


Program Felsefesi Açısından Revizyonlar: Coğrafya Öğretim Programı Örneği

Nazan Karakaş Özur*

Öz

Amaç: Yeni bir bakış açısı ve felsefeyle hazırlanan 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP2005), 2005 yılından itibaren hemen uygulanmaya başlanmış ve geri bildirimlerle dört kez revize edilmiştir. Revizyonların sonuncusu 2018’de yapılmıştır ve ilk programa göre önemli değişiklikler içermektedir. İlk programın yapısal kısımlarından bazıları ve giriş metinleri revizyonlarla çıkarılmıştır. Programın son hali ile ilki arasındaki farklılıkların, ilk programın felsefesine zarar vermiş olabileceği düşüncesi bu çalışmanın temel problemini oluşturmuştur.

Yöntem: Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. CDÖP2005 ve CDÖP2018 yapısal bileşenleri açısından incelenmiş ve buna göre eklenen veya çıkarılan kısımlar belirlenmiş, birinci programın felsefesi bağlamında değerlendirilmiştir.

Bulgular: CDÖP2005, deney ve uygulama yoluyla öğrenmeyi gerektirmektedir. Programda, eğitim felsefesi olarak pragmatizm ve realizmin özellikleri görülmektedir. CDÖP2005’te olan etkinlik örnekleri ve kazanımların işlenişinde kılavuzluk eden program uygulamaları, CDÖP2018 metninden çıkarılmıştır. CDÖP2018, deney/uygulama yoluyla öğrenme, beceri, değer ve tutum kazandırma yerine, konu/bilgi temelli öğrenmeye odaklanmıştır.


Sonuç: Sonuç olarak revizelere ihtiyaç vardır ancak uygulamadan gelen geri bildirimler program komisyonları tarafından dikkatle değerlendirilmelidir. Programdan kaynaklanmayan sorunlar ile programla ilgili sorunların ayrıştırılması, revizyonların buna göre yapılması uygun olacaktır.

Özgünlük: Çalışma bir program eleştirisidir. Bu tarz çalışmaları sadece doküman incelemelerinden ayıran yön esasen araştırmacının mevcut verileri işleme biçimi ve değerlendirmedir. Literatürde sıklıkla karşılaşılmayan eleştirel çalışmaların uygulamaların gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya eğitimi, coğrafya öğretim programı (2005 ve 2018), program revizyonu, eğitim felsefesi, öğrenme-öğretme süreçleri

* Doçent Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü. nazanozur@karatekin.edu.tr

Revisions in Terms of Program Philosophy: An Example of a Geography Curriculum

Nazan Karakaş Özur*

Abstract

Purpose: The 2005 Geography Course Curriculum (GCC2005), prepared with a new perspective and philosophy, started to be implemented immediately as of 2005 and was revised four times with feedback. The last of the revisions was made in 2018 and includes significant changes compared to the first programme. Some of the structural parts and introductory texts of the first program have been removed through revisions. The main problem of this study is the idea that the differences between the final version of the programme and the first one may have damaged the philosophy of the first programme.

Method: The document analysis method was used in the study. GCC2005 and GCC2018 were examined in terms of their structural components, and the added or removed parts were determined accordingly and evaluated in the context of the philosophy of the first programme.

Findings: GCC2005 requires learning through experimentation and practice. In the programme, features of pragmatism and realism are seen as educational philosophy. Activity examples in GCC2005 and programme practices that guide the processing of achievements have been removed from the GCC2018 text. GCC2018 focuses on subject/knowledge-based learning rather than learning through experimentation/application and gaining skills, values, and attitudes.

Implications: As a result, revisions are needed, but feedback from practice should be carefully evaluated by program commissions. It would be appropriate to separate problems that do not arise from the programme from those related to the programme and make revisions accordingly.

Originality: The study is a critique of geography current curriculum. The aspect that distinguishes such studies from document reviews is essentially the way the researcher processes and evaluates existing data. It is thought that critical studies, which are not frequently encountered in the literature, will contribute to the development of applications.

Keywords: Geography education, geography course curriculum (2005-2018), revision, philosophy of education, learning/teaching process.

* Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Humanities and Social Sciences. nazanozur@karatekin.edu.tr

