Toplam 499 adet çalışmanın %22,44'ü kadın araştırmacılar, %77,56'sı erkek araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Bu dağılım, 102 doktora tezinin araştırmacı cinsiyetine [kadın (%29,40); erkek (%70,60)] göre dağılımıyla ve öğretim üyelerinin cinsiyete göre [kadın (%24); erkek (%76)] dağılımı ile de benzerlikler göstermektedir. Bu durum, kadın araştırmacılara kıyasla erkek araştırmacıların coğrafya eğitimi ile ilgili çalışma konularına daha fazla ilgi duyduğunun bir göstergesi olabilir. Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir husus da Türkiye'deki lisans öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı (Yükseköğretim Bilgi Yönetim

Sistemi öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı 2022-2023 yükseköğretim istatistiklerine göre kadınların oranı %50,84, erkeklerin oranı ise %49,16 olarak belirtilmiştir) ve öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımı (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi öğretim elemanı sayıları raporuna göre araştırma görevlisi ünvanında kadınların oranı %53,55 - erkeklerin oranı %46,45; öğretim görevlisi ünvanında kadınların oranı %51,48 - erkeklerin oranı %48,52; doktor öğretim üyesi ünvanında kadınların oranı %46,98 - erkeklerin oranı %53,02; doçent ünvanında kadınların oranı %41,19 - erkeklerin oranı %58,81; profesör ünvanında kadınların oranı %34,25 - erkeklerin oranı %65,75 olmak üzere genel toplamda kadınların oranı %46,28 - erkeklerin oranı %53,72'dir) göz önüne alındığında mevcut durumda üniversitemizde öğrencilikten profesörlüğe kadar erkeklerin oranının dikey yönde artış içerisinde olduğu görülmektedir. Araştırma görevlisi ve doktor öğretim üyesi oranları incelendiğinde coğrafyadan farklı olmak üzere bu dağılım, Türk yükseköğretim sistemi içerisinde gelecek yıllarda kadınların oranının artacağına işaret etmektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların %81,8'ini nicel ya da nitel yönetime dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, coğrafya eğitimi ile ilgili karma yöntemlerle gerçekleştirilmiş daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin yaklaşık dörtte üçü betimsel ve deneysel desenlerde hazırlanmıştır. Doktora tezlerinin hazırlandığı yıllar göz önünde bulundurulduğunda sadece bir yılda (2016) deneysel desende tez hazırlanmadığı görülmüştür. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma yöntemlerinin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde araştırmanın diğer bulguları ile uyumlu şekilde doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelerde en fazla nicel yöntemin (on bir farklı üniversitede), model geliştirme ve nitel yöntemin ise üç farklı üniversitede kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesi, nitel çalışmaların en fazla Marmara Üniversitesi, karma çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesi ve model geliştirme çalışmalarının ise en fazla Marmara Üniversitesinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmacıların farklı üniversitelerde farklı yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Gazi Üniversitesinde nicel yöntemler, Marmara Üniversitesinde nitel yöntemler ve Atatürk Üniversitesinde karma yöntemler daha fazla kullanılmıştır. Diğer üniversitelerde ise nicel yöntemler daha baskın olmuştur. Coğrafya eğitimi alanında doktora tezlerinde kullanılan araştırma desenlerinin 1997-2022 yılları arasındaki dağılımı beş dönem halinde analiz edilmiştir. Bu analize göre, betimsel ve deneysel araştırma desenleri bu alanda en sık tercih edilen yöntemlerdir. Dönemlere göre incelendiğinde, 1997-2002 yılları arasındaki iki doktora tezinin deneysel

araştırma deseninde hazırlandığı görülmüştür. 2003-2007 yılları arasında ise dört araştırma deseni ile ilgili tezler hazırlanmıştır. 2008-2012 yılları arasında da deneysel araştırma deseni öne çıkmış, ancak betimsel araştırma deseni de yakın bir oranda takip etmiştir. Son olarak, 2018-2022 yılları arasında betimsel araştırma deseninin diğerlerine göre daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, doktora tezlerinde araştırmacıların nicel yöntemlere daha fazla ağırlık verdiğini ve nitel ve karma yöntemleri ise eşit derecede önemseydiğini göstermektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde nicel, nitel, karma ve diğer olmak üzere 4 farklı araştırma yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Coğrafya eğitimi ile ilgili hazırlanan makalelerdeki araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde diğer (model geliştirme) çalışmalarının 2005 coğrafya dersi öğretim programının uygulanmasıyla birlikte uygulamaya dönük materyal, etkinlik, yazılım programı vb. geliştiren çalışmalara ağırlık verildiği sonraki yıllarda ise daha az çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımında nitel araştırma yöntemi 2013'te ilk kez nicel araştırma sayısını yakalamış ve bu yıldan itibaren de coğrafya eğitimi alanındaki sayısal üstünlüğünü sürdürmüştür. Bu bağlamda doktora tezlerinde nicel çalışmalara ağırlık verilirken makalelerde nitel çalışmaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yarısından fazlası betimsel araştırma deseninde ve yaklaşık beşte birinin ise içerik analizi deseninde yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, coğrafya eğitimi ile ilgili model geliştirme ve deneysel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerindeki araştırma desenlerinin üniversitelere dağılımı incelendiğinde betimsel araştırma ve deneysel araştırma desenindeki çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesi, içerik analizi ve model geliştirme desenindeki çalışmaların en fazla Marmara Üniversitesinde hazırlandığı görülmektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde betimsel araştırma, deneysel araştırma, içerik analizi ve model geliştirme olmak üzere dört farklı araştırma deseni kullanıldığı görülmüştür. Coğrafya eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin araştırma desenleri 1997-2002, 2003-2007, 2008-2012, 2013-2017 ve 2018-2022 olmak üzere beş dönemde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, 1997-2002 arası dönemde deneysel desende olduğu görülmektedir. 2003-2007 yılları arasında dört araştırma deseninde de çalışmaların hazırlandığı görülmüştür. 2008-2012 arası dönemde bir önceki dönemle benzer şekilde deneysel çalışmaların daha fazla yapıldığı ve onu betimsel araştırma desenindeki çalışmaların

takip ettiği görülmüştür. 2013-2017 arası dönemde betimsel araştırma deseninde hazırlanan çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeye başlandığı görülmüştür. 2018-2022 yılları arasında ise bir önceki dönemle benzer şekilde betimsel araştırma deseninde hazırlanan araştırmalara daha fazla ağırlık verilmeye devam edildiği tespit edilmiştir.

Makalelerin yaklaşık beşte üçü betimsel araştırma deseninde hazırlanmıştır. Yüzdeler olarak makalelerde doktora tezlerine göre deneysel desen çalışmalarının daha az tercih edildiği görülmüştür. Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yayımlandığı dergilere göre araştırma desenlerinin dağılımı incelendiğinde betimsel araştırma, deneysel araştırma, içerik analizi ve model geliştirme desenleri için en fazla yayının yapıldığı dergi *International Journal of Geography and Geography Education* adlı dergidir. Yıl faktörüne göre değerlendirildiğinde makale desenlerinde, 2013 yılında betimsel araştırma ve içerik analizinin, 2020 yılı betimsel analiz ve içerik analizinin, 2008 ve 2009 yıllarında eşit olmak üzere model geliştirme deseninin en fazla tercih edildiği yıllar olduğu görülmüştür.

Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalarda sekiz farklı veri toplama aracının kullanıldığı, en sık veri toplama araçlarının görüşme formları ve doküman incelemesi olduğu görülmüştür. Bu durum coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalarda gözleme dayalı gerçekleştirilmiş daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda sadece anket ya da görüşme formlarından sadece birisinin kullanılması yerine veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmaların yaklaşık yarısı ortaöğretim öğrencileri, basılı materyaller ve coğrafya öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Coğrafya dersinin ortaöğretimde okutulan dersler arasında yer alması nedeniyle ortaöğretim öğrencileri ve coğrafya öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmaların fazla olması beklenen bir durumdur. Bu durum, coğrafya eğitimine ilişkin okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm alanlardaki öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen ve öğretim üyesiyle gerçekleştirilmiş daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili çalışmalardaki toplam katılımcı sayısı 5 ile 2 051 arasında değişmekte olup çalışma başına ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 208 (betimsel araştırmalar için ortalama katılımcı sayısı 245, deneysel araştırmalar için ortalama katılımcı sayısı ise 79) civarındadır. Betimsel araştırmalarda daha geniş bir örnekleme temsil etmeye çalışmak, deneysel çalışmaların ise daha kontrollü bir ortamda gerçekleştirmek gibi farklı

amaçlarından dolayı katılımcı sayılarında farklılıklar görülmesi doğal ve beklendik bir durumdur.

Coğrafya eğitimi ilgili çalışmaların katılımcıları 52 farklı ilden olmak üzere bunun üçte biri İstanbul ve Ankara’da yürütülmüştür. Bu durum, 52 ilin dışındaki illerde de coğrafya eğitimi ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada analiz edilen 102 adet doktora tezinin on beş farklı devlet üniversitesinde yürütüldüğü ve ağırlıklı olarak da Gazi Üniversitesinde (%41,18) gerçekleştirildiği görülmektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili araştırma konularının eğitim bilimleri enstitüsüyle (%85,29) daha fazla ilintili olduğu tespit edilmiştir. Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 4 Kasım 1997 tarihli ve 97.39.2761 sayılı kararıyla eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına bağlı olarak eğitim bilimleri enstitüleri ve dolayısıyla bu enstitüye bağlı anabilim dalı ve programlar düzenlenmiştir. Bu uygulamaların neticesiyle lisansüstü çalışmalarda alan çalışmalarının yanında alan eğitimi çalışmalarına da yer vermeye başlanmıştır. Bundan sonraki süreçte de coğrafya eğitimi ile ilgili lisansüstü çalışmaların sayısı artarak günümüze kadar gelmiş ve çalışmalar ağırlık olarak eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde hazırlanmıştır.

Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin %63,73’ü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında coğrafya konularının bulunması nedeniyle az sayıda da olsa bu anabilim dallarında tezler hazırlandığı görülmektedir. Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin %85,39’u coğrafya eğitimi ve coğrafya öğretmenliği bilim dalı programlarında hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler konularındaki coğrafya konularının öğretimine ilişkin tezlerin varlığı dikkat çekici olmakla birlikte fen bilimleri konularındaki coğrafya konularının öğretimine yönelik ise hiç doktora tezi konusuna rastlanmamış olması da önem arz etmektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin %55,88’i profesör ünvanlı, %26,47’si doçent ünvanlı, %17,65’i doktor öğretim üyesi ünvanlı öğretim üyeleriyle hazırlanmıştır.

Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin elli dokuz farklı dergide yayımlandığı, makalelerin yarısından fazlasının (%52,64) iki dergide [International Journal of Geography and Geography Education (IGGE) (%44,84), Millî Eğitim Dergisi (%7,81)] yayımlandığı tespit edilmiştir. Coğrafya eğitimi ile ilgili makaleler için International Journal of Geography and Geography Education (eski adıyla *Marmara Coğrafya Dergisi*) tek başına önemli bir

açığı kapatmaktadır. Bunun dışında ülkemizde yayın hayatına devam eden akademik coğrafya dergilerinde (Türk Coğrafya Dergisi, Doğu Coğrafya Dergisi, Coğrafya Dergisi, Coğrafi Bilimler Dergisi, Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi vb.) ise coğrafya eğitimi ile ilgili daha fazla çalışmanın yayımlanmasının alana katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin yazar sayısı 1 ile 5 arasında değişmekte olup makale başına düşen ortalama yazar sayısı ise yaklaşık olarak 2'dir. Bu durum, coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerin genellikle çok yazarlı faaliyetler olarak gerçekleştirildiğinin bir göstergesi sayılabilir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili makalelerde on bir farklı tipte yazar ünvanına yer verilmiştir. Makalelerin yarısından fazlasında yazar ünvanı doktor öğretim üyesi (%57,18) olmuştur. Profesör ve doçent ünvanlarının ise daha az sayıda çıkması bu ünvana sahip öğretim üyelerinin yazar sıralamasında genellikle birinci sırada yer almamaları ve akademik atama ve yükselme kriterleri ile açıklanabilir. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Bilim Raporu, akademisyenlerin araştırma görevliliği ve doktor öğretim üyeliği dönemlerinde üretkenliğin arttığını, ancak doçentlik kadrosuna ulaştıktan sonra üretkenliğin yavaşladığını ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni olarak, araştırmacıların doçentlik öncesi dönemde asgari yayın şartlarını karşılamaya odaklanmaları gösterilmektedir. Doçentlik sonrası dönemde ise, akademisyenler profesörlük kadrosu için gerekli çalışma yılını doldurmaktadırlar (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 26. maddesi). Profesörlük kadrosuna ulaşıldığında ise üretkenlik azalmaktadır. Atama ve yükselme işlemlerinde belirlenen yıl şartları, verimlilik üzerinde olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Ayrıca, kanunda belirtilmeyen ancak kurumların geleneksel olarak uyguladıkları şartlar ve yıl sınırları da bu durumu daha da derinleştirebilmektedir (Akçığıt ve Özcan-Tok, 2020). Bu durum öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlara da yansımıştır. Bunun dışında öğretim üyelerinin kariyerleri boyunca yaşadıkları değişim ve gelişim; yaş, tecrübe, çalışma ve enerjik olma gibi unsurlarla da ilişkili olabilir. Akademisyenliğin gençlik yıllarında daha verimli ve azimli olunabileceği düşünülebilir. Bu dönemde, akademisyenler yeni bilgiler üretmeye, araştırma ve yayın yapmaya daha fazla odaklanabilirler. Yaş ilerledikçe öğretim üyeleri daha çok deneyim kazanır, uzmanlık alanlarını genişletir ve farklı bakış açıları geliştirirler. Bu da onların araştırma kalitesini ve etkisini artırabilir. Dolayısıyla öğretim üyeleri için sonradan tecrübelerini paylaşmanın da önemli hale geldiği söylenebilir. Akademisyenler, genç meslektaşlarına yol göstericilik yapabilir, akademik topluluklara katkı sağlayabilir ve bilgi

birikimlerini aktarabilirler. Böylece, akademisyenliğin farklı dönemlerinde farklı roller üstlenebilir ve farklı beceriler sergileyebilirler.

Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalarda yirmi farklı konunun çalışıldığı tespit edilmiştir. En fazla çalışılan konular iklim bilgisi ($f=13$) ve harita bilgisidir ($f=8$). Ayrıca ortaöğretim konularına kıyasla ilkokul, ortaokul ve lisans düzeyinde coğrafya eğitimi ile ilgili konularda daha az çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların yaklaşık üçte ikisi lise 9. ve 10. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu bulgu, deneysel çalışmaların gerçekleştirildiği ders konuları tablosuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bu durum farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerle daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini göstermektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmaların büyük bir çoğunluğu devlet okullarında ve yaklaşık on birde biri de özel okullarda yürütülmüştür.

Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki uygulama süreleri 1 ile 24 hafta arasında değişmekte olup ortalama olarak 6 hafta civarındadır. Uygulamada her türlü yeniliğin (yeni yöntemlerin, buluşların, aletlerin, programların vb.) üretkenlikte ve performansta geçici de olsa belli bir artışa yol açması olarak tanımlanan Hawthorne etkisine karşı araştırmacıların dikkat etmeleri gerekmektedir (Kocakaya, 2012). Bu durum, coğrafya eğitimine ilişkin yürütülen deneysel uygulamaların daha uzun sürelere yayılması gerektiğini göstermektedir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili deneysel çalışmalardaki deney grubu katılımcı sayısı 9 ile 420 arasında değişmekte olup ortalama olarak 43 iken; kontrol grubu katılımcı sayısı 7 ile 420 arasında değişmekte olup ortalama olarak 40 kişiden oluşmaktadır.

Coğrafya eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen 79 deneysel çalışmanın sadece 57 tanesinde eşitliğin sağlandığı görülmektedir. Son test puanlarına ilişkin olarak ise sadece 60 çalışmada deney grubu lehine anlamlı bir farkın elde edildiği görülmektedir. Buna ek olarak coğrafya eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen 79 deneysel çalışmanın 62'sinde kalıcılık testi kullanılmamış, kalıcılık testi kullanılan çalışmaların büyük bir bölümünde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Benzer şekilde, coğrafya eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen 79 deneysel çalışmanın 56'sında tutum ölçeği kullanılmamış, tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmaların büyük bir bölümünde deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan içerik analizi yönergesinden elde edilen bulgular gerek coğrafya eğitimi ile ilgili gerekse de diğer disiplinlerdeki araştırma yönelimlerini inceleyen çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, ortaöğretim coğrafya öğretiminde 2000-2009 yılları arasında yapılan coğrafya eğitimi araştırmalarındaki yönelimleri inceleyen bir araştırmada konuların ağırlıklı olarak bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme ve program inceleme alanlarında gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Geçit, 2010a).

Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin ana yönelimleri inceleyen bir araştırmada bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde tezlerin önemli oranda Gazi, Marmara ve Atatürk üniversitelerinde hazırlandığı, çalışma konularının başında yaklaşım-strateji-yöntem-tekni-uygulamanın geldiği, genellikle nicel çalışmalara ağırlık verildiği tespit edilmiştir (Çifçi, 2017b).

Türkiye’de 2008-2018 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelerin ana yönelimlerini inceleyen bir araştırmada, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel yöntemlere, konu alanı olarak öğretmen yetiştirme ve öğrenme/öğretmeye daha fazla ilgi gösterildiği ve veri toplama aracı olarak genellikle anket ile ölçeklerin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir (Değirmenci, 2018).

Türkiye’de 1923-2018 yılları arasında coğrafya eğitimi alanında bilimsel hakemli dergilerde yayımlanan makaleleri betimsel olarak incelemeyi amaçlayan bir çalışmada, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde makalelerin ağırlıklı olarak durum tespitine yönelik; yöntemsel açıdan en fazla nicel yöntemde betimsel tarama deseninde hazırlanmış çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Aksoy ve Türker, 2020).

Fizikî coğrafya eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bir çalışmada; fizikî coğrafya eğitimi alanında lisansüstü tez üretiminin üniversiteler arasında dağılımının dengesiz olduğu, Gazi Üniversitesinin bu alanda en fazla tez üreten kurum olduğu belirlenmiştir. Tezlerin örneklem gruplarına bakıldığında, öğrencilerin en çok tercih edilen grup olduğu görülmüştür. Tezlerin yöntem ve desen açısından değerlendirilmesinde, nicel yöntemlerin ve deneysel desenlerin fizikî coğrafya eğitimi alanında daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin araştırma konularına göre sınıflandırılmasında ise, başarı-tutum-farkındalık-yeterlik-görüş (öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için) konu alanının en çok ilgi gören alan olduğu, bunu yaklaşım-strateji-yöntem-

teknik ve uygulama konu alanının izlediği, uluslararası karşılaştırma konu alanının ise en az ilgi gören alan olduğu ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2020).

Türkiye’de 2002-2019 yılları arasında coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin konu alanı ve metodolojik olarak yönelimlerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmada, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde program inceleme, öğretim ilke, yöntem, teknik, yaklaşım, stratejileri ve değerlendirme konularının yoğun olarak çalışıldığı, doktora tezlerinin en fazla Marmara ve Gazi üniversitelerinde hazırlandığı, tarama deseninin daha fazla kullanıldığı belirtilmiştir (Savran, 2021).

Araştırmalardaki çalışma konularının isimlendirilmesi ve buna uygun olarak tasnifinde farklılıklar bulunması muhtemel bir durumdur. Çünkü öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili uygulamalar aynı zamanda birer ölçme ve değerlendirme faaliyeti olarak da görülebilir. Çalışmadaki bu sınırlılık göz önünde bulundurularak kodlama sürecine yönelik olarak detaylı açıklamalar getirilmiş ve ilgili çalışmalara örnekler verilmiştir.

Coğrafya eğitiminin yanında eğitim bilimleri alanında ve diğer alan eğitimlerindeki çalışmaların yönelimlerini inceleyen araştırmaların bulguları da karşılaştırılmıştır. Bu sayede öğretim üyesi görüşlerinde de bir kod olarak ortaya çıkan coğrafya eğitimi alanının eğitim bilimleri alanıyla konu alanı bakımından ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre eğitim bilimleri alanında hazırlanan makalelerin sınıflandırılması ve değerlendirilmesini konu alan bir çalışmada makalelerin daha çok tarama-değerlendirme türünde, çalışmaların büyük çoğunluğunun tek yazarlı, erkek yazarların daha fazla olduğu ve ünvanları açısından ise en fazla makalenin yardımcı doçent (doktor öğretim üyesi) ünvanlı yazarlar tarafından hazırlandığı tespit edilmiştir (Alp, 2004). Bulgular genel olarak benzer olmakla birlikte bu araştırmada coğrafya eğitimi alanında hazırlanmış çalışmalarda da çoklu yazarların daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Matematik eğitimi alanında matematiksel modelleme araştırmalarının Türkiye’deki durumunu inceleyen bir çalışma, bu araştırmaların kapsam ve çeşitlilik açısından yeterli olmadığını, çoğunun nitel yöntemlerle ve durum çalışması tekniğiyle yapıldığını ortaya koymuştur (Aztekin ve Taşpınar Şener, 2015). Coğrafya eğitimi alanı için de araştırmaların yeterli düzeyde bir kapsam ve çeşitliliğe ulaşmadığı bulgusu, bu tezin hem ikinci alt problemini oluşturan çalışmaların yöneliminin belirlenmesi hem de üçüncü alt problemini

oluşturan öğretim üyesi görüşleri ile benzerdir. Ancak coğrafya eğitimi çalışmalarında daha çok nicel çalışmalar yer almaktadır.

Biyoloji eğitimi araştırmalarını konu alan bir çalışmada, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde öğrenme, öğretme ve tutumların sıklıkla araştırılan konular olarak ön plana çıktığı, nicel çalışmaların daha çok tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak başarı testleri, anketler ve tutum ölçeklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Gül ve Sözbilir, 2015).

Matematik eğitimi araştırmalarının Türkiye'deki gelişimini analiz eden bir çalışma, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde 2002 yılından sonra bu alanda büyük bir artış yaşandığını, nicel yöntemlerin daha sık kullanıldığını, öğrenme çalışmalarının araştırma konusu olarak öne çıktığını, veri toplama araçları olarak genellikle tek bir aracın tercih edildiğini belirtmiştir (Çiltaş vd., 2012).

Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan makalelerin konularını inceleyen bir çalışma, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde eğitim programları ve öğretim alanındaki çalışmaların sayıca üstün olduğunu; araştırma yöntemi olarak nicel ve betimsel tarama yöntemlerinin en çok tercih edildiğini; veri toplama aracı olarak ise tutum, algı ve kişilik ölçeklerinin sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuştur (Selçuk vd., 2014).

Eğitim programları ve öğretim alanındaki doktora tezlerinin konu ve yöntem dağılımını analiz eden bir çalışma, bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde tezlerin büyük bir kısmının öğretme-öğrenme sürecindeki yaklaşım, yöntem ve tekniklerin etkinliğini araştırdığını tespit etmiştir. Ayrıca, araştırma deseni olarak deneysel ve betimsel yöntemlerin yaklaşık eşit oranda kullanıldığı; karma yöntemin ise son yıllarda giderek yaygınlaştığı tespit edilmiştir. (Hazır Bıkmaz vd., 2013).

Çoklu zekâ kuramı ile ilgili araştırmaların yönelimlerini konu edinen bir çalışmada, bu çalışmadaki bulgulardan farklı şekilde araştırmaların çoğunun 2006 yılında, Ankara'da, kadın yazarlar tarafından, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı ve tutum değişkenlerini ele alarak ve deneysel yöntemle yapıldığını ortaya koymuştur (Saban, 2009).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Coğrafya eğitimi alanında çalışmaları olan öğretim üyelerinin alandaki araştırma yönelimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusu incelenmiştir. Coğrafya eğitimi alanında çalışmaları olan akademisyenlerin alandaki araştırma

yönelimlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, öğretim üyelerinin görüşlerinden coğrafya eğitimi alanındaki yönelimlere ilişkin olarak 96 kod ifadesi üretilmiştir. Toplam doksan altı koddan on tanesi (*Alışkanlıkların kolay değişmemesi, biyoçeşitlilik, bölgesel coğrafya, değer ve etik eğitimi, iklim değişikliği eğitimi, kartografya tarihi, ölçek geliştirme çalışmaları, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgilerde coğrafya, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim*) sadece bir öğretim üyesi tarafından üretilmiştir. Tek bir öğretim üyesi tarafından ifade edilen on ifade dışında geriye kalan seksen altı ifadeyi temsil eden öğretim üyesi sayısı 2 ile 30 arasında değişmektedir.

Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanındaki yönelimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kod ifadeler, araştırmanın amacına göre hazırlanan görüşme formu sorularından faydalanılarak “yönelimler”, “sorunlar” ve beklentiler” adı altında üç tema altında toplanmıştır. Yönelimler teması altında “çalışma konuları”, “konu tercih sebepleri”, “araştırma yönelimleri” ve “etkili olay ve olgular” olmak üzere dört alt tema ve bunları ifade eden kodlar yer almıştır. Öğretim üyeleri çalışma konuları alt temasında en fazla öğretim yöntem ve teknikleri ile coğrafya dersi öğretim programına ilişkin konularda çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Biyoçeşitlilik, bölgesel coğrafya, değer ve etik eğitimi, kartografya tarihi, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgilerde coğrafya, sürdürülebilir kalkınma ve eğitimi çalışma konuları ise birer öğretim üyesi tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde araştırma kapsamında incelenen tez ve makalelerin konu dağılımına göre dağılımları incelendiğinde de Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları ve özellikleri ile öğretim ilke ve yöntemleri konu alanlarının önemli konu başlıkları arasında yer aldığı görülmüştür.

Konu tercih sebepleri alt temasında öğretim üyeleri en fazla önceki çalışmalardan etkilendikleri ve/veya isteklerine göre çalışma konularını belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bir bilimsel araştırma, bir problemle başlar ve yapılacak araştırma ile bu tespit edilen probleme çözüm bulmak amaçlanır. Araştırma sorusunun (problemin) belirlenmesinde günlük yaşantımızda karşılaştığımız durumlar, yaptığımız uygulamalar veya alanyazında yer alan önceki araştırmaların bulguları veya çeşitli kuramsal (teorik) çerçeveler kaynaklık edebilir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda öğretim üyelerinin de konularını belirlerken önceki çalışmalardan, istek ve ihtiyaçlardan belirlendiği tespit edilmiştir. Millî Eğitimi Geliştirme

Projesi (MEGP) ile alan (özel) öğretim yöntemlerine yönelik program geliştirme¹¹ ve öğretim elemanı yetiştirme¹² vb. faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gibi olay ve olguların zorunluluk ($f=8$) kodundaki görüşleri açıkladığı düşünülmektedir. Ayrıca 1 Eylül 2000 tarihli ve 24157 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliği ile eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanı ile ilgili doçentlik sınavı açılması kariyer plânlaması kodundaki görüşleri destekler nitelikte olay ve olgulardır.

Araştırma yönelimleri alt temasında öğretim üyeleri coğrafya eğitimi alanındaki araştırma yönelimlerinin genel olarak güncel gelişmelerin, araştırmacıların ilgi alanlarının ve uluslararası yönelimlerin etkisiyle oluştuğunu ifade etmişlerdir. Yavan (2005, s. 27; 2019, s. 121), Web of Science veri tabanını kullanarak Türkiye’nin coğrafya biliminde uluslararası yayın performansını (1945-2015) karşılaştırmalı olarak (2005-2015 arasındaki son on yıl ile) incelediği çalışmasında Türk coğrafyasının uluslararasılaşma düzeyinin son derece düşük olduğunu; fakat son yıllarda kısmen de olsa olumlu bir sürecin başladığını belirtmiştir.

Etkili olay ve olgular alt temasında öğretim üyeleri coğrafya eğitimi alanını etkileyen olay ve olgularla ilgili genel olarak idari teşkilatlanma ve bu bağlı olarak gelişen mevzuat değişikliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alan üzerinde en fazla alan eğitimcisi hocaların sayısının az olmasının bu disiplini etkilediğini daha sonra yükseköğretimdeki yapılanmanın alanı etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla ilişkili olarak coğrafyanın sadece beşerî ve fizikî coğrafya olarak iki alt alandan ibaret görülmesi ve yakın zamanlı bir disiplin alanı olmasıyla ilgili hususlar da belirtilmiştir.

Öğretim üyelerinin görüşleri sorunlar teması altında “problemler”, “zengin alanyazın” ve “sınırlı alanyazın” olmak üzere üç alt tema onları oluşturan kod ifadelerinden oluşmuştur. Öğretim üyelerinin coğrafya eğitimi alanındaki problemlere ilişkin görüşleri genel olarak ortaöğretim coğrafya derslerine, üniversite coğrafya derslerine, programlara öğrenci alma kriterlerine, akademik yapıya, çalışmaların niteliğine, araştırmacıların niteliğine ve mevzuata yönelik sorunlar olarak ifade edilebilir. Öğretim üyeleri en fazla uygulamadan uzak çalışmaları, alan ve alan eğitimi arasındaki mesafeyi ve paydaşlardan kopuk olmasını problem olarak belirtmişlerdir.

¹¹ Program geliştirme sürecinde; ortaöğretimde matematik, biyoloji, fizik, kimya, sosyal bilimler, yabancı dil, müzik ve resim; ilköğretimde ise matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, müzik ve resim dersleri için “alan eğitimi yöntemleri” üzerinde durulmuştur (YÖK, 2007).

¹² Proje kapsamında; eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına, yurtdışında gelişim için -ağırlıklı olarak alan eğitimi boyutunda- sağlanan imkanlardan toplam 303 kişi yararlanmış (YÖK, 2007).

Türk yükseköğretim sistemi, yükseköğretim talebini karşılamak amacıyla büyük bir genişleme sürecine girmiştir. Bu süreçte öğrenci sayısı önemli ölçüde artarken öğretim elemanı sayısındaki artış daha sınırlı kalmıştır (Özer, 2011). Benzer sorunlar coğrafya bölümlerinde de geçerlidir. Öğretim elemanı sayısının yetersizliği eğitim-öğretim kalitesini de etkilemektedir. Öğretim elemanlarının ders yükleri aşırı artmakta, kendi uzmanlık alanlarıyla ilgisi olmayan dersleri vermek durumunda kalmakta, akademik araştırma yapmak için gerekli zamanı bulamamaktadır (Sezer, 2016). Öğretim elemanı ihtiyacının giderilmesinin yolu daha çok doktora mezunu yetiştirmekten geçmektedir. Türkiye'nin doktora mezunu sayısı, nüfus ve yükseköğretim öğrenci sayısı bakımından benzer büyüklükteki diğer OECD ülkelerine kıyasla oldukça düşüktür (Çetinsaya, 2014). Bu bağlamda akademik alanda farklı kuşaklar arasında bilgi ve deneyim aktarımını sağlamak ve verimlilik artışı elde etmek için akademik kariyere yeni başlayanlar teşvik edilmelidir (Akçığıt ve Özcan-Tok, 2020).

Eğitim fakültelerinin coğrafya eğitimi anabilim dalı lisans programlarına alınacak öğrenci kontenjanları kadar, başarılı öğrencilerin eşit ağırlık puanlarıyla seçilmeleri önem taşımaktadır (Nişancı, 2002). Aradan geçen yirmi yıldan fazla süreye rağmen öğretim üyelerinin bölüme öğrenci seçimiyle ilgili bu beklentisi değişmemiş gözükmekte ve bu durum güncelliğini korumaktadır. Alana ilişkin sorunların çok uzun sürelerden beri çözülmeyi beklediği de bilinmektedir; çünkü ülkemizde coğrafya öğretiminde özellikle müfredat programı, öğretmen, ölçme değerlendirme, ders materyalleri ve ders kitabı ile ilgili sorunlar geçmişten beri süregelen şekilde devam etmektedir (İlgar, 2006). Bu bağlamda öğretim üyesi görüşlerinde de yer aldığı şekilde uygulamaya dönük ve problem temelli çalışmalara ve gelişmelere ihtiyaç vardır.

Kurumsal hareketliliği gösteren Sankey diyagramı ve içten beslenme oranlarını gösteren tablo incelendiğinde, köklü üniversitelerin iş birliği noktasında sorunlar yaşamaları ve farklı gelenekleri temsil ettiklerini düşünmelerinin, öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ile uyumlu olarak alan içi iletişim problemlerine neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü daha köklü üniversiteler yeni üniversitelerden mezun istihdam etmedikleri gibi kendileri gibi diğer köklü üniversitelere karşı da daha az açık bir yapı göstermektedir.

Bir çalışma konusunun yakın tarihli çalışmalarda tekrar tekrar incelenmesi bir sorun olarak görülebilir; çünkü alanyazında zaten çalışılmış olan bir problem yerine alana yenilik katmak, yeni bir araştırma gündemi oluşturmak amaçlanmalıdır. Coğrafya eğitimi alanında

bazı konuların çok çalışılması, o disiplinin çeşitliliğine zarar verebilir. Çünkü belli konular dışındaki konular ihmal edilir, göz ardı edilir veya yeterince ilgi görmez. Bu durum, o disiplinin kapsamını daraltır, monotonlaştırır veya tek yönlü hale getirir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin hakkında zengin bir alanyazın olduğunu düşündükleri çalışma alanları ilk olarak öğretim yöntem ve teknikleri herhangi bir konuda öğretmen, öğretmen adayı ve çeşitli kademedeki öğrencilerin algı, tutum ve görüşlerini inceleyen çalışmalardır.

Bir bilim dalı içerisinde yeterli çalışmanın yapılmadığı alanlar olması bilimsel gelişmelerin doğasıyla da uyumlu olarak beklendik bir durumdur. Ancak coğrafya eğitiminde bazı konuların az çalışılması, bilim alanının gelişimini olumsuz etkileyebilir. Çünkü az çalışılan konulara ilişkin bilgi birikimi yetersiz kalır, farklı bakış açıları geliştirilemez, yeni yöntemler ve teknikler ortaya çıkmaz, mevcut sorunlar çözümlenemez veya yeni sorunlar belirlenemez. Bu nedenle ülke ihtiyaçları göz önünde bulundurularak araştırmacıların ilgi ve isteklerine göre daha az çalışmanın olduğu alanlarda araştırmalar yapılması yeni ufukların açılmasını sağlayabilir. Öğretim üyeleri ifadelerinde coğrafya eğitimi alanında çevre eğitimi, coğrafi beceriler ve CBS alanında daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Beklentiler teması altında “alanın geleceği” ve “araştırmacı profili” alt teması olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre coğrafya eğitimi alanının geleceği ile ilgili en fazla üretilen kod belirli kriterler sağlanırsa daha iyi bir konumda olacağı ile ilgilidir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden hareketle sağlanması gereken kriterlerin uygulamaya dönük, problem çözücü, öneminin hissettirildiği, uluslararası alanyazınla uyumlu ve öğrencilerin aktif olduğu, etkinlik temelli öğretimin yapıldığı, sınıf dışı öğretim ortamlarında yaparak/yaşayarak öğretimin yapıldığı ve öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarının sağlanmasıyla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında alanın plansız bir gelişme yaşayacağı veya bugün olduğundan daha kötü bir durumda olacağını ifade eden görüşler de belirtilmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de coğrafya eğitimi alanının geleceği ile ilgili olumlu ve olumsuz senaryolar oluşturmak mümkündür.

Coğrafya insana, hayatın her safhasında geçen faydalı bilgiler verir ve insanı hayatı öneme sahip yer ile ilgili birçok gerçeğe karşı karşıya getirir. Bunların çoğunun müşahedesini, insana pratik hayatta geçen faydalı bilgiler sağlar (Ardel, 1951). Bu bağlamda öğretim üyeleri tarafından ifade edilen şartlar sağlanırsa coğrafyanın ve dolayısıyla coğrafya eğitiminin önemini koruyacağı düşünülmektedir. Çünkü coğrafya; bazı iddia ve inanışlara göre, felsefi temeli olmayan, diğer bilimlerin ürünü ve kapsamı olan, her şeyi içeren devasa bir bilgi

kümesi ya da diğer bilimlerin gölgesinde kalan ve onların üzerinde gelişen bağımlı bir bilim değildir. Coğrafya, farklı bilimlerin nesnesi olan çeşitli olayları alfabetik sıra yerine, bölge, ülke ve kendi kriterlerine göre sınıflandıran ve bunları diğer bilimlerden aldığı açıklamalarla sunan bir sözlük ya da bir ansiklopedi de değildir. Bir terminoloji ya da basit bir envanter hiç değildir (Tanoğlu, 1964). Coğrafya biliminin temel işlevlerinden biri, çok farklı bilimler tarafından incelenen olaylar arasındaki mekânsal ilişkileri araştırmaktır ve bunun da coğrafya disiplini tarafından yapılması gerekmektedir. Olayların çok hızlı değiştiği, hızla gelişen çatışmaların yaşandığı günümüzde küresel ölçekte yapılması gereken coğrafi analizlere bugün dünden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Sevgi, 1984).

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre coğrafya eğitimi alanına katkı sağlamak isteyen araştırmacıların sahip olması gereken özellikler üç kod etrafında toplanmaktadır. Bunlar metodolojiye hâkim, alanyazına hâkim ve yabancı dili iyi bilen kodlarından oluşmaktadır. Bu kod ifadeleri daha iyi bir gelecek inşa etmek, eğitimin her alanında yenilikçi bir vizyon ve uygulamalar gerektirmektedir. Günümüzde eğitimde de diğer alanlarda olduğu gibi, sürdürülebilir bir rekabet gücüne sahip olmak, yenilik potansiyelinin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesine bağlıdır (Pehlivanoğlu, 2011, s. iii). Bu nedenle genç araştırmacıların, coğrafya ve coğrafya eğitimi alanının temel kavramlarını, kuramlarını, yöntemlerini ve uygulamalarını iyi bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir. Bu sayede, alanın mevcut durumunu, sorunlarını ve ihtiyaçlarını tespit edebilir, yeni bilgiler üretebilir ve çözümler sunabilirler. Öğretim üyelerine göre özellikle metodolojiye hâkim araştırmacıların varlığının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Coğrafya eğitimi, bireylerin sorgulama ve araştırma sorularına dayalı olarak her biri farklı bir amaca hizmet eden her türlü metodolojik tasarım ve teknikten yararlanır (Zadrozny vd., 2016). Bilimsel araştırmada araştırmanın belkemiğini metodoloji oluşturur. Bilimsel yöntemin amacı, bilimsel gözlemlerin objektif olarak elde edilmesini sağlamaktır (Ertekin vd., 2002). Ayrıca bilimsel çalışmalarda araştırılan konu alanının alanyazındaki bilgilerle desteklenmesi ve ilişkilendirilmesi zorunlu bir yaklaşımdır (Yıldız, 2022). Bu sayede araştırmacılar, bilimsel bir saygınlık kazanabilir ve araştırmanın toplumsal faydasını artırabilirler. Ülkemizdeki coğrafya eğitimi alanına ilişkin gelişmelerin ise dünyadan kopuk olması düşünülemez. Bu nedenle araştırmacıların iyi düzeyde yabancı dil bilmeleri yurt dışındaki yayınları da takip edebilmelerini kolaylaştıracağı ifade edilebilir. Ayrıca coğrafya ve coğrafya eğitimi ile ilgili araştırma yaparken diğer disiplinlerle iş birliği yapmak, disiplinler arası çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu sayede araştırmacılar, alanda bilimsel bir zenginlik oluşturabilir, farklı bakış açılarından yararlanabilir ve araştırmanın kapsamını

zenginleştirebilirler. Öğretim üyelerinin bu görüş ve önerilerinin, genç araştırmacıların hem kendilerini hem de coğrafya eğitimi alanını geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Coğrafya eğitimi alanında öğretim üyelerinin görüşleri kullanılarak alandaki yönelimleri ve araştırma geleneklerini belirlemeye yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları beşerî coğrafya alanında hazırlanan bir, eğitim yönetimi alanında hazırlanan iki çalışmanın bulguları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, araştırmanın bulguları, Türk beşerî coğrafyasının mevcut durumunu ve geleceğini tanımlamak için geç kalmışlık, aktör bağımlılık, yüzeysellik, sınırlılık, sıradanlık ve yetersizlik/noksanlık gibi kavramların kullanılabilceğini göstermiştir. Bununla birlikte, araştırma aynı zamanda son yıllarda Türk beşerî coğrafyasında bazı olumlu değişimlerin de yaşandığını ortaya koymuştur (Özgür, 2018). Bunun dışında eğitim yönetimi alanında görev yapan öğretim üyelerinin alanın akademik bir disiplin olarak durumunu nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmanın sonucunda, akademisyenlerin eğitim yönetimi alanının karmaşık ve problemleri bir yapıda olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu problemler araştırmaların ve akademisyenlerin özellikleri, bilgi temeli, meslekleşmesi ve sosyo-politik bağlamla ilgili olarak ortaya çıkmıştır (Örücü, 2006). Benzer şekilde bu çalışmada da öğretim üyeleri yabancı dil bilgisinin yetersizliği, akademik iş birliği ve iletişim olanaklarının kısıtlılığı, öğretim üyesi sayısının azlığı ve buna bağlı olarak iş yükünün ağırlığı gibi ortak sorunları ifade etmişlerdir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların felsefi temellerini ve araştırma geleneğinin özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada; analiz sonucunda, ontolojik kabuller, epistemolojik kabuller, teleolojik kabuller ve sosyal/bireysel faktörler olmak üzere dört tema ve bunlarla ilişkili kategoriler belirlenmiştir. Bu kategorilerden akademik atama ve yükselme kriterleri, alandaki araştırma geleneğinin çekirdeğini oluşturmaktadır (Demirhan, 2015). Benzer şekilde bu çalışmada da öğretim üyeleri öğretim üyeliğine yükseltme ve atama kriterlerinin alanı etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Özetle coğrafya eğitimi alanında hazırlanan doktora tezleri ve makalelerin yönelimlerini belirlemeyi ve coğrafya eğitimi alanındaki öğretim üyelerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye coğrafyası üzerine yapılan her araştırmanın bu alana katkı sağlayan bir bileşen olduğunu göstermektedir. Üniversitelerimizde ve üniversite dışı kurumlarda yayımlanan bilgilerin, bu alanda en iyiye

ulaşmak için gerekli temel bilgileri oluşturacağı ümit edilmektedir (Akkan, 1972). Bu bağlamda 100. yıldönümünü kutladığımız ve ilelebet daim olacak Türkiye Cumhuriyeti gelecek yıllara daha güçlü ve daha müreffeh bir şekilde girecek ve şüphesiz coğrafya bilimi de ülkemizin gelişmesi sürecinde önemli katkılar sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmacıların farklı konulara (değerler ve yetkinlikler, özel eğitim programlarında, ilköğretimde fen bilimleri öğretim programında, ortaöğretimde ise fizik, kimya ve biyoloji dersi öğretim programlarında yer alan coğrafyaya ait konular ve ölçme-değerlendirmenin farklı boyutlarını inceleyen çalışmalara vb.), farklı örneklem türü düzeylerine (ilkokul, ortaokul ve lisans vb.) yönelik nitel ve karma yöntemlere dayalı çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilebilir.

Araştırmacıların durum tespiti niteliğindeki çalışmalar yerine uygulamaya dönük araştırma desenlerine yönelmeleri önerilebilir.

Coğrafya öğretmenlerinin meslekî gelişimlerine yönelik daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

Ülke sathında coğrafya eğitiminin genel durumunu görebilmek için hiç çalışma yapılmamış ve/veya daha az çalışma yapılmış illerde de çalışmalar yapılması önerilebilir.

Türkçe dilinde sunulmuş bildirilerin analizi coğrafya eğitimi alanı ile ilgili yeni bakış açıları sağlayabilir. Ayrıca yabancı dilde hazırlanmış tezlerin yönelim analizlerinin yapılması neticesinde Türkçe dilinde hazırlanmış tezlerin özellikleriyle karşılaştırılabilir. Son olarak coğrafya eğitimi ile ilgili uluslararası yayınların analizlerinin yapılması ve Türkçe dilinde hazırlanmış yayınların bulgularıyla kıyaslanması önerilebilir.

KAYNAKLAR¹³

- Adanalı, R. (2018). *Geocaching oyunu ile desteklenmiş probleme dayalı öğrenmenin doğal afetler konusunun öğretimine etkisi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Adanalı, R., Yıyın, F. T., ve Özenel, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin afet bilinci. *International Journal of Geography and Geography Education*, 47, 56-81. <https://doi.org/10.32003/igge.1122725>*
- Adil, A. (2009). *Türkiye ile İngiltere'nin lise coğrafya öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (9. Sınıf)* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Akarsu Bakır, S. (2010). *Coğrafya öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen etkinliklerin uygulamadaki etkililiği* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Akbaş, Y. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Akbaş, Y. (2013). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi ve kavram yanlışları hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 251-278.*
- Akbaş, Y., Uzunöz, A., ve Gençtürk, E. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili düşünceleri (Trabzon örneği). *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 6(11), 157-174.*
- Akbaş, Y., ve Uzunöz, A. (2012). Trabzon'da görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşünceleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 12(12), 189-202.*
- Akbaş, Y., ve Uzunöz, A. (2013). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin nem kavramıyla ilgili yanlışlarını gidermede kavramsal değişim yaklaşımının etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 523-542.*
- Akça, D. (2022). *Coğrafya öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin kullanımları arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Akçiğit, U., ve Özcan-Tok, E. (2020). *Türkiye bilim raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.*

¹³ Kaynaklar başlığı altında, araştırmaların sonunda bulunan * simgesi, bu çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında incelenen toplam 499 adet doktora tezi ile araştırma makalesini temsil etmektedir.