Giriş

Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili tüm unsurların başlangıç noktasını oluşturan oldukça geniş içerikli bir konudur. Bu nedenle eğitimin tüm bileşenlerine dokunur etkiler ve şekillendirir. Esasen bu bileşenler, öğrenen, öğreten, program, müfredat, ders, okul ve sınıf gibi temel kavramlar olup bir düşünce etrafında organize olurlar. Özü oluşturan felsefeyi tanımak, geri kalan bileşenleri anlamada anahtar görevi görecektir. Genel olarak bakıldığında eğitim felsefesinin bilinen üç eğilimi bulunmaktadır. Bunlar, *klasik eğitim felsefesi*, *analitik eğitim felsefesi* ve *eleştirel eğitim felsefesi* olarak bilinir (Cevizci, 2018). Her biri farklı açılardan olmak üzere eğitimi konu edinen bu felsefelerin uygulama ile ilgili olanı *klasik eğitim felsefesidir*. Klasik eğitim felsefesi, eğitimin hangi amaçlara göre şekilleneceği, müfredatlar ve öğretim uygulamalarının nasıl olacağı ile ilgili konulara, normatif ve tanımlayıcı şekilde yaklaşmaktadır. Klasik eğitim felsefesinin çizdiği çerçeve, eğitim sisteminin görünen yüzünü yani uygulamayı doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada da coğrafya dersi öğretim programı (CDÖP) revizyonlarının program felsefesi bakımından durumu konu edildiğinden tüm metinde bahsedilen esasen *klasik eğitim felsefesidir*.

Başlarken, felsefe gibi soyut görünen bir konunun uygulama ile ilişkisini açıklamak faydalı olacaktır. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını açıklığa kavuşturmaya, bu amaca ulaşmak için neyin, niçin, nasıl ve kiminle yapılacağını mantıksal olarak gerekçelendirmeye çalışan alan olarak tanımlanmıştır (Günay, 2021). Bu amaçlardan anlaşıldığı kadarıyla eğitim felsefesi, öğretimin nasıl olacağı yani uygulama yönü ile yakından ilgilidir. Uygulamayı etkileyen diğer konu olan öğretim programları, öğretimin belli amaç çerçevesinde, belli bir sırayla, neyin hangi şekilde öğretileceğini ortaya koymaktadır (Akpınar, 2021). Öğretim programları, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin kazanması gereken temel bilgi ve becerilerin nasıl öğretileceğini ya da öğrenileceğini açıklayan bir rehberdir. O halde bir derse ait öğretim programının felsefesi, programın içeriğindeki tüm bileşenleri etkilemektedir. Sadece bir dış çerçeve olmayıp, her bir bileşeni sınırlandıran, yönlendiren ve kılavuzluk eden niteliktedir. Konuyu biraz daha açmak gerekirse, eğitim felsefesi, hangi konunun müfredatta yer alacağı, bunun nasıl öğretileceği, öğrenme mekânlarının niteliği, materyallerin hazırlanması ve kullanımı gibi konularda şekillendirici etki yapmaktadır. Ayrıntıları çalışmanın ilerleyen kısımlarında verilecek bu bağlantılı durum, yani *birbirine bağlılık*, program uygulamaları sonrasında gerçekleştirilen revizyonlar sırasında dikkate alınmakta mıdır? Programlar hazırlanırken bir felsefe takip ediliyorsa, revizyon yapılırken de bu felsefenin dikkate alınması gerekmez mi?

Programda yapılacak herhangi bir değişiklik, felsefenin çizdiği sınırları aşacak nitelikte olabilir. Bu kritik durum aynı zamanda hedeflerin yara alması ve bu hedeflere ulaştıracak uygulamaların boşa çıkması ihtimalini doğurur. Program uygulanırken felsefesine uygun olmayan öğretim faaliyetleri

gerçekleştirildiğinde amaçlara erişim güçleşir. Örneğin idealist bir felsefe ile hazırlanmış programda, bilen, hatırlayan bireyler yetişmesini öngörülür. Bunun gerçekleşmesi için öğretmen merkezli olan ve derste kavramların tanımlarının bilinmesinin ön plana çıktığı bir öğretim gerekir (Tablo 1). Böyle tasarlanmış bir programda, konuların öğretiminde bilgi içeriği ve kavramlar öne çıkmaktadır. Programı uygulayanlar beceri merkezli yöntemler kullanırsa, programın amacının göz önüne alınmadığını, dolayısıyla da felsefesinin uygulanmadığı ifade edilebilir. Kısacası, bir öğretim programının kurulmasında rol oynayan eğitim felsefesi, hem uygulama yaparken hem de sonrasındaki revizyonlarda mutlaka dikkate alınmalıdır. Çalışma bu birbirine bağlı olan iki temel konuyu, CDÖP’nda yapılan revizyonlara odaklanarak sorgulamıştır. Öğretim programının felsefesinin, programın her bir bileşeninde nasıl ortaya çıktığı önemli bir noktadır. Bir diğer nokta ise öğretim programlarının zaman içinde değişip gelişmesi sürecinin bilinmesidir. Bugün çağdaş öğretim programlarının özelliklerini anlamak için dünyada öğretim programlarının zamansal gelişimine bakmak gerekir.

Öğretimin Programlanması ve Coğrafya Öğretim Programlarının Gelişimi

Tarihsel sürece bakıldığında, Dünya’da 18. yüzyıldaki siyasi, ekonomik, sosyal ve bilimsel gelişmeler eşliğinde *modern eğitim* fikri ortaya çıkmıştır (Nuhoglu-Soysal and Strang, 1989, s. 279). Öğretim programları da bunun bir parçası olmuştur. Özellikle lise seviyesinde program geliştirmede 19. yüzyılın başları önemlidir (Tröhler, 2016; Pinar, 2013; Yates and Grumet, 2011; Ornstein and Hunkins, 2016). Modern program modellerinin geliştirilmesinde öncülük edenler, Abraham Falexner (1866-1959), John Dewey (1859-1952), Charles H. Judd (1873-1946), Franklin Bobbitt (1876-1956), Werrett W. Charters (1875-1952), William H. Kilpatrick (1871-1965), Harold Rugg (1886-1960), Hollis L. Caswell (1901-1988), Ralph Talyer (1902-1994), Hilda Taba (1902-1967) şeklinde sıralanabilir (Özür, 2022). Belirtilen bu değişimler, Dünyada ülkeler açısından farklı zaman dilimlerinde ortaya çıkmıştır. Örneğin İngiltere’de 19. yüzyılın sonlarında konu sıralaması şeklinde de olsa coğrafya programları oluşmaya başlamıştır.¹ Böylelikle coğrafya eğitimine bir düzen gelirken sonraki yıllarda gelişmeler devam etmiştir. Coğrafya eğitiminde beceri konusu daha önce gündeme gelse de program metinlerine becerilerin giriş yapması, 1990 yılı sonrasında gerçekleşmiştir (Walford, 2003). Daha sonraki yıllarda öğrenme ortamlarının öğrenciler için uygunluğu verilecek bilgilere göre daha baskın olmaya başlamıştır (Battersby, 2003, s.70). Bu değişimle öğrencinin daha fazla merkeze alındığı bir öğretim sistemine geçilmiştir. 2000 yılı ile birlikte İngiltere, coğrafya eğitiminde pratikteki fayda noktasından hareketle,

¹ Halford Mackinder’in makalesi önemli bir dönüm noktası olmuştur. Makale 1886’da “On the scope and methods of geography” ismiyle *Kraliyet Coğrafya Derneği Dergisi*’nde yayımlanmıştır (<https://www.jstor.org/stable/pdf/1801248.pdf>).

öğrenciye kazandıracığı bilgi ve becerileri daha fazla tartışmaya başlamıştır. Söz konusu süreç, konu merkezlikten öğrenci merkezli eğitime doğru yönelmiş, beceriler ve uygulamanın daha öne çıkarılmasına neden olmuştur (Rawling, 2000; Owen, and Ryan, 2001).

Dünyanın başka yerlerindeki modern eğitim süreçlerinin benzer şekilde geliştiğini ifade etmek mümkündür. Örneğin, ilk modern Amerikan programları Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1890'da J. Dewey'in görüşleriyle şekillenmiştir (Doll, 2013, s.296,298; Omstein and Hunkins, 2016, s.116; Thornton, 2005, s.28,60). Dewey'in pragmatizm görüşü, buradaki program planlamalarında da bire bir yansıtılmaya çalışılmıştır. ABD'de öğrenci merkezli, okulu, öğrencinin çevresini ve gerçek hayatı içine alır şekilde tasarlanan program geliştirme süreci, otantik öğrenme gibi başka versiyonlar ile geliştirilerek devam etmiştir (Duman ve Özür, 2020). Yukarıda adı geçen A. Falaxner'den, H. Taba'ya kadar program geliştirmede ABD'de üretilen kuramlar, Dewey'in ekolünden gelmektedir (Alvior, 2014). Esasen program geliştirmede öncü olan ABD'deki düşünce akımları, genel olarak tüm dünyadaki gelişmeleri etkilemiştir.

Eğitim konusundaki Dünya çapında gerçekleşen başarılı çıktılar ile dikkat çeken Finlandiya'nın da programlamadaki gelişim süreci son 50 yıllık bir zamanı kapsamaktadır. İlk coğrafya programı 1970 yılında yapılmış, program 1985, 1994, 2004 ve 2014'te olmak üzere 5 kez yenilenmiştir. 2014'te yenilenen ve 2016'da geniş çaplı uygulamaya konulan son programın temel eksenini ise pedagoji ve okul kültürü öğeleri oluşturmuştur (Niemi and Kallioniemi, 2016). Temel konuları eğitimde eşitlik, yeni öğrenme ortamları, sürdürülebilir gelişme, otantik olma, okul dışı öğrenme ortamları ve profesyonellerle işbirliği olmuştur. İlk programlarda görülen konu sıralaması yerine okul kültürü, öğrenme ortamları ve pedagojik konular geçmiştir (Vitikka, Krokfors, and Rikabi, 2016, s. 88). Bu temeller üzerine inşa edilen öğretim programları, konuların sıralandığı bir liste olmaktan çıkmış, süreç çıktılarının betimlendiği ifadelerin bulunduğu sistematik bir iş ve işlemler bütününe dönüşmüştür.