- Akengin, H., Şahin, C. T., Kaya, B., Bengiç, G., ve Sargın, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 78-97.*
- Akengin, H., Tuncel, G., ve Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.*
- Akengin, H., ve Süer, S. (2011). Coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 26-48.*
- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z., ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 150-167. <https://doi.org/10.14781/mcd.77745>*
- Akinoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-96. *
- Akinoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 25-48.*
- Akış, A., ve Kaya, B. (2018). Coğrafya 4. sınıf öğrencilerinin “kuraklık” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 58-68. *
- Akkan, E. (1972). Cumhuriyetin 50. yıldönümünde coğrafya. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 5-6, 1-6.
- Akkurt Çağlar, A. (2019). Coğrafya dersinde blog kullanımı; fiziki coğrafya dersi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 149-164. *
- Akkurt Çağlar, A. (2021). Öğretmen adaylarının şarkı sözlerindeki coğrafya kavramlarını anlama düzeyi ve kavram yanlışlıkları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1420-1439. <https://doi.org/10.53487/ataunisobil.1013861>*
- Akkurt Çağlar, A. (2022). Coğrafya dersinde podcast kullanımı ve ders başarısına etkisi üzerine deneysel bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 521-534.*
- Aksakal, T. (2021). *Misafir konuşmacı destekli öğretimin öğretmen adaylarının ülkeler coğrafyası dersindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83-98.*
- Aksoy, B. (2004a). Coğrafi bilgi sistemleri uygulamalarının öğretimi üzerine bir model. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 179-190.*
- Aksoy, B. (2004b). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Aksoy, B., ve Koç, H. (2012). Türkiye’de öğrenim gören lisans öğrencilerinin zihin haritasında Avrupa Birliği algısı (Ankara ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 41(196), 107-123.*
- Aksoy, B., ve Türker, A. (2020). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi (1923-2018). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35), 143-161.
- Aksoy, H., ve Ünlü, M. (2012). Coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamalarının öğrenci tutumlarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 16-41.*
- Akşit, F. (2007). *Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Aktürk, V., Yazıcı, H., ve Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17.*
- Akyol, İ. H. (1943a). Son yarım asırda Türkiye’de coğrafya. *Türk Coğrafya Dergisi*, 1, 3-15.
- Akyol, İ. H. (1943b). Son yarım asırda Türkiye’de coğrafya. *Türk Coğrafya Dergisi*, 2, 121-136.
- Akyol, İ. H. (1943c). Son yarım asırda Türkiye’de coğrafya. *Türk Coğrafya Dergisi*, 3-4, 247-276.
- Aladağ, C. (2003). *Ortaöğretimde coğrafya öğretmeni profili ve öğretmen görüşleri ışığında müfredat değerlendirilmesi (Konya ili örneği)* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Aladağ, C. (2018). Türkiye ve Türkmenistan coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(19), 77-99. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14056>*
- Aladağ, C., ve Duran, Y. (2016). 2011-LYS coğrafya sorularının madde güçlüğü ve kavram yanlışlığı yönünden analizi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1425-1435. <https://doi.org/10.17051/io.2016.01994> *
- Alaz, A. (2007). *Coğrafya öğretiminde çoklu zekâ uygulamaları* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Alaz, A. (2008). Çoklu zekâ temelli uygulamaların öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 113-123.*
- Alaz, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-22.*
- Alım, M. (2003). *Dokuzuncu sınıf coğrafya öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.*
- Alım, M. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 243-262.*
- Alım, M. (2008a). Lise öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(19), 25-32.*
- Alım, M. (2008b). Öğrencilerin lise coğrafya programında yer alan yer yuvarlağı ve harita bilgisi ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 36(177), 166-180.*
- Alım, M. (2012). Coğrafya dersleri için materyal tasarımı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(27), 73-84.*
- Alım, M., Özdemir, Ü., ve Yılar, B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.*
- Alım, M., Şahin, İ. F., ve Meral, E. (2018). Coğrafya öğretmen adaylarının (pedagojik formasyon) öğretmen kavramına ilişkin algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1113-1127.*
- Alım, M., ve Altundaş, M. (2020). Deneysel bir çalışma: örnek olaylar ile coğrafya öğretimi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 25-51.*
- Alım, M., ve Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(172), 263-275.*
- Alım, M., ve Girgin, M. (2011). Coğrafya dersleri için kabartma harita yapımı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(25), 183-192.*
- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 11, 83-92.*
- Alkış, S. (2006a). *İlköğretim öğrencilerinin yağış kavramını algılamaları üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Alkış, S. (2006b). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mevsimlerin oluşumuyla ilgili fikirlerinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 107-120.*
- Alkış, S. (2007). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin rüzgâr kavramını algılamaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 131-140.*
- Alkış, S. (2008). Sosyal bilgiler programı “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanıyla ilgili kavram bulmacaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 37(180), 68-79.*
- Alkış, S., ve Ünlü, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin yeryüzünde sıcaklığın dağılımını etkileyen faktörlerle ilgili algılamaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 15-23.*

- Alp, V. (2004). *Eğitim bilimleri alanında yapılan yayınların sınıflandırılması ve değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altürk, Z., ve Ünlü, M. (2014). Coğrafya ders kitaplarında aktivite ilkesinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 168-194.*
- Ardel, A. (1951). Coğrafya ilmi ve öğretimi. *Tedrisat Mecmuası*, 2, 22-28.
- Arı, Y. (2020). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish universities: Status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 285-309. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1698016>
- Arıkan, A., ve Aladağ, E. (2019). Oryantiring dersinin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 124-138.*
- Arslan, A. (2019). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri. İçinde T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı, ss. 185-222). Anı Yayıncılık.
- Arslan, K., ve Benzer, E. (2022). Fen eğitiminde öğrenme amaçlı yazmaya yönelik yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 89-120. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10943>
- Artvinli, E. (2007). *2005 yılı 9. sınıf coğrafya öğretim programı: öğretmenler açısından uygulanabilirlik düzeyi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya programının öngördüğü coğrafi becerilere 9. sınıf coğrafya ders kitabında erişim düzeyi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 51-66.*
- Artvinli, E. (2010a). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) coğrafya öğretimine katkısı ve ortaöğretim öğrencilerinin CBS'ye ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1277-1292.*
- Artvinli, E. (2010b). Coğrafya öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408. <https://doi.org/10.17755/esosder.85737>*
- Artvinli, E. (2010c). Coğrafya derslerini yapılandırmak: aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.*
- Artvinli, E., ve Kaya, N. (2010). Ortaöğretim coğrafya 11 ders kitabının coğrafi becerileri gerçekleştirilme düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 305-320.*
- Aslan, A. (2020). *Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli ters yüz edilmiş sınıf (TYS) modelinin 9. Sınıf coğrafya dersi beşerî sistemler ünitesinin öğretim sürecine etkileri* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi [ATAM]. (2023). *Atatürk'ün Onuncu Yıl Nutku'nun Son Şekli*. Onuncu Yıl Nutku'nun Son Şekli. <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/Onuncu-Y%C4%B1l-Nutkunun-Son-%C5%9Eekli.pdf>

- Ateş, M. (2009). *Türkiye ve Avustralya’da, ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğreniminin, müfredatlar, metodlar ve kullanılan araç gereçler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.*
- Ateş, M., ve Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “küresel ısınma” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241.*
- Ateş, M., ve Kılınç, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin coğrafya bölümlerini tercih etmelerinde lise coğrafya öğretmenlerinin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 47-63.*
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B., ve Özder, A. (2015). Google Earth görüntülerinin QGIS açık kaynak kodlu CBS yazılımının sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 43-60.*
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Aydın, F. (2010a). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki güdülenmelerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1814>*
- Aydın, F. (2010b). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.*
- Aydın, F. (2011a). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 661-677. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1855>*
- Aydın, F. (2011b). Coğrafya dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 27-41.*
- Aydın, F. (2011c). Coğrafya öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi stratejilerine” yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 93-110.*
- Aydın, F. (2011d). Lise coğrafya dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(25), 161-182.*
- Aydın, F. (2011e). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.*
- Aydın, F. (2013). Coğrafya bölümü öğrencilerinin bölgesel coğrafya dersinde işbirlikçi öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2401-2418.*

- Aydın, F., ve Güngördü, E. (2016). *Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, F., ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.*
- Aydın, F., ve Kılınç, A. Ç. (2019). Pedagojik formasyon sertifika programına katılan coğrafya bölümü öğrencilerinin özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin görüşler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2067-2076. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3291>*
- Aydın, F., ve Kocalar, A. O. (2014). Coğrafya bölümü öğrencilerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30, 69-85.*
- Aydın, Ş., ve Ünlü, M. (2005). Askeri liselerdeki genel coğrafya konularının askeri coğrafya ile ilişkisine dair bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 11, 27-38.*
- Aydınözü, D., Demirbaş, İ., ve Demir, F. B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine yön ve yön bulma ile ilgili kazanımların kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 41, 59-72.*
- Aydoğmuş, M. Y. (2014). *Türkiye’de lisansüstü coğrafya eğitiminin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Aylar, F. (2006). *Coğrafya eğitiminde alan çalışmalarına bir örnek: Budaközü çayı havzasının fiziki coğrafyası* [Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Aztekin, S., ve Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139-161. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4125>
- Babacan, Ş. (2015). *Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Babacan, Ş. (2022). Coğrafya bölümü lisans öğretim programına ilişkin bir değerlendirme (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 445-458. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1106674>*
- Bahtiyar Karadeniz, C. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz-yeterlik inançları (Ordu ili örneği). *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 28-47.*
- Bahtiyar Karadeniz, C., ve Sarı, S. (2011). Coğrafya öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 9-27.*
- Balcı, A. (2012a). Türkiye’nin coğrafi konum özelliklerini tasvire dayalı etkinliklerle öğretmeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 216-259.*
- Balcı, A. (2012b). Türkiye’nin coğrafi konum özelliklerini tasvire dayalı etkinliklerle öğretmeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 216-259.*

- Balcı, A. (2013). Coğrafya öğretmenleri, coğrafya öğretmen adayları ve ortaöğretim öğrencilerinin; coğrafya soru çözümlerini ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 1-34.*
- Balcı, A. (2014). Coğrafya öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencilerinin yüksek lisanstan beklentileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 111-135. <https://doi.org/10.14781/mcd.52858>*
- Balcı, A. (2018a). Hayat hikâyelerindeki coğrafi bilgi: sözlü coğrafya. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 40-57. <https://doi.org/10.32003/iggei.439294>*
- Balcı, A. (2018b). Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılmasına ilişkin yaklaşımları belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 30-48.*
- Balcı, A., ve Katılmış, A. (2012). Coğrafya öğretmeni adaylarının Birleşmiş Milletler (BM) daimî üye ülkelerine yönelik algılarının barış değeri açısından analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 390-408.*
- Balcıoğulları, 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.*
- Baloğlu Uğurlu, N., ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42.*
- Bay, E. (2019). *2002-2015 yılları arasındaki tarih eğitimi-öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bebe, H. İ., ve Ünlü, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin coğrafya içeriği açısından yeterliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 260-286.*
- Bedir, G., ve Akkurt, A. (2012). Şarkılarla coğrafya öğretimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28), 303-314.*
- Bedir, G., ve Akkurt, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin algısal öğrenme stil tercihlerinin genel akademik ve coğrafya ders başarısına etkisi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 189-201.*
- Bednarz, S. (2000). Geography education research in the Journal of Geography 1988-1997. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9(2), 128-140. <https://doi.org/10.1080/10382040008667641>
- Bekmezci, B., ve Ünlü, M. (2007). Coğrafya öğretiminde grupla çalışma metodunun öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 53-64.*

- Benek, S., ve Doğan, A. (2016). Coğrafya öğretim yöntem ve tekniklerinin coğrafya öğretimine etkisinin araştırılması: Adıyaman kenti örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 21-34.*
- Bilgi, M. G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin rolü* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Bilgi, M. G. (2013). Aday öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması ve analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 149-161.*
- Bilgili, M. (2011a). Coğrafya 9 ve 10. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 201-217.*
- Bilgili, M. (2011b). *Fransa'da ilk ve orta dereceli okullarda coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Bilgili, M. (2012). Fransa'da coğrafya ders kitaplarında fiziki coğrafya konularının işlenişi, uygulanan alıştırmalar, etkinlikler ve özellikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 256-273.*
- Bilgili, M. (2018). Critical theory-based approaches in geography teaching departments in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 80-85. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2956>
- Boz, N., ve Gür, B. S. (2021). İletişim programlarının kimliği: üniversiteler ve alanlar arası akademik hareketlilik. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi*, 8(1), 9-34. <https://doi.org/10.24955/ilef.933195>
- Bozyiğit, R., ve Akça, D. (2017). Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilerin tutum ve başarıları ile öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 72-85.*
- Bozyiğit, R., ve Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 55-67.*
- Buldur, A. D., Aladağ, C., Kaya, B., ve Duran, Y. (2020). Coğrafya derslerinde kelime ilişkilendirme testinin tanı aracı olarak kullanılması: bitkiler konusu örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 1-24.*
- Büken, R., ve Katılmış, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 47, 115-134. <https://doi.org/10.32003/igge.1123657>*
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

- Cantürk, E. (2022). *Buca Eğitim Fakültesi örneğinde lisans coğrafya öğretmenliği programlarındaki değişim süreçlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cascante-Campos, A. (2022). Latin American geography education research trends in open access journals from the twenty-first century. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1961061>
- Cengizhan, S. (2019). Öğretim yöntemleri. İçinde T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı, ss. 135-184). Anı Yayıncılık.
- Ceylan, D. (2017). *Coğrafya eğitiminde 5E modeliyle uygulanan bağlam temelli öğretim yaklaşımının akademik başarıya etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Cin, M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre coğrafya dersine karşı tutumlarındaki farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 185-190.*
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.*
- Cin, M., Engin, İ., ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin matematik konumunu anlama düzeyleri ve yanlış anlamaları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 121-139.*
- Coşkun, M. (2004a). Coğrafya öğretiminde kubaşık (işbirliğiyle) öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-244.*
- Coşkun, M. (2004b). Coğrafya öğretiminde proje yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-107.*
- Coşkun, M. (2010). Coğrafya dersinde proje tabanlı öğretim sürecinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(2), 897-911. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1094>*
- Coşkun, M., ve Kartal, F. (2020). KPSS'de çıkan coğrafya alan bilgisi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 625-642.*
- Creswell, J. W. (2016). Nitel yöntemler. İçinde S. B. Demir (Ed.), ve Y. Dede (Çev.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. Baskı (4. baskıdan tercüme edilmiştir), ss. 183-214). Eğiten Kitap.
- Çağlayantaş, Y. (2008). *Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında güncellik ilkesinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B., ve Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, 24(1 (Special Edition)), 23-45.