Dünyanın başka bölgeleri ve çok farklı kültürlerinde de eğitimde değişimler yaşanmıştır. Dünyadaki en büyük nüfusu barındıran Çin'de 1997 yılında eğitim programı çalışmaları başlamış sonrasında 1999'da *Nitelikli Eğitim Projesi* faaliyete geçirilmiştir (Hao, 2013; Xu, 2013). Bu proje, gelenekleriyle sıkı bağları olan Çin eğitiminde, alışkın olmadıkları bazı temaları ön plana çıkarmıştır. Proje, konu sıralamasından ziyade öğretim sürecini ön plana çıkaran yaklaşımlar ile desteklenmiştir. Temel kavramları, okul tabanlı müfredat, öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenci aktivitesi, beceri, yaşam boyu öğrenme, ahlak/değer eğitimi ve vatandaşlık sorumluluğu kültürü şeklindedir (Qiquan and Liya, 2013, s.13-14). Bu bilgilerden hareketle, Çin eğitiminin daha önceki duruma göre bir felsefe değişikliği yaşadığı belirtilebilir.

Görüldüğü üzere geçen zaman içinde Dünya’da coğrafya eğitiminin öğretim programları bağlamında gelişimi, konu sıralamasından ziyade öğrenene yönelmiş görünmektedir. Bu durum esasen eğitim felsefesinde yaşanan dönüşümün ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Çağın gereklilikleri ve ihtiyaçları bağlamında, eğitim sistemi nasıl bir insan yetiştirmeli sorusuna cevap verebilecek şekilde bu noktaya doğru evrilmiştir. Türkiye’nin bu gelişmeler içindeki durumu ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

Türkiye’de Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Gelişimi

Türkiye’de coğrafya eğitimi, coğrafyanın derslerde okutulmaya başlandığı Osmanlı Devleti dönemine kadar gitmektedir. Osmanlı dönemi müfredatlarında *funun-ı cedide (yeni bilimler)* içinde tanımlanan coğrafya, sadece bir bilgi alanı olarak değil öğretim usulleri bakımından da o dönemlerden bugüne yenilikçi bir ders olmuştur. Derslerde soru cevap, harita, grafik, görsellerin kullanımı ve öğrencide harita çizme becerisi kazandırılmasının sağlanması ilk coğrafya müfredatlarından itibaren bu yenilikçi yönle örnekle verilebilir (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2017). Cumhuriyet dönemi eğitimde yapılan devrimler, coğrafya eğitiminin de sürdürülmesi ve geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Cumhuriyet sonrası yapılan eğitim faaliyetleri hem bazı kurumların kurulması hem de ilgili düzenlemelerin yapılması şeklinde gerçekleşmiştir (Ünal ve Ünal, 2010; Varış, 1994, s.31; Aslan, 2011; Geçit, 2008a; Geçit, 2008b). Türk Milli Eğitimi 1946 ile 1960 arasında daha ziyade kurumsallaşma süreci geçirmiştir (Varış, 1994, s.33). Bu süreç daha sonra öğretim programlarının hazırlanması için bir zemin görevi görmüştür. İçinde coğrafya derslerinin de bulunduğu 1960 ilköğretim programı yapılmış, program 1968’de uygulanmış, 1970’e kadar yapılan revizyonlar okutulacak konuların eklenmesi ya da çıkarılması şeklinde olmuştur. Daha sonraki zaman dilimlerinde coğrafya derslerinin orta öğretime ve son olarak da liseye doğru aktarıldığı bilinmektedir. Türkiye programcılık tarihinde 1984’te tek modelli programa geçilmiş ancak 1990’lı yıllarda da tekrar model değişimi yaşanmıştır (Demirel, 1992, s.29-30). Bu değişimler tüm dersleri kapsadığından coğrafyayı da etkilemiştir. Daha ziyade ne okutulacağı sorusunun cevaplandırıldığı içeriğe (yani coğrafyaya ya da ilgili herhangi bir derse) dair konularla ilgili değişimler olmasına dikkat çekmek gerekir. Coğrafya öğretim programının yıllar boyunca yaşadığı değişimler için farklı kaynaklara bakılabilir².

Kısacası 2000’li yıllara kadar hazırlanan programların yapısı, okutulacak konu sıralaması, uygulama önerileri, kısa açıklamalar ve amaçlar şeklinde olmuştur (Karabağ, Şahin ve Şahin, 2022). 2003’te Milli Eğitim

² Program ile ilgili ayrıntılı bilgi için eskiden yeniye doğru, Doğanay, (1989), Yılmaz ve Zeybek (1997), Üçışık ve Sekin (2001), Doğanay (2002), Aladağ (2003), Engin, Akbaş ve Gençtürk (2003), Kaplan (2005), Taş (2005), Özşavlı (2007), Karabağ ve Şahin (2007), Geçit (2008a), Geçit (2008b), Öztürk (2008), Karabağ (2010), Artvinli (2010), Ünlü (2014), Demiralp (2017), Koç ve Aksoy (2018), Karabağ, Şahin ve Şahin (2022)’e bakılabilir.

Bakanlığı'nın Acil Eylem Planı çerçevesinde tüm programlar yeni baştan ve yeni bir felsefe ile ele alınmıştır. İlk, orta ve lise programlarını kapsayan bu yenilenmede Coğrafya Dersi Öğretim Programı 2005 (CDÖP2005) lise düzeyinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için yeniden tasarlanmıştır. Aynı yıl uygulamaya konulan program, yukarıda belirtilen Dünya'da yaşanan gelişmeler ışığında pragmatist ve realist bir bakışla yapılandırmacı eğitim anlayışı ile tasarlanmıştır. Yapılandırmacılık daha ziyade bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olsa da öğrenme ortamlarına yansıyan uygulamasında, bilginin ve anlam arayışının öğrenenin aktif olacağı şekilde yapılması gerekliliğini doğurmuştur (Demirel, 2000, s.75). Buna göre programda hem yapısal hem de içerik özellikleri bakımından birçok yenilik ortaya çıkmıştır. Kazanım ifadeleri sayesinde program, konu sıralamasından öğrenci merkezli bir yere taşınmıştır. Beceri, değer ve tutumlar tanımlanarak kazanım ifadelerinde bunlara da yer verilmiştir. Ayrıca öğrenme alanları konuların belli temalar altında toplanmasını sağlamıştır. Öğrencilerin etkinlik denilen öğretimsel işler ile buluşturulması istenmiş, derslerde materyal kullanımı özendirilmekten öte zorunlu tutulmuştur. Böylelikle öğretim programlarında, Dünya'da yaşanan gelişmelere paralel şekilde bir değişim yapılarak, çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede yetersiz kalan konu sıralaması anlayışından vazgeçilmiştir. Böylelikle program, yeni bir felsefe ile yeniden şekillenmiş, daha önceki program metinlerinden çok farklı bir şekilde 2005'te uygulamaya konulmuştur.

Amaç ve Problem

Çalışmada, modern eğitimin çok önemli bir parçası olan öğretim programları ile bu programların hazırlanmasında ana çerçeveyi çizen eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiden yola çıkarak, revizyonlar üzerinde durulmuştur. Program revizyonu yapılırken, program felsefesi bir kriter olarak dikkate alınmalıdır düşüncesi temel sav olmuştur. Araştırma, coğrafya dersi öğretim programı özelinde öğretim programı ve felsefesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak bu ilişkideki değişimlerin kritik önemini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır.

Her öğretim programı bir ya da daha fazla felsefe etrafında şekillenmekte olduğuna göre, programda yapılan değişim ve revizyonlar bu felsefeler göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir. Bunun böyle olup olmadığının denetlenmesi programın bazı bileşenlerini incelemekle mümkündür. Öncelikle bileşenler programın ana parçaları olup bunların yansıttıkları felsefe açısından durumları veya konularını belirlenerek tanımlanmalıdır. Bu sayede ilk ve son program bünyesindeki bileşenler karşılaştırılarak, felsefenin değişip değişmediği sorgulanabilecektir. Program geliştirme literatüründe gözden kaçan bu noktanın coğrafya program revizyonları özelinde tartışması yeni bir konudur. Revizyon önerileri ya da uygulamadaki sorunlar çeşitli çalışmaların konusu olmuştur. Örneğin, son döneme bakıldığında yeni coğrafya programı CDÖP2005 ortaya çıktığında, genellikle programın uygulama durumlarını dikkate alan çalışmaların

üretildiği felsefenin ise tartışılmadığı görülmüştür.³ Bu konuda yakın zamanda yayımlanan Karabağ, Şahin ve Şahin (2022)'e bakıldığında cumhuriyetten itibaren tüm coğrafya öğretim programları titizlikle incelenip değerlendirilmiş, revizyon ayrıntıları ile ilgili daha geniş bilgiler verilmiştir. Başlangıç açısından önemli görülen eser, değişimleri izlemek bakımından okuyucuya ayrıntı sunmaktadır (Karabağ, Şahin ve Şahin, 2022). 2020 yılında, MEB TTKB İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı tarafından ortaokul ve lise programları için öğretmen görüşlerini içeren bir tarama yapılmış elde edilen verilere dayanarak bir rapor hazırlanmıştır. Rapor, programın bütün bileşenleri yerine kazanımlara odaklanmış görünmektedir.⁴ Bu yönü ile de tam bir değerlendirme sayılamaz.

Bu çalışma revizyonların kendisinden ziyade revizyonlar yapılırken program felsefesinin bundan etkilenip etkilenmediği sorusuna odaklanmıştır. Coğrafya öğretim programı 2010, 2011, 2014 ve 2017'de revize edilmiş bir yıl sonra da CDÖP2018 adıyla yürürlüğe girmiştir. Araştırmada ilk program (CDÖP2005) ve yürürlükte olan son program (CDÖP2018) arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Ara revizyonlardaki değişimler üzerinde durulmamıştır zira önemli olan, ilk program ile bugünkü durum arasındaki farklılıkların ilk programın kurucu felsefesini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Program ara revizyonları sırasında yapılanlar başka bir çalışmanın konusu olabilir. Böylelikle araştırmada üzerinde durulan temel sorular şu şekilde belirlenmiştir.