- Çapar, T. (2012). *Coğrafya öğretmenlerinin etkili materyal kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve hatırdaki tutma düzeylerine etkisi (İzmir örneği)* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Çelen, S., Fidan, S., ve Hayır Kanat, M. (2019). 2017 programına göre düzenlenmiş ilköğretim sosyal bilgiler ders kitabındaki coğrafya konularının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 70-82.*
- Çelik, A. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin çevre farkındalıklarının ve çevreye ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 41, 73-87.*
- Çelik, İ., Hebecci, M. T., ve Şahin, İ. (2016). Çevrimiçi örnek olay kütüphanesi kullanımının teknoloji entegrasyonundaki rolü: TPAB temelinde bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 739-754.*
- Çenesiz, M., ve Özdemir, M. A. (2021). Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 39-53.*
- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Çetin, B. (2008). Türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya derslerine olan ilgi düzeyi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(19), 33-48.*
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı (Gözden geçirilmiş)). Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Çınar, M. (2019). *Coğrafya lisans öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Çiçek, İ. (2022). Coğrafya bölümleri kadrosundaki coğrafya alan dışı eğitimli öğretim üyelerinin profilleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, 80, 7-20. <https://doi.org/10.17211/tcd.1068033>
- Çifçi, T. (2014). *Coğrafya müfredatındaki değerlerin eğitimi üzerine bir model çalışması* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Çifçi, T. (2017a). Coğrafya öğretmenlerinin geribildirime yönelik farkındalık düzeyleri ve kullanımı. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1011-1031.*
- Çifçi, T. (2017b). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 864-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>
- Çifçi, T., ve Dikmenli, Y. (2016a). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 363-382.*

- Çifçi, T., ve Dikmenli, Y. (2016b). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 847-860.*
- Çifçi, T., ve Dikmenli, Y. (2018). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özdeğerlendirme düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018(28), 1-30. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.332816>*
- Çiltaş, A., Güler, G., ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Çimen, R. (2021). *Lise coğrafya eğitiminin önündeki fırsatlar ve engeller: öğretmenler için bir karma yöntem araştırması* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Çimen, R., ve Tapur, T. (2019). Coğrafya eğitiminde materyal kullanımına coğrafya öğretmenlerinin bakış açısı. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(4), 1229-1246. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22949>*
- Çomak, N. (2021). Türkiye’de oryantiring konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005-2021). *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 413-427.*
- Çomak, N., ve Günceğörü, B. (2012). Coğrafya dersi öğretim programının kazanım saatlerine göre değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 287-301.*
- Dağhan, G., ve Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde teknoloji kullanım sürdürülebilirliği üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: bir tematik içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 225-253. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4175>
- Darkot, B. (1951). Türkiye coğrafyasının kuruluşuna bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 59-62.
- Değirmenci, Y. (2015). *CBS (coğrafi bilgi sistemleri) destekli öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Değirmenci, Y. (2018). Examination of main trends in geographical education research in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 8(1), 93-108.
- Değirmenci, Y. (2019a). Coğrafya öğretmenlerinin iyi öğretim anlayışlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (özel sayı), 65-82. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548265>*
- Değirmenci, Y. (2019b). Sınıf öğretmeni adaylarının “doğal afet” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 83-94. <https://doi.org/10.32003/iggei.488627>*
- Değirmenci, Y., ve İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.*

- Demir, S. B., ve Koç, H. (2013). Coğrafya dersi tutum ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1765-1777. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4934>*
- Demiralp, N. (2006). *Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Demirbaş, İ. (2021). *İlkokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Demirci, A. (2004). *Türkiye ve ABD’de ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredatlar, metodlar ve kullanılan araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Demirci, A. (2007). Coğrafi bilgi sistemlerinin yüksek öğretim coğrafya eğitimi ile entegrasyonu: başarılı uygulamalar için bir yol haritası. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 205-226.*
- Demirci, A. (2008a). Özel ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretmenlerinin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 27-44.*
- Demirci, A. (2008b). Türkiye’deki yeni coğrafya öğretim programının öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 37(178), 105-120.*
- Demirci, A. (2013). Türkiye’de ortaöğretim coğrafya derslerinde Google Earth’ten yararlanma: mevcut kullanım durumu ve öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(198), 156-172.*
- Demirci, A., Taş, H. İ., ve Özel, A. (2007). Türkiye’de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 37-54.*
- Demirci, A., ve Atalay, M. (2014). Ortadoğu coğrafyasının öğretiminde CBS’nin kullanımı: 9. sınıf coğrafya dersi için bir uygulama. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(203), 84-106.*
- Demirci, A., ve Karaburun, A. (2011). CBS, GPS ve Google Earth teknolojilerinin coğrafya derslerinde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 99-123.*
- Demirci, A., ve Yıldırım, S. (2015). İstanbul’da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(207), 89-118.*
- Demirci, A., ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda küresel konumlandırma sisteminden (GPS) yararlanma: 6 ve 9. sınıf öğrencileri ile bir deneme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 193-220.*
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz bölgesi örneği). *Bilig*, 31, 71-84.*
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Demirkaya, H. (2004). Yaşantısal öğrenme kuramının coğrafya öğretimine uygulanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 54-75.*
- Demirkaya, H., ve Tokcan, H. (2006). Coğrafya öğretiminde televizyon ve video kullanımı. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 287-298.*
- Demirkaya, H., ve Tomal, N. (2008). Öğretmen adaylarının Burdur gölü algılamaları: fenomenografik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-11.*
- Deniz, M., İnel, Y., ve Sezer, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalık ölçeği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 252-264.*
- Deniz, T. (2010). *Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının siyasi coğrafya konularının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Dikmenli, Y. (2013). *Sanal sınıf uygulaması ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının coğrafya dersi başarısı ile derse yönelik tutuma etkisi ve öğrenci görüşleri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Dikmenli, Y. (2015). Öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 353-368. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7155>*
- Dikmenli, Y., ve Aslan, C. A. (2009). Sınıf öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 29-36.*
- Dikmenli, Y., ve Çifçi, T. (2016). Lise öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 911-928. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9108>*
- Dikmenli, Y., ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2017). Coğrafya öğretmeni adaylarının coğrafyacı algısı II: fiziksel özellikler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 449-469.*
- Dilek, A., Baysan, S., ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yayımlanan tezlerin araştırılması: bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Dingeç, B., Baysan, S., Vural, R. A., ve Öztürk, A. A. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan coğrafya öğrenme çıktıları ve mekân temelli eğitim ögesi ile ilgili görüşleri: nitel bir çalışma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1357-1382.*

- Doğanay, H., ve Doğanay, S. (2020). *Coğrafya'ya giriş* (Güncellenmiş 14. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğu Gültekin, E., ve Ünlü, M. (2020). Coğrafya dersi öğretim programında yer alan çevre ve toplum ünitesinin medyaya yansımaları. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 72-90.*
- Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 71-78.
- Duran, Y., Aladağ, C., Tapur, T., ve Kaya, B. (2018, Kasım 8-10). *İlköğretimde güncel sosyal, fen ve hayat bilgisi programlarının coğrafya öğretimi ile ilişkisinin incelenmesi* [Konferans Bildirisi]. I. International Geography Education Symposium (IGES 2018), Nevşehir, Türkiye.
- Duran, Y., ve Aladağ, C. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin algılarının metaforla belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(19), 589-614. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13933>*
- Durmuş, E., Dölek, İ., ve Kuruyer, D. (2021). Covid-19 sürecinde afet ve biyolojik afetlere yönelik görüşler. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 338-358.*
- Durmuş, S., ve Çolak, K. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin gözünden küresel sorunlar. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 145-160.*
- El-Atrahs, M. İ. (2021). *Libya'da coğrafya eğitiminin başlıca özellikleri (müfredatlar-ders kitapları)* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Engin, İ., Cin, M., ve Gençtürk, E. (2007). “Yer yuvarlağı” ünitesinin bilgisayarlı ve geleneksel öğretim uygulamalarının karşılaştırılması üzerine bir uygulama. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(173), 245-257.*
- Er, H., Karadeniz, O., ve Belge, M. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin bakış açısıyla coğrafya becerilerinin öğretimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 991-1005.*
- Erinç, S. (1973). *Cumhuriyet'in 50. Yılında Türkiye'de coğrafya*. Başbakanlık Basım Evi.
- Erol, H. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Ertekin, C., Berker, N., Tolun, A., ve Ülkü, D. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunları* (İkinci Basım). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Ertürk, M., ve Girgin, M. (2005). Standartları bakımından coğrafya müfredat programlarının karşılaştırılması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 219-232.*
- Geçit, Y. (2008a). *Cumhuriyetten günümüze (1923–2005) lise coğrafya müfredat programının (öğretim programının) incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Geçit, Y. (2008b). Liselerde coğrafya öğretim amaçlarına yönelik tarihsel bir analiz. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 113-139.*
- Geçit, Y. (2009). Trabzon merkez ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yeni (2005) coğrafya öğretim programı ve yapılandırmacı kuram ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 30-54.*
- Geçit, Y. (2010a). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 923-987.*
- Geçit, Y. (2010b). 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya müfredatı Türkiye öğrenme alanı içindeki bazı kavramları anlama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 134-149.*
- Geçit, Y., ve Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.*
- Geçit, Y., ve Şeyihoğlu, A. (2011). Türkiye’de bilgisayar destekli coğrafya öğretimi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 327-351.*
- Geçit, Y., ve Yazar, S. (2010). 9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154-167.*
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Girgin, M. (2010). Coğrafya programının (2005) kavramsal yapısı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15(23), 145-156.*
- Gökçe, N. (2009a). Genel fiziki coğrafya dersinde öğretim materyali hazırlama projesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20, 20-41.*
- Gökçe, N. (2009b). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 721-768.*
- Gökçe, N., ve Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 157-168.*
- Gökçe, N., ve Öztürk, F. (2013). İlköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 92-118. <https://doi.org/10.21764/efd.51269>*
- Göl, F. (2009). *Coğrafya dersinde bellek destekleyicilerin erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi (ortaöğretim 10. Sınıf)* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Gönülaçar, H., ve Öztürk, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 217-243.*

- Gönülaçar, H., ve Öztürk, M. (2021). Ortaokulda öğrencilere ve öğretmenlerine göre mekânsal düşünme becerileri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 80-97.*
- Gül, Ş., ve Sözbilir, M. (2015). Biology education research trends in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 93-109. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1309a>
- Gülbetekin, M. (2016). *Coğrafya eğitiminde yer adları* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Gülbetekin, M. (2021). Coğrafya eğitimi için bir öğrenme mekânı: müzeler. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 827-848. <https://doi.org/10.35826/ijoes.2960>*
- Gülersoy, A. E. (2013). Doğal mirasın korunması açısından sosyal bilgiler (ortaokul) ve Coğrafya (orta ve yükseköğretim) müfredat programlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 315-354. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.631>*
- Gülüm, K. (2010a). Türk atasözlerinin coğrafya öğretiminde kullanılması. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 93(184), 205-215.*
- Gülüm, K. (2010b). Coğrafya dersi çevre ve toplum öğrenme alanının kazanımlarına 9. sınıf öğrencilerinin ulaşma düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 291-300.*
- Gülüm, K., ve Artvinli, E. (2010). Turizm coğrafyası dersinin coğrafi algıya etkisi: deneysel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 439-453.*
- Gümüş, N., ve İlhan, A. (2013). Küreselleşmenin Türkiye üniversiteleri coğrafya öğretmenliği ve bölümleri yapısı üzerinde etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 47-71.
- Gümüş, N., ve Özüpekçe, S. (2013). Bilgisayar destekli coğrafya öğretimine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 665-677. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5149>*
- Gümüşçü, O. (2012, Ekim 18-19). *Kâtip Çelebi'den günümüze Türkiye'de coğrafyanın tarihi serüveni* [Konferans Bildirisi]. TÜCAUM VII. Coğrafya Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Gümüşçü, O., ve Karakaş Özur, N. (2016). Türkiye'de modern coğrafyanın kuruluşu ve örgütlenmesi (1915-1941). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 32(93), 105-148.
- Günok, E. (2017). Türkiye'de mevcut ilk ve orta öğretim programlarının jeomiras ve jeopark bilincinin oluşmasına etkileri. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 60(1), 107-116.*
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz* (Gözden Geçirilmiş ve Güncellenmiş 3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Gürdal, A., Bakioğlu, A., ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 53-58.
- Gürsoy, C. (1974). Cumhuriyetimizin 50. yılında coğrafya ve Türk Coğrafya Kurumu. *Türk Coğrafya Dergisi*, 26, 1-3.
- Güven, B., ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 527-536.*
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- İlgar, R. (2006). Coğrafya öğretiminde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 276-286.
- İlgar, R. (2011). Geography education for sustainable education system under the influence of globalization, the case of Turkey. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(4), 192-200.
- İlgar, R., ve Babacan, Ş. (2012). İşbirlikli öğretim yöntemi destekli çoklu zekâ kuramının coğrafya konularının öğretiminde başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(42), 212-224.*
- International Monetary Fund [IMF]. (2023). *World Economic Outlook (April 2023)-GDP, current prices.* GDP, current prices. <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO>
- Işık Mercan, S. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım 5E modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- İbret, B. Ü., Aydın, F., ve Turgut, T. (2018). Coğrafya eğitiminin birey yetiştirilmesindeki rolü. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 1-19.*
- İbret, B. Ü., Karatekin, K., ve Karasu Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(207), 5-23.*
- İlhan, A. (2010). *Küreselleşmenin Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi üzerindeki etkileri* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- İlhan, A., Gülersoy, A. E., ve Gümüş, N. (2013). Coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalı mezunlarının mezuniyet sonrası karşılaştıkları istihdam sorunu. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1585-1602. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5507>*
- İlhan, A., ve Gülersoy, A. E. (2019). 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.*
- İlhan, A., ve Gülersoy, A. E. (2020). Sunuş yolu ile öğretme yaklaşımı ve coğrafya derslerinde uygulanması: örnek bir ders planı (Dünya'nın iç yapısı). *Kalem*

- İnce, Z. (2014). *Türkiye’de ve Hollanda’da coğrafya eğitimi ve öğretiminin müfredatlar metotlar ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- İnce, Z. (2015). Ortaöğretim coğrafya dersi 10. sınıf müfredatının yaşadığımız çevreyi tanımaya katkısının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 330-344.*
- İnce, Z. (2019). Öğrenci görüşlerine göre coğrafya öğretim programındaki bitki coğrafyası kazanımlarının bitki örtüsünü tanımaya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2279-2292. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3486>*
- İnce, Z. (2021). Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşerî coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 26(44), 75-90.*
- İnce, Z., ve Sağdıç, M. (2020). Osmanlı’dan günümüze öğretmen okullarında coğrafya öğretmeni eğitimi: İstanbul Darülmüallimîn’i (Çapa Öğretmen Okulu) örneği. *Turkish Studies*, 15(1), 263-282. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.39811>*
- İnce, Z., Yentür, M. M., ve Şahin, V. (2021). Uzaktan eğitim ile coğrafya öğretiminin etkililiği ölçüğü: ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3943-3966. <https://doi.org/10.26466/opus.879897>*
- İncekara, S. (2006). *Türkiye’de ve Kanada’da ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- İncekara, S. (2009). Uluslararası alanda coğrafya eğitimi araştırmaları ve Türkiye’den örnekler: mevcut durum ve gelecek yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(21), 123-136.*
- İncekara, S., Karakuyu, M., ve Karaburun, A. (2009). Ortaöğretim coğrafya derslerinde yaparak öğrenmeye bir örnek: coğrafi bilgi sistemlerinin proje temelli öğrenimde kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 305-322.*
- İncekara, S., Karatepe, A., ve Karaburun, A. (2008). Ortaöğretim coğrafya derslerinde CBS yoluyla harita okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 97-110.*
- İncekara, S., ve Kantürk, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 240-257.*
- İncekara, S., ve Savran, Z. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin turizme bakış açısının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma: Hatay ili örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 144-164.*
- İncekara, S., ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konularla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi: Çankırı ili örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168-182.*