I. CDÖP2005'te yapılan revizyonlardan sonra son şeklini alan CDÖP2018, ilk programın felsefesini yansıtmakta mıdır?

I. a. Programın temel bileşenleri bakımından revizyon sonrası değişen unsurlar nelerdir?

I. b. Değişen unsurların eğitim felsefesi açısından önemi nedir?

I. c. İki program arasında felsefe açısından değişim olmuş mudur?

Yöntem

Araştırma, nitel verilere dayalı olarak oluşturulan durum çalışması yaklaşımıyla ve doküman incelemesi yöntemiyle planlanmıştır. Nitel araştırmaların özellikleri gereği, araştırmacıya sağladığı geniş çerçeveden destek alarak, incelenecek dokümanların belirlenmesinde amaçlı örnekleme

³ Bu konuda Özur, 2022'de bir tarama bulunmaktadır. Buna göre daha ziyade programın kazanımlarındaki yoğunluklar, uygulamada materyal eksiklikleri ve prosedür ile ilgili problemler üzerinde durulmuştur (Özur, 2022).

⁴ 2020 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Program İzleme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından başka programlar birlikte CDÖP2018'in uygulama durumu ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır. Rapor öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere dayanmaktadır. Ancak bu çalışmada belirtilen konulara rapor dikkat çekmemiş kazanımlara dair konular üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin genel olarak olumlu görüş belirttikleri belirtilmiştir (MEB, 2020, 222).

tercih edilmiştir (Creswell, 2014, s.183; Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217). Çalışmada tematik program analizi yapılmıştır. Ana amaç, belirlenen eğitim felsefelerinin uygulamada ortaya çıkardığı yapısal özelliklerin programların metninde var olup olmadığını bulmaktır. Bunun için öncelikle literatürden yararlanarak eğitim felsefelerinin gerektirdiği öğretim öğrenme ortamlarına ait özellikler listelenmiştir (Tablo 1). Daha sonra programın yapısal bileşenleri a. Kazanım, b. Yöntem Teknik, c. Materyal, d. Ölçme Değerlendirme şekilde belirlenmiştir. Eğitim felsefelerine dair kriterler her iki programın yapısal bileşenlerinde aranarak bu felsefeyi yansıtmayan yansıtmadıkları değerlendirilmiştir.

Her öğretim programının mutlaka felsefi bir yaklaşımı vardır. Eğitim felsefesi öğretim programlarının hazırlanmasında en dış çerçeveyi belirlese de aynı zamanda uygulamanın nasıl olacağını da şekillendirmektedir. Bu felsefe açık şekilde ifade edilmemişse bile öğretim programının uygulamaya dönük olan öğretim/öğrenme süreçleri incelendiğinde anlaşılabilir. Araştırmanın ilk aşamasında eğitim felsefelerine dair yapılan genel bir taramada yaygın olan ve eğitim sistemini etkileyen 5 felsefe bulunmuştur. Bunlar idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluktur (Cevizci, 2016; Noddings, 2016 ve Ergün, 2018). Söz konusu felsefelerin özellikleri incelenerek öğrenme/öğretim sürecine yansıyan yönleri belirlenmiştir. Bunlar bilgi, beceri ve öğrenme/ öğretim süreci alanlarına göre ayrılmıştır. Tablo 1’de programın bilgi, beceri/değer ve öğrenme/öğretim süreçleri uygulamalarının felsefelerine göre nasıl şekillendiği gösterilmiştir. Örneğin idealizmde öğretmen merkezlik, pragmatizmde öğrenci merkezlik ön plandadır. Bu tablo anahtar olarak kullanılmış, hem CDÖP2005 hem de revizyon sonrası programın son hali olan CDÖP2018 yapısal bileşenlerinde bu özellikler taranmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Başlıca felsefi akımlar ve eğitim ile ilgili düşünceleri⁵

	Bilgiye bakış	Beceri/Değer açıklaması	Öğrenme/Öğretim süreci
İdealizm	Vardır, hatırlanır, anlaşılır, algılanır.	Doğuştan gelir. Doğru davranış kalıbı	Öğretmen merkezli. Anlatım, Soru cevap
Realizm	Zihinden bağımsızdır. Keşfedilir, kullanılır.	Edinilir. Akılla ulaşılır.	Öğretmen ve Öğrenen merkezli. Gözlem ve deney gerektirir.
Naturalizm	Doğadadır. Gözlem ile edinilir	Doğal olarak ortaya çıkar. Temel gereksinimler şekillendirir.	Öğrenen merkezlidir. Bireysel yönelimler öndedir. İhtiyaçlara göre şekillenir.

⁵ Cevizci, 2016, Noddings, 2016 ve Ergün, 2018’den yararlanarak hazırlandı.

Pragmatizm	DeneySEL bir olgudur. Uygulama ile edinilir.	Uyum için gerekli beceriler. Tepkidir değişebilir.	Öğreten/Öğrenen merkezlidir. Yaşamın kendisidir. Değişkendir. İhtiyaca göre şekillenir.
Varoluşçuluk	Bireyseldir. İŞsel süreçlere dönmeyi gerektirir.	Kişisel ve öğrenene özgüdür. Kişiseldir, değişir.	Öğrenen merkezlidir. Bireysel durumlarına göre şekillenir.

Tablo 1’de verilen kriterlere göre öğretim programı metinlerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretim programı dersin nasıl öğretileceğini belirleyen kazanımlar, yöntem ve teknikler, materyaller ve ölçme değerlendirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Çağdaş öğretim programlarının gün geçtikçe ve Dünya’nın her yerinde konu listesi olmaktan daha ziyade öğrenme öğretme sürecini tanımlayan metinler haline doğru dönüştüğü daha önce açıklanmıştı (Yates and Grumet, 2011; Vitikka, Krokfors, and Rikabi, L., 2016, s.88; Battersby, 2003, s.70). Belirtildiği gibi konu sıralaması yerine planlanan roller, uygulamalar, ortamlar, içerik ve materyaller, ölçme değerlendirme konuları öğretim programlarının çerçevesi içinde kalmaktadır (Demirel, 2005, s.10; Korkmaz, 2008, s.7). Bu unsurları CDÖP2005 programının metinlerinde açıklamalar, öğrenme/öğretme süreçlerinin tanımlandığı bölümler ve program çıktılarının yer aldığı alanlar olarak farklı kategorilerde görmek mümkündür.

Açıklamalara dayanarak, öğretim programlarında Tablo 1’de belirtilen felsefelere uygun olabilecek temalar belirlenmiştir. Bu temaların revizyon sonrasında da devamlılığını sürdürüp sürdürmediğine bakılarak kurucu felsefenin devam edip etmediği tartışılmıştır. Dolayısıyla araştırmada ele alınan iki program arasında bilginin, beceri, değer ve öğrenme/öğretme süreçleri kıyaslanmıştır. Esasen tüm bu alanları öğretme/öğrenme sürecini tanımlayan alanlar olarak bir başlık altında da toplamak mümkündür. Böylelikle, kazanım, materyal, yöntem/teknik ve ölçme değerlendirme alt bileşenleri iki programda nasıl yer bulmaktadır? Daha açık ifade ile ilk programdaki durumları sonra neye dönüşmüştür sorusuna odaklanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Araştırma modeli

Problem Durumu	Veri	Yöntem	Analiz Temaları
I.I. CDÖP2005’te yapılan revizyonlardan sonra son şeklini alan CDÖP2018, ilk programın felsefesini yansıtmakta mıdır?	CDÖP2005 ve CDÖP2018	Doküman Analizi Tematik Analiz/ Değerlendirme	Ana Tema: Eğitim felsefelerine göre programa yansıtılan öğretim/öğrenme süreci. Alt alanlar: a. Kazanım b. Yöntem Teknik c. Materyal d. Ölçme Değerlendirme
I. a. Programın alt bileşenleri bakımından revizyon sonrası değişen unsurlar nelerdir?			

I. b. Değişen unsurların eğitim felsefesi açısından önemi nedir?			
I. c. İki program arasında felsefe açısından değişim olmuş mudur?			

Temel veri kaynakları problem durumu çerçevesinde ele alınarak program metinlerinde taranmış, özellikle öğretim süreçlerini doğrudan veya dolaylı olarak kasteden ifade veya bölümler not edilmiştir. Veri analizi nitel değerlendirme şeklinde araştırma soruları çerçevesinde yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma, öğretim programlarının bir felsefesi olduğu ve bu felsefenin öğrenme öğretme süreçlerinde planlanan uygulamalarda kendini gösterdiği savı üzerine kurgulanmıştır. Bu sava bağlı olarak programlarda yapılan revizyonların felsefe de dikkate alınarak yapılması gerektiği öne sürülmüştür. Ancak yukarıda da açıklandığı gibi ara değişiklikler dikkate alınmadan programın ilk ve son durumu üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Zira amaç programın ilk kurucu felsefesiyle son uygulanan hali arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Toplamda 4 kez düzeltme yapılan ve 2018 yılında son halini alan CDÖP2005 ve CDÖP2018 bu düşünceler çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmanın ana sorusu CDÖP2005'te yapılan revizyonlar sonrası bugün uygulanan CDÖP2018'nin ilk programın felsefesini yansıtıp yansıtmadığı şeklindedir. Sorunun cevaplanması için önce iki program arasında değişen unsurlar taranmıştır. Programların yapısal bölümleri ve içerikleri karşılaştırılmıştır. Konu ile ilgili bulgular iki program metninde ayrı ayrı dört alanda taranmış, bulgular önce niceliksel olarak tablo 3'te sunulmuş, daha sonra da metin içinde konuyla ilgili unsurlar örneklendirilmiştir. Kazanım, yöntem-teknik ve materyal önerileri ile ölçme-değerlendirme konularına dair taramalar türe göre sayısal olarak belirlenmiş ancak frekansları belirtilmemiştir. Burada sadece çeşitliliğe odaklanılmıştır. Belirtilen ifadelerin frekans tespitleri CDÖP2005'te programın tablo ve kazanımlarla bu alanların her seferinde eşleştirilmesi nedeniyle oldukça yüksektir. Ancak iki program arasında bu açıdan yapısal benzeşme olmadığından CDÖP2018'de frekans tespit edilememiş, bu alanda bir kıyaslamaya gidilmemiş sadece kaç çeşit tespit edildiği gösterilmiştir. Bu veriler program metinlerinin taranması ile elde edildiğinden, burada verilen çıkarımlar sadece iki program kitabı metni ile sınırlıdır (Tablo 3).