- İrcan, M. R., ve Duman, N. (2020). İnternet (web) tabanlı coğrafi bilgi sistemleri (CBS) uygulamalarının ortaöğretim coğrafya dersi öğretiminde kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1051-1085.*
- İzıbrak, R. (1976). *Türkiye’de son yarım yüzyıl içinde coğrafya alanında gelişmeler* [Konferans Bildirisi]. 50. Yıl Konferansları, Ankara, Türkiye.
- Kadıoğlu, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerindeki ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 187-197.*
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.*
- Kahyaoğlu, M., ve Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 58-76. <https://doi.org/10.14781/mcd.98568>*
- Kaivola, T., ve Rikkinen, H. (2007). Four decades of change in geographical education in Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(4), 316-327. <https://doi.org/10.2167/irgee219.0>
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye’deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-122. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4087>
- Kara, H., Sezer, A., ve Şanlı, C. (2018). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında haritaların kullanımı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 20-39. <https://doi.org/10.32003/iggei.425182>*
- Karaca, A., ve Karakuş, U. (2020). Türkiye’de uygulanan nüfus politikalarının coğrafya dersindeki nüfus konularına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 641-655.*
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: bir durum çalışması*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Karademir, N. (2012). *Coğrafya öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 108-122. <https://doi.org/10.19126/suje.05343>*
- Karadeniz, C. (2005). “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlik inancı” ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 63-69.*

- Karadeniz, C., ve Özdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin öz yeterlik inançları (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23-30.*
- Karagöz, M. (2019). *Coğrafya dersi deprem ve yangın afeti konularının öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin akademik başarıya etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş Özür, N. (2021). Beceri öğretiminde epistemolojik temellerin yeri: coğrafyada değişim ve süreklilik kavramı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 25(43), 1-19.*
- Karakuş, F. (2019). Öğrenme-öğretme yaklaşımları. İçinde T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı, ss. 135-184). Anı Yayıncılık.
- Karakuş, S., ve Şeyihoğlu, A. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki “çevre sorunları” konulu etkinliklerin disiplinler arası öğretim yaklaşımı yönünden incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 88, 451-466.*
- Karakuş, U. (2006). *Coğrafya’da iklim konularının öğretiminde deney yönteminin öğrenci başarı düzeyine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Karakuş, U. (2009). Coğrafya’da deneysel gözlem uygulaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 15-22.*
- Karakuş, U. (2014). Türk atasözlerinde iklim algısı ve coğrafya. *Millî Folklor*, 26(102), 99-109.*
- Karakuş, U., Aksoy, B., ve Gündüz, İ. (2012). Dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde ders dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 489-513.*
- Karakuş, U., ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 40(189), 71-86.*
- Karakuş, U., ve Yel, Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki zihinsel modelleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 109-123.*
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (İkinci yazım, 33. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Karasu, Z., ve Ünlü, M. (2006). Coğrafya öğretiminde oluşturmacı öğretim yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 109-132.*
- Karatepe, A. (2007). *Coğrafi bilgi teknolojilerinin coğrafya öğretiminde kullanılması* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Katılmış, A., ve Balcı, A. (2017). Coğrafya öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 1-12. <https://doi.org/10.14781/mcd.291011>*
- Kaya, B., Aladağ, C., ve Akkuş, A. (2021). Coğrafya öğretmen adaylarının karst topografyası ile ilgili görüşlerinin kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği ile belirlenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 55-74.*
- Kaya, B., ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 557-574.*
- Kaya, B., ve Bozyiğit, R. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramı üzerine düşünceleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69. <https://doi.org/10.32003/iggei.518935>*
- Kaya, H. (2007). *Türkiye’de ve İngiltere’de ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kaya, H. (2011). Ortaöğretim coğrafya öğretiminde coğrafi bilgi sistemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 308-326.*
- Kaya, H., ve Demirci, A. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin “Türkiye’nin deprenselliği” konulu CBS uygulamasına ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 20-35.*
- Kaya, İ. (2006). Lise coğrafya ders kitaplarının fiziksel yapı, tasarım, içerik, dil ve yardımcı materyaller açısından değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 137-154.*
- Kaya, M. F. (2010). *Türkiye ve Almanya’daki lise coğrafya ders kitaplarının karşılaştırılması* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kaya, M. F. (2011a). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 631-644.*
- Kaya, M. F. (2011b). Öğrencilerin coğrafya dersinde hazır bulunuşluluk düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 737-754.*
- Kaya, M. F. (2012). Türkiye ve Almanya’daki lise coğrafya ders kitaplarının dış yapı özellikleri ve öğretme-öğrenme süreci açısından karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 445-464.*
- Kaya, M. F. (2013a). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 282-313.*

- Kaya, M. F. (2013b). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.*
- Kaya, M. F., Değerliyurt, M., Aydoğmuş, M. Y., Aksu, R., ve Türkmen, E. (2014). Coğrafya öğretmen adaylarının stres kaynakları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(1), 235-257.*
- Kaya, N. (2012). *Türkiye’de coğrafya eğitimi: öğretim programı, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutu* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kaya, N. (2013). Türkiye’de coğrafya öğretmeni yetiştirme (1923-1982). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 23-44.*
- Kaya, N. (2014a). Türkiye’de coğrafya öğretmeni yetiştirme ve istihdamı (1982-2012). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 783-806.*
- Kaya, N. (2014b). Küresel gelişmeler ışığında coğrafya öğretim programına eleştirel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(203), 107-128.*
- Kaya, N. (2015). Coğrafya eğitiminde aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşıma tarihten iki örnek. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 150-169.*
- Kaya, N., Eser Ünalı, Ü., ve Artvinli, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine tarihsel bir bakış: 1923-2012. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 41-57.*
- Kaya, N., ve Önal, H. (2019). 12 Eylül 1980 askeri darbesinin coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarına yansması. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 283-298.*
- Kaya, R., ve Samancı, O. (2010). Öğretmen adaylarının alternatif öğretim materyalleri ile ilgili görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 39(188), 83-98.*
- Kayaardı, F., ve Bozyiğit, R. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin “afet ve nüfus” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 45, 16-35. <https://doi.org/10.32003/igge.1016571>*
- Kayalı, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Marmara ve Ege bölgeleri konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde yakından uzağa ilkesi ve diğer faktörlerin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 134-148.*
- Kayalı, H. (2009). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya derslerine yönelik tutumlarındaki farklılıklar. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 20-29.*
- Kayalı, H. (2010a). İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin ormana yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 65-77.*
- Kayalı, H. (2010b). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258-268.*
- Kayalı, H. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 63-69. <https://doi.org/10.14781/mcd.386113>*

- Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 11, 7-22.
- Kayan, İ. (2023). 100 yıllık cumhuriyet döneminde Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimine ilişkin genel bir değerlendirme. *Ege Coğrafya Dergisi*, 32(Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 1-12. <https://doi.org/10.51800/ecd.1366546>
- Kervankıran, İ., ve Şardağ, A. (2019). Türkiye'de turizm coğrafyası araştırmaları: lisansüstü tezlerle yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 151-170.*
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kesler, T. (2007). *Coğrafya eğitimi ve teknoloji kullanımı: yeni öğretim metotları ve teknolojik modellerin orta öğretimdeki rolü* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kılcan, B., Çetin, T., Ablak, S., ve Gürgür, M. (2019). Beşerî coğrafya dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 913-927. <https://doi.org/10.30703/cije.538710>*
- Kılınç, Y. (2011a). *Almanya'da ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kılınç, Y. (2011b). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal çevrelerini tanımlarına yönelik bir çalışma: Bağcılar örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 184-212.*
- Kılınç, Y. (2011c). Coğrafya öğretiminde teknoloji kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin algılarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 218-228.*
- Kılınç, Y. (2013). Coğrafya lisans öğrencilerinin hava durumu kavramını algılamaları: fenomenografik bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 401-415.*
- Kılınç, Y. (2015). Coğrafya öğretiminde deney materyali uygulamalarına ilişkin coğrafya lisans öğrencilerinin düşünceleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 161-183. <https://doi.org/10.14781/mcd.31804>*
- Kılınç, Y., ve Akengin, Ş. (2013). 2005-2012 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında yer alan coğrafya sorularının coğrafya dersi öğretim programı ve kazanımlarına göre dağılımının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 444-465.*
- Kılınç, Y., ve Ateş, M. (2014). Coğrafya lisans öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer planlarına ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 434-449.*
- Kırboğa, O. (2022). *Yer temelli öğretim yaklaşımının 12. sınıf coğrafya dersinde akademik başarıya etkisi ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Kırkeser, S., ve Demiralp, N. (2019). Farklı okul türlerine göre 9. Sınıf öğrencilerinin yerin şekillenmesi ile ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 304-322.*
- Kızılçaoğlu, A. (2005). Demografik bilgilerin yorumlanması: Nüfus piramidi becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktivite örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 65-76.*
- Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin birinci kademesinde coğrafya eğitimi ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 81-106.*
- Kızılçaoğlu, A., ve Önal, H. (2008). Beşerî sistemler öğrenme alanında yerel bakış açısının önemi ve etkinlik önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 96-113.*
- Kızılçaoğlu, A., ve Taş, H. İ. (2007a). İlk ve ortaöğretimde coğrafya eğitimi ve öğretiminde model küre kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 63-82.*
- Kızılçaoğlu, A., ve Taş, H. İ. (2007b). İlköğretim ikinci kademe coğrafya eğitimi ve öğretimi: Öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 93-130.*
- Kızılçaoğlu, A., ve Ünlü, M. (2008). 9. sınıfta dilsiz haritaların kullanımına yönelik aktivite önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 45-66.*
- Kibaroğlu, Y., ve Ünlü, M. (2015). Coğrafya derslerinde beyin temelli öğrenme yönteminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 61-73.*
- Koca, F. Y. (2010). *Türk denizciliğinde coğrafya eğitimi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel çalışmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.
- Kocalar, A. O. (2012). *Coğrafya'da çevre eğitimi ve sorunları* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kocalar, A. O. (2016a). Coğrafya öğretiminin yerel yönetimlerde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 35-42.*
- Kocalar, A. O. (2016b). Ekolojik farkındalığın arttırılmasında milli parkların rolüne ilişkin öğrenci görüşleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 55-61.*
- Kocalar, A. O., ve Cömert, G. (2020). Öğretim programlarında ve ders kitaplarında çevre eğitimi: Türkiye ve İran örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 107-117.*
- Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Koç, H., Önal, H., ve Ergün, A. (2016). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında coğrafi unsurlara nasıl ve ne düzeyde yer verilmektedir? *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 99-117.*

- Koç, H., Sönmez, Ö. F., ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.*
- Koç, H., ve Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 319-339.*
- Koç, H., ve Bulut, İ. (2014). Gestalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30, 1-19.*
- Koç, H., ve Çiftçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 9-20.*
- Koç, H., ve Karatekin, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 139-174.*
- Koç, H., ve Yeşiltaş, E. (2014). İnteraktif harita sınavlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 247-257.*
- Koçak, F. (2020). *İklim konularının öğretiminde Google Earth programının öğrenci başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Koçak, M., ve Ünlü, M. (2013). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 526-543.*
- Koçman, A. (1999). Cumhuriyet döneminde yüksek öğretim kurumlarında coğrafya öğretimi ve sorunları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 10, 1-14.
- Koçman, A., ve Sütgibi, S. (2004). Geographical education and training at Turkish universities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(1), 97-102. <https://doi.org/10.1080/10382040408668799>
- Kodal, T. (2022). *Onuncu Yıl Nutku*. Atatürk Ansiklopedisi. https://yeni.ataturkansiklopedisi.gov.tr/madde/503/Onuncu_Yil_Nutku
- Korkmaz, N. (2006). *Volkan topoğrafyası konularının öğretiminde gezi-gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4784>
- Köseoğlu, İ., ve Ünlü, M. (2006). Coğrafya dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 125-132.*
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Köşker, N. (2020). Öğretmen adaylarının Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin imajları. *International Journal of Geography and Geography Education*, 41, 13-35.*
- Kuday, D., ve Çetinkaya, S. (2021). Coğrafya öğretiminde multimedya tabanlı TGA (tahmin-gözlem-açıklama) stratejisi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 20-38.*
- Kurt, A., ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Kurtkaya, S. (2022). *Coğrafya eğitiminde öğretmen yaklaşımları: Sakarya örneği* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Küçüköğlü, A., ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 27-47.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 107-141. <https://doi.org/10.17522/nefmed.54132>
- Lane, R., ve Bourke, T. (2019). Assessment in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1385348>
- Lastória, A. C., ve Papadimitriou, F. (2012). Geographical education in Brazil: past and present in “the country of the future”. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/10382046.2012.725970>
- Merriam, S. B. (2015a). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçilmesi. İçinde S. Turan (Ed.), ve E. Karadağ (Çev.), *Nitel Araştırma—Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri, ss. 55-84). Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. (2015b). Görüşmelerin etkin yönetimi. İçinde S. Turan (Ed. ve Çev.), *Nitel Araştırma—Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri, ss. 85-110). Nobel Yayın Dağıtım.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Meydan, A., Bozyiğit, R., ve Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 238-255.*
- Meydan, A., ve Çiftçi, S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya dersine hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4 (Özel Sayı)), 1593-1608.*

- Meydan, A., ve Öner, S. (2014). Coğrafi bilgi sistemleri ile öğretimin öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 407-417.*
- Meydan, A., ve Uzunöz, A. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili düşünceleri (Nevşehir örneği). *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2239-2259.*
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). Analizde ilk adımlar. İçinde S. Akbaba ve A. Ersoy (Ed.), ve A. Ersoy (Çev.), *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi (İkinci Baskıdan Çeviri)* (2. Baskı, ss. 50-89). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mindivanlı Akdoğan, E. (2017). Köy enstitülerinde coğrafya öğretimi. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(31), 235-273.*
- Mukul, İ. (2006). Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında uygulamaya konulan yeni coğrafya dersi öğretim programının eski programla karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 82-94.*
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129-132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>
- Nişancı, A. (2002). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve coğrafya öğretmenliği programları bakımından sorunlar* [Konferans Bildirisi]. Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Okur, M. (2022). *Kültürel dönüş ve kültürel coğrafya öğretimi: yapılandırılmış gömülü teori yaklaşımı* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Oruç, Ş., Tokcan, H., ve Demirkaya, H. (2020). *Yapılandırmacı yaklaşıma bir örnek: Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi (kişiler, eserler, kitaplar, makaleler, ders örnekleri)* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oruç, Ş., ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.*

- Önal, H. (2008). *Coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Önal, H. (2019). Temel eğitim ders kitaplarında afet olayları ile ilgili kavramlarda görülen eksiklikler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 177-192.*
- Öncü, M., ve Elmastaş, N. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin harita becerileri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Şanlıurfa örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 25(42), 91-106.*
- Öner, G., ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 193-218. <https://doi.org/10.30703/cije.383154>*
- Öner, S. (2011). *Coğrafi bilgi sistemlerinin lise coğrafya derslerinde kullanılması* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Öner, S. (2022). İşbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde kullanılması: konu Jigsawı uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 781-821. <https://doi.org/10.29299/kefad.874524>*
- Öner, S., ve Öner, M. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşleri: sorunlar, öneriler ve coğrafya öğretiminde materyal kullanımı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 45, 36-52. <https://doi.org/10.32003/igge.1008360>*
- Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara* [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özav, L. (2001). Eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın coğrafya eğitimine etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 59-69.
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 ilköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *EKEV Akademi Dergisi*, 86, 249-268. <https://doi.org/10.17753/Ekev1914>*
- Özcan, E., ve Öztürk, E. (2020). İşitme engelli öğrencilere aktif öğrenme modeliyle coğrafya eğitimi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1533-1546. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020...-663869>*
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi* (1. Baskı). Türk Eğitim Derneği.
- Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Özdamar, N. (2015). *Coğrafya ve coğrafya öğretmenliği lisans öğrencilerinin profilleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, N. (2015). Kolb'ün Öğrenme Döngüsü'nün coğrafya derslerinde uygulanmasıyla ilgili deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 81-98.*

- Özden, M., ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. İçinde A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (Genişletilmiş 2. Baskı, ss. 1-29). Anı Yayıncılık.
- Özder, ., Kaya, H., ve nl, M. (2012). Ortaöğretim ğrencilerinin “turizm” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların analiz rneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 18-31.*
- Özel, A., Taş, H. ., Demirci, A., ve zdemir, H. (2008). Türkçe ğretmen adayları ve Türkçe ğretmenlerinin yan alan coğrafya derslerine yönelik tutumları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 95-106.*
- Özel, A., ve Başoğlu, M. (2007). Sosyal bilgiler ğretmen adayları ve sosyal bilgiler ğretmenlerinin coğrafya dersleriyle ilgili görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 229-240.*
- Özel, A., ve Bayındır, N. (2008). Sınıf ğretmenlerinin ve sınıf ğretmeni adaylarının coğrafya konularına yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 80-87.*
- Özel, A., ve Taylan, M. (2007). OKS coğrafya sorularının ilköğretim coğrafya konularına göre dağılımının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 43-52.*
- Özer, M. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme ve ğretim yesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26. <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.002>
- zey, R. (1998). *Türkiye niversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve ğretimi*. z Eğitim.
- zgen, N. (2009). Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) teknolojisinin coğrafya öğretimindeki işlevselliği: g konuşu ile ilgili örnek bir ders uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1853-1894.*
- zgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi ğretim metoduna farklı bir yaklaşım: gezi-gözlem destekli ğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.*
- zgen, N. (2020). Ortadoğu kavramına yönelik zihinsel tasarımlar. *International Journal of Geography and Geography Education*, 41, 36-58.*
- zgen, N., Köşker, N., ve Yalm, H. (2015). Özel dershaneler ile coğrafya ğretimi ilişkisinin değerlendirilmesi: betimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 713-732.*
- zgen, N., ve elik, C. (2008). Üniversite ğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının kümeleme analizi ile belirlenmesi (Siirt Eğitim Fakültesi rneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 67-78.*
- zgen, N., ve Oban akıcıoğlu, R. (2009). Coğrafi bilgi sistemlerinin (CBS) coğrafya eğitiminde kullanımı ve dersi hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 81-90.*

- Özgür, E. M. (2018). Türk beşerî coğrafyasında yenileşme eğilimleri: değişim aktörlerinin perspektifinden bir değerlendirme. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 142-170.
- Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H., ve Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.*
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları için Doküman İnceleme Yöntemi* (4. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20, 101-122.*
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09811>*
- Öztürk Demirbaş, Ç., ve Dikmenli, Y. (2016). Coğrafya öğretmeni adaylarının coğrafyacı algısı I: zihinsel özellikler ve çalışma durumu. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 75-98.*
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.*
- Öztürk, Ç. (2007). Coğrafya öğretiminde edebî metinlerin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 70-78.*
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Öztürk, M. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin postmodern coğrafya algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 262-274.*
- Öztürk, M. K. (2002). Liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç, materyal kullanımı ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002(22), 126-129.*
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E., ve Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 245-262.*
- Öztürk, M., ve Eroğlu, E. (2013a). Haritayı yapıçözümüne uğratmak: öğretmen görüşlerine göre haritanın doğası. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 342-370.*
- Öztürk, M., ve Eroğlu, E. (2013b). Coğrafya öğretmen yeterlikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 630-659.*

- Öztürk, M., ve Gönülaçar, H. (2019). Öğretmenler ne zaman ve nasıl yetkin bir uzman olurlar: coğrafya öğretmenleri örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 909-927. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3115>*
- Özünel, S. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Doktora Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Özünel, S. (2017). Coğrafya konularının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 850-867.*
- Özüpekçe, S. (2014). *Ortaöğretim lise 1. sınıf coğrafya derslerinde bilgisayar destekli coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutum, başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Pamuk, İ. (2017). *Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşasına ve aidiyet gelişimine Alman vatandaşlık eğitiminin katkıları* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyine etkisi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Patton, M. Q. (2018). Nitel analizin kalitesinin ve inanılrlığının artırılması. İçinde M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), ve S. Çelik ve F. Ö. Karataş (Çev.), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (2. Baskı, ss. 541-588). Pegem Akademi.
- Pehlivanoglu, S. (2011). *Uluslararası eğitim forumu II: eğitimde inovasyon* (Türk Eğitim Derneği ve SEBİT Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş., Ed.; 1. Baskı). Türk Eğitim Derneği ve SEBİT Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş.
- Pınar, A., ve Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgâr, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. *İlköğretim Online*, 11(2), 530-542. <https://doi.org/10.17051/io.21609>*
- Rveznicvková, D. (2003). Geographical education in Czechia: The past, present and future. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 148-154. <https://doi.org/10.1080/10382040308667524>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D., ve Tunç, P. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.

- Sadıgov, İ. (2009). *Azerbaycan ve Türkiye’de ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredatlar, metotlar ve kullanılan araç gereçler açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Sağdıç, M. (2020a). 2018 yılı coğrafya öğretmenliği lisans programının alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji dersleri açısından analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 130-144.*
- Sağdıç, M. (2020b). Türkiye’de ilköğretim okullarında coğrafya öğretiminin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 395-412.*
- Sakallı, M., Artvinli, E., ve Dönmez, L. (2022). TÜBİTAK ortaokul öğrencileri (2204-B) coğrafya araştırma projelerinin bilimsel araştırma basamakları açısından analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 27(47), 1-19. <https://doi.org/10.32003/igge.1134017>*
- Saldana, J. (2019). Kod ve kodlama sürecine giriş. İçinde A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad (Ed.), ve S. N. Şad (Çev.), *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı* (1. Baskı, ss. 1-42). Pegem Akademi.
- Sarıbaş, M., ve Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, 76, 95-106. <https://doi.org/10.17211/tcd.811297>*
- Savran, İ. H. (2021). *Türkiye’de 2002-2019 yılları arası coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Secim, O., ve Ünlü, M. (2021). Coğrafya dersi öğretim programı değişim ve süreklilik becerisine yönelik öğretmen algısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 18-37.*
- Seggie, F. N., ve Akbulut Yıldırım, M. (2021). Nitel araştırmaların desenlenmesi. İçinde F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma—Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* (3. Baskı, ss. 25-38). Anı Yayıncılık.
- Sekin, S. (1999a). Cumhuriyetin 75. yılında coğrafya. *Öneri*, 2(11), 147-153. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.685750>
- Sekin, S. (1999b). Cumhuriyetin 75. yılında coğrafya ve üniversite ders kitaplarındaki gelişmeler. *Öneri*, 2(11), 137-145. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.685749>
- Sekin, S. (2011). Sosyal bilgiler 6-7. sınıf ders programında 2005 öncesi ve sonrası coğrafya konularının karşılaştırması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 135-143.*
- Sekin, S., ve Özel, A. (2007). Türkiye ve Bulgaristan’da ilköğretim düzeyindeki okullarda uygulanan coğrafya ders programları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 221-232.*
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453. <https://doi.org/10.15390/eb.v39i173.3278>

- Semenderoğlu, A., ve Arslan, K. (2022). Coğrafya öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının belirlenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *International journal of geography and geography education*, 46, 1-19. <https://doi.org/10.32003/igge.1071222>*
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (7. Baskı, ss. 1-15). Pegem Akademi.
- Sever, R., ve Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri/Diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.*
- Sever, R., ve Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.*
- Sevgi, C. (1984). Coğrafyanın günümüzdeki bilgikuramsal görünümü nedir? *Ege Coğrafya Dergisi*, 2(1), 48-56.
- Sezer, A. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Sezer, A. (2010). Lise coğrafya dersi öğrenme yaşantılarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15(24), 211-236.*
- Sezer, A. (2011a). Valilik internet sitelerini coğrafya öğretimi için kaynak haline getirmek. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 11-24.*
- Sezer, A. (2011b). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim coğrafya derslerinde Türk dünyası coğrafyasının öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 341-373.*
- Sezer, A. (2016). *Türkiye üniversitelerinde coğrafya öğretimi: bir envanter çalışması* [Konferans Bildirisi]. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Sezer, A., Pınar, A., ve Yıldırım, T. (2010). Coğrafya öğretmeni adaylarının bazı profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 43-69.*
- Sezer, A., Üztemur, S., ve Sağlam, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde coğrafya: öğretmen görüşlerine dayalı fenomenolojik bir araştırma. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 124-144.*
- Sezer, A., ve İnel, Y. (2017). Coğrafya konuların öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 473-491. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i3.913>
- Sezer, A., ve Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 16-25. <https://doi.org/10.14781/mcd.329051>*
- Sezer, A., Yıldırım, T., ve Pınar, A. (2010). Coğrafya öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 163-176.*

- Solmaz, F., Uzunöz, A., ve Top, E. (2011). Ortaöğretim 9. sınıf MEB coğrafya ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 267-286.*
- Solmaz, F., ve Uzunöz, A. (2009). Coğrafya öğretiminin davranışsal amaçlarına ortaöğretim coğrafya öğretmenleri ve öğrencilerinin ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 38(184), 161-175.*
- Sormaz, M. (2019). *İsveç'te coğrafya eğitim öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereç açısından değerlendirmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Soydan, S. (2014). Türkiye, Amerika ve Avusturya'da görev yapan öğretmenlerin okul öncesi coğrafya öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 9-24.*
- Sönmez, F., ve Akbaş, Y. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 24(40), 40-58.*
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Sönmez, S. (2023). *10. sınıf coğrafya dersi iç kuvvetler konusunun öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin etkililiğinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sözbilir, M., ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24, 1-22.
- Sözcü, U. (2019). *Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Sözcü, U., Oğuz, S., ve Aydınöz, D. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretimine ilişkin öz yeterlikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 155-178. <https://doi.org/10.14781/mcd.28062>*
- Sözcü, U., ve Türker, A. (2020). Su okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(2), 1155-1168. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.05.1365>*
- Sözen, E. (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Sözen, E. (2018a). 2005 ve 2018 coğrafya dersi öğretim programlarında (CDÖP) yapılan değişikliklerin karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 199-216. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.11>*
- Sözen, E. (2018b). 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programında (2005) yer alan kazanımlara, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri.

- Sözen, E., ve Türksever, Ö. (2019). KPSS coğrafya öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) soru dağılımlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2019 Özel Sayı), 73-84.*
- Şahin, B. (2019a). 2005 ve 2018 coğrafya dersi öğretim programlarına yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 81-102.*
- Şahin, B. (2019b). *Coğrafya öğretiminde kartogramların kullanımı* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Şahin, M., Gögebakan Yıldız, D., ve Duman, R. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Şahin, S., Gençtürk, E., ve Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.*
- Şahin, V. (2011). *İngiltere’de yükseköğretimde, coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereç açısından değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Şahin, V. (2016). Coğrafya bölümü öğrencilerinin YGS ve LYS’deki ortalama alan başarıları üzerine bir değerlendirme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 70-74.*
- Şahin, V., Bilgili, M., ve Kocalar, A. O. (2015). Coğrafya lisans öğrencilerinin eğitimdeki inovasyon ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1411-1426. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8348>*
- Şahin, V., ve İnce, Z. (2020). 2018 yılı ilköğretim öğretim programlarında coğrafya eğitimi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 41, 1-12.*
- Şanlı, C. (2020). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitapları sorularında analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 118-132.*
- Şanlı, C. (2021). Mekânsal düşünme becerisi testinin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 1-18. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2858>*
- Şanlı, C., ve Sezer, A. (2019). Coğrafya derslerinde mekânsal düşünme öğretimi ölçeği: Türkçe’ye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 28(2), 213-225.*
- Şaşmaz Ören, F., ve Sarı, K. (2017). Fen eğitiminde yeni yönelimler: araştırmaya dayalı öğrenme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 333-364. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373412>

- Şeremet, M. (2016). Yükseköğretim’de öğrenme deneyiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: coğrafya eğitimi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1095-1120.*
- Şeremet, M. (2017). Coğrafya lisans programı ve istihdama yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme: Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 327-340.*
- Şeremet, M., ve Chalkley, B. (2012). Geography in Turkish higher education. *Planet*, 26(1), 59-65. <https://doi.org/10.11120/plan.2012.00260059>
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., ve Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 1-15.*
- Şeyihoğlu, A., ve Duman, N. (2020). “Özel öğretim yöntemleri” dersine pedagojik formasyon eğitimi coğrafya bölümü öğrencileri açısından bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 442-455. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3641>*
- Şeyihoğlu, A., ve Özgürbüz, İ. E. (2015). Coğrafya ders kitaplarındaki analogilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 163-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2609>*
- Şeyihoğlu, A., ve Şahin, Y. (2019). Coğrafya eğitiminde kavram karikatürlerinin başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 146-173. <https://doi.org/10.26466/opus.541308>*
- Şeyihoğlu, A., ve Yarar Kaptan, S. (2012). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmen adaylarının coğrafya dersindeki tutum ve başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 380-393.*
- Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Şimşek, Ü., ve Yıldırım, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere çevre okuryazarlığı becerisi kazandırmada okul dışı coğrafya öğretiminden yararlanma durumları. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(6), 4525-4538. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.45143>*
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB]. (2023). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM]. (2022). *2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/TERCİH/tkilavuz27072022.pdf>
- T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM]. (2023). *2023 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. T.C.

- Tağrikulu, P., ve Yılmaz, C. (2019). Sınıf dışı eğitimin mekânsal sorunların tespitine ve çözümlerine katkısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 23-39.*
- Taneri, P. O., ve Erdem, N. (2020). Coğrafya öğretmenlerine ve öğretim elemanlarına yönelik temel harita bilgisi eğitimi: bir etki analizi çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 233-254.*
- Tanık Önal, N. (2021). Özel yetenekli öğrenciler için çevre eğitimi. *International journal of geography and geography education*, 43, 122-135.*
- Tanoğlu, A. (1964). Coğrafya nedir? *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 14, 3-14.
- Tanrikulu, M. (2010). *Kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören 9. sınıf total görme engelli öğrencilere harita bilgisinin öğretimi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Tanrikulu, M., ve Gümüüşü, O. (2021). Türkiye’de coğrafya biliminin gelişimi: 1940-2000 dönemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19(37), 567-512.
- Tanrıseven, I. (2019). Öğretimde planlama. İçinde T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı, ss. 43-76). Anı Yayıncılık.
- Tarman, B., Acun, İ., ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.
- Tarman, B., Güven, C., ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.
- Tarman, İ. (2017). *Harita ve küre kullanımı eğitiminin beş yaş çocuklarının harita ve küre okuma ve yorumlama becerisine etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Taş, H. İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim II. kademe ve liselerde coğrafya dersi ve müfredatının değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 311-330.*
- Taş, H. İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleşmenin önemi: Mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 211-237.*
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20, 45-57.*
- Taş, H. İ., Özel, A., ve Demirci, A. (2007). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojiye bakış açıları ve teknolojiden yararlanma seviyeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 31-51.*

- Taş, H. İ., ve Kızılçaoğlu, A. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı-2005'e eleştirel bir bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 141-156.
- Taşkan, C., ve Balcı, A. (2017). Bayreuth Üniversitesi coğrafya öğretmenliği öğrencilerinin Türkiye algısı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 33-47.*
- Taşlı, İ. (1997). *Öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretimi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Taştan, B. (2021). Coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde CBS uygulamalarının değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 54-63.*
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D., ve Özmen, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)* [Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri]. Ankara Üniversitesi.
- Teyfur, E. (2009). *9. sınıf coğrafya dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Teyfur, E. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1267-1282.*
- Tomal, N. (2004). *Türkiye ile Almanya'nın lise coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılmalı incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Tomal, N. (2006). Lise coğrafya derslerinde çoklu zekâ kuramına dayalı kavram öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 298-317.*
- Tomal, N. (2007). Coğrafya bölümü ve coğrafya eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ekonomik coğrafya ile ilgili güncel bilgilere ilişkin yeterlilik durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 84-95.*
- Tomal, N., Karadeniz, C., ve Demirkaya, H. (2008). Gazete haberlerinin coğrafya öğretimindeki önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 73-85.*
- Tomal, N., ve Şenol, E. (2007). Lise 1. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 36(175), 67-97.*
- Topal, B. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında coğrafya eğitim-öğretiminin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Topal, E., ve Sezer, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 96-113. <https://doi.org/10.14781/mcd.08328>*

- Topçu, E. (2013). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 331-369.*
- Tosun, A. (2013). *9. sınıf coğrafya dersi yerin oluşumu, yapısı ve iç kuvvetler konusunda geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Tosuntaş, Ş. B., İnci, T., ve Çubukçu, Z. (2020). Coğrafya öğretiminde öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 52-71.*
- Tuna, F. (2008). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde proje tabanlı öğrenimi desteklemek amacı ile coğrafi bilgi sistemlerinden (CBS) yararlanma* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Tuna, F. (2009a). CBS'nin coğrafya eğitiminde kullanımında proje geliştirme uygulaması örneği "3 boyutlu mahalle haritası". *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 1-19.*
- Tuna, F. (2009b). CBS'nin coğrafya eğitiminde kullanımında proje geliştirme uygulaması örneği "toplu taşıma hatları analizi". *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20, 79-100.*
- Tuna, F. (2013a). Coğrafya ve coğrafya öğretmenliği lisans öğrencilerinin bölümleri ile ilgili değerlendirmeleri ve mesleki hazırlıkları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 610-629.*
- Tuna, F. (2013b). Coğrafya öğretiminde kavram haritalarının öğrencilerin başarısına etkisi ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 182-197.*
- Tuna, F. (2013c). Ortaöğretim coğrafya öğretiminde kavram ağı yönteminin öğrencilerin başarısına etkisi ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 985-996.*
- Tuna, F., Demirci, A., ve Gültekin, N. (2012). Temel coğrafi bilgi ve beceriler toplumda ne ölçüde kullanılıyor? Yön, konum ve harita becerilerinde mevcut durum analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(195), 211-227.*
- Tuna, F., ve Ateş, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde ve günlük hayatlarında çeşitli teknolojileri kullanımları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 513-528.*
- Tuna, F., ve Balcı, A. (2013). Oryantiring uygulamalarının coğrafya öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 1-14.*
- Tuna, F., ve Sarıkaya, M. (2014). Coğrafya eğitiminde fiziki coğrafya öğretimi için bir rota önerisi: Çatalca Yarımadası Batısı, İstanbul. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30, 45-68. <https://doi.org/10.14781/mcd.50357>*
- Turan, İ. (2004). Lise ülkeler coğrafyası eğitiminde verimliliği yükseltmenin başlıca yöntem ve ilkeleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 211-222.*
- Turan, İ. (2006). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyleri ve ezbercilik. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(170), 274-292.*

- Turan, İ., ve Alaz, A. (2007). Özel dersanelerde coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 279-292.*
- Turan, İ., ve Geçit, Y. (2010). Lise coğrafya 10. sınıf ders kitabının farklı okullara göre okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 613-622.*
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005>
- Turoğlu, H. (2002, Temmuz 9-12). *Coğrafyacı ve coğrafya eğitimi* [Konferans Bildirisi]. Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Tümertekin, E. (2001). Beşerî coğrafya. İçinde *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Bilim “Sosyal Bilimler-II”*. TÜBİTAK Matbaası.
- Türker, A. (2017). *Coğrafya ve etik* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Türker, A., ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>*
- Türker, A., ve Sözcü, U. (2021). Üniversite giriş sınavlarındaki coğrafya sorularının coğrafi becerilere göre dağılımı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1875-1894. <https://doi.org/10.26466/opus.827816>*
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022*. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayal%C4%B1-N%C3%BCfus-Kay%C4%B1t-Sistemi-Sonu%C3%A7lar%C4%B1-2022-49685vedil=1>
- Türksever, Ö. (2013). *Coğrafya dersi 10. sınıf çevre ve toplum öğrenme alanında kavramsal değişim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Türksever, Ö., ve Sözen, E. (2019). 2012-2018 yılları arasında KPSS lisans genel kültür testi coğrafya soru dağılımlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2019 Özel Sayı), 85-96.*
- Ulusoy, K., ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 149-160.*
- Ural Keleş, P., ve Dizikısa, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin toprak erozyonu konusundaki görüşlerinin belirlenmesi “Ağrı ili örneği”. *EKEV Akademi Dergisi*, 79, 333-344.*
- Uzun, A. (2017). Bir açık alan dersliği: Kandıra kıyıları (Kocaeli, Türkiye). *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 60(1), 117-127. <https://doi.org/10.25288/tjb.297854>*

- Uzunöz, A. (2008). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf coğrafya dersinde çoklu zekâ destekli öğretimin öğrenci başarısı tutumu ve kalıcılığa etkisi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Uzunöz, A., ve Buldan, İ. (2012). Ortaöğretim coğrafya dersi doğal sistemler konu alanı atmosfer ve iklim ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-312.*
- Uzunöz, A., ve Meydan, A. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin bilimsel araştırma süreç becerileriyle ilgili inanç düzeyleri (Doğu Karadeniz örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1053-1078. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.054>*
- Ünal, Ç. (2012). Bilişsel kuramların coğrafya eğitimi ve öğretiminde uygulanabilirliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 345-360.*
- Ünal, F. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yurdumuzun komşuları ve Türk dünyası ünitesinde geçen haritaların kullanılabilirlik düzeyi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Ünal, O., ve Şeren, N. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı akademik yapısının incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 343-355.
- Ünlü, M. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında Marmara Üniversitesi'nde lisansüstü coğrafya eğitimi. *Öneri*, 2(12), 219-224. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.691280>
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2155-2172.*
- Ünlü, M., ve Aksoy Güncegörü, H. (2013). Coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamaların öğretmen tutumlarına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 58-71.*
- Ünlü, M., ve Alkış, S. (2006). Okulöncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin irdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 17-27.*
- Ünlü, M., ve Büyükgüçlü, A. (2017). Türkiye'de suç coğrafyası kavramının emniyet teşkilatı eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 26-32.*
- Ünlü, M., ve Özdemir, F. (2018). Ortaöğretimde fiziki coğrafya kazanımlarına uygun arazi çalışmalarının planlanması (İstanbul ili örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 49-62. <https://doi.org/10.14781/mcd.386104>*
- Ünlü, M., ve Yıldırım, S. (2016). CBS ile oluşturulan tematik haritaların kullanımının öğrencilerin başarısına etkisinin değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 77-95.*
- Ünlü, M., ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.*
- Veisalov, E. (2017). *Gürcistan ve Türkiye'de uygulanmakta olan coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılması* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Vodenska, M. (2004). Higher geography education in Bulgaria: problems and perspectives. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(1), 73-78. <https://doi.org/10.1080/10382040408668796>
- Vurgun, A., ve Pamuk, A. (2021). Cumhuriyetin ilk yıllarında azınlık ve yabancı okullarında tarih ve coğrafya dersinin yeri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 64-79.*
- Watkins, R., West Meiers, M., ve Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs: essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/2231>
- Yakar, H. (2019). *Ortaokul düzeyinde iklim okuryazarlığı yeterliklerinin Delphi tekniğiyle belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yalçın, S., Yavuz, H. Ç., ve İlgün Dibek, M. (2016). En yüksek etki faktörüne sahip eğitim dergilerindeki makalelerin içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4868>
- Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137-151.*
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.*
- Yasak, Ü., Özav, L., ve Oğan, O. (2020). Coğrafya eğitiminde yeni yaklaşımlar bağlamında Uşak ve Pecs Üniversitesi coğrafya bölümlerinin karşılaştırmalı analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(4), 1951-1975.*
- Yaşar, M. (2020). *Ölçme Değerlendirmenin Önemi* (S. Tekindal, Ed.; Gözden Geçirilmiş 6. Baskı). Pegem Akademi.
- Yaşar, O., ve Pınarbaşı, D. (2008). 1998-2005 öğretim programlarına göre yazılmış IV. ve V. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları coğrafya ünitelerindeki soruların coğrafi düşünceyi yansıtmaya yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 37(180), 80-104.*
- Yavan, N. (2005). SCI ve SSCI bağlamında Türkiye'nin coğrafya biliminde uluslararası yayın performansının karşılaştırmalı analizi: 1945-2005. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3(1), 27-55. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3418303>
- Yavan, N. (2019). Türkiye'deki coğrafyacıların uluslararası yayın performansı (1945-2015): Son 10 yılda (2005-2015) ne değişti? *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 121-150.*
- Yazıcı, Ö. (2015). Coğrafya bölümü öğrencilerinin üç boyutlu görsel materyal geliştirmelerine yönelik deneyimleri: Karabük Üniversitesi örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 98-131. <https://doi.org/10.14781/mcd.16007>*
- Yazıcı, Ö. (2019). Hayvan koruma farkındalığı açısından zoocoğrafya öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 1-22.*

- Yazıcı, Ö. (2020). Physical geography education: the postgraduate research trends in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 10(2), 205-245. <https://doi.org/10.33403/rigeo.621792>
- Yelgeç Ekici, E., Şanlı, C., ve Pınar, A. (2021). Uluslararası coğrafya olimpiyatı yazılı sınav sorularının analizi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(4), 3034-3049. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.12.1752>*
- Yener, İ. (2022). *Coğrafya öğretmenlerinin Endüstri 4.0 bilgi düzeyleri ile dijital yetkinlik seviyelerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yentür, M. M. (2019). *Coğrafya öğretmenlerinin akademik ve yönetsel hedeflerinin tespiti* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.*
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2019). *Coğrafya öğretmenlerine C-TPAB modeli temelli açık kaynak kodlu CBS yazılımı ve ücretsiz verilerden yararlanılmasına yönelik hizmet içi eğitimin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 847-860. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9742>*
- Yıldırım, T., ve Arıbaş, K. (2018). Coğrafya öğretiminde gezi gözlem yöntemi: örnek bir rota çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 16-29. <https://doi.org/10.14781/mcd.386092>*
- Yıldırım, T., ve Şimşek, Ü. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya alanına yönelik öz-yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 43-49.*
- Yıldız, A. (2015). *Lüleburgaz lise coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim yaklaşımları* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 367-386.

- Yılmaz Çıldam, S. (2022). Günümüz çevre sorunlarına yönelik nitel bir araştırma: Siirt örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, 46, 20-39. <https://doi.org/10.32003/igge.978653>*
- Yılmaz, A. (2020). *Türkiye’de coğrafya öğretmenliği programlarının genel durumu ve değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A., ve Çifçi, T. (2021). Coğrafya öğretmenliğinin öğrenci tercihi açısından YÖK Atlas verilerine göre değerlendirilmesi: Marmara Üniversitesi örneği (2016-2020). *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 38-54.*
- Yılmaz, C., ve Bilgi, M. G. (2011). Aday öğretmenlerin coğrafya arazi çalışmalarına bakışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 961-983.*
- Yılmaz, M. (2019). *Türkiye ve ABD’deki coğrafya bölümlerinde coğrafi bilgi sistemleri eğitiminin karşılaştırılması* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yılmaz, M. D. (2018). *Romanya’da coğrafya eğitiminin temel özellikleri* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yiğit Özüdoğru, H. (2021). *Coğrafya eğitiminde coğrafi sorgulama becerilerinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yücel, A. (2021). *Türkiye’de coğrafya bölümlerinin genel durumu ve değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksek Usta, S. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- Yüksel Dönmez, İ., Alaz, A., ve Aydoğan, A. (2008). 9. sınıf öğrencilerinin “akarsular” konusundaki temel kavramları öğrenme düzeylerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 177-184.*
- Zadrozny, J., McClure, C., Lee, J., ve Jo, İ. (2016). Designs, techniques, and reporting strategies in geography education: A review of research methods. *Review of International Geographical Education Online*, 6(3), 216-233.
- Zaman, S., Günal, H., ve Zaman, N. (2011). Tarih öğretmenlerinin harita kullanımı ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma: Erzurum örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 205-218.*
- Zaman, S., Siyamoğlu, S., Özgürbüz, İ. E., ve Veisalov, E. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşleri (Trabzon örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 813-837.*

Zaman, S., ve Coşkun, O. (2007). Orta öğretim öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumları üzerine bir araştırma: Erzurum örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 17-31.*

Zeren Akbulut, M. G. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın öğretim uygulamalarıyla aktarımı kapsamında korunması: geleneksel Türk okçuluğu örneği. *Millî Folklor*, 17(131), 176-189.*