Tablo 3: CDÖP2005 ve CDÖP2018 analiz kavramları ve felsefe bakımından karşılaştırılması

Felsefe	CDÖP2005	CDÖP2018	Değerlendirme
Bilgi	5 Öğrenme alanı 137 Kazanım	4 Ünite	Kazanım sayısı gibi şekilsel değişiklikler dışında bir fark yoktur.

	6 Temel Kavram	120 Kazanım ----	Kazanım ifadeleri öğrenciye dönük olacak şekilde aynen kalmıştır. CDÖP2005 felsefesi bu alanda korunmuştur.
Beceri/Değer	8 Beceri 10 Değer ve Tutum ----	8 Beceri 10 Kök değer 8 Yetkinlik	CDÖP2018’de eklemeler bulunmaktadır. Bu ekleme, pragmatizmdeki “uyum için gerekli beceriler” kısmını desteklemektedir.
Öğrenme Öğretme Süreci	65 Yöntem ve teknik 146 Etkinlik örneği	-	Bu alanda CDÖP2018’de 9 materyal dışında veri yoktur. Bu durumda CDÖP2005’in bu alandaki felsefesi zayıflamış/ortadan kalkmış görünmektedir. Tablo 1’deki verilere uyacak herhangi yeni bir bilgi/uygulama olmaması program felsefesinin tamamen değişmediğini göstermiştir.
	13 Materyal	9 Materyal	
	16 Ölçme değerlendirme aracı	-	

Tablo 3’te kısaca yer alan her iki programın kazanım/içerik, yöntem teknik, materyal ve ölçme değerlendirme konularındaki durumları bazı genel sonuçlara ulaşma imkânı vermiştir. 2005 Programı tablolar halinde tasarlanmış, tablolarda kazanım ifadeleri, etkinlik önerileri ve açıklamalar çeşitli ikonlarla kodlanarak verilmiştir. Program bu hali ile öğretmenlerin daha önce karşılaşmadıkları bir şekle bürünmüştür (Şekil 1). Bu şekilsel durum konu sıralaması ve başlıklar şeklinde olan daha önceki programa göre ciddi bir değişimdir. Yapısal olarak öğrenme alanı kavramı ilk kez bu programda görülmüştür. Öğrenme alanları 6 adet olup, Doğal sistemler, Beşeri Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum ile Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar şeklinde olmuştur. Öğrenme alanları okutulacak coğrafya konularının temalara göre ayrılması ile oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanları içinde coğrafi beceriler ve uygulamalar dışındakilerin altına konu içeriklerini de kapsayan kazanımlar yazılmıştır. CDÖP2005’in giriş kısmında yer alan ayrıntılı kılavuz metni sayesinde öğretmenlere uygulamaya dönük açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Programın felsefesi ve vizyonu bölümlerinde yenilikçi ve gelişmeye açık olacak şekilde öğrenci merkezilik vurgulanmış, bunun program uygulamasında gerekli ya da zorunlu olduğu belirtilmiştir. Giriş metninde ayrıca 8 beceri ve değerler tanımlanmış, uygulamayı kolaylaştıracak şekilde kavram haritaları, çeşitli açıklamalar ile ölçme araçlarına dair öneriler verilerek nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Ayrıca program tablolarında da uygulamaya dönük açıklama, yönlendirme ve öneriler yer almaktadır (Şekil 1).

Şekil 1: İlk kez tablolar şeklinde tasarlanan CDÖP2025’ten bir sayfa (MEB, 2005).

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 9. SINIF		
ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİSTEMLER		
KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
A.9.1. Doğal unsurların yaşantısındaki etkisinden yola çıkarak doğa ve insan ilişkisini anlamlandırır.	<p> / / Herkes İçin Coğrafya</p> <p>Bir coğrafya haftası planlanarak bu hafta boyunca yapılacak etkinlikler belirlenir ve doğa-insan ilişkisine yönelik sergi, konferans, gezi, animasyon, film izleme vb. çalışmalar yapılır.</p> <p> / Coğrafya Dedektifi</p> <p>Yakın çevrede doğa unsurlarını tanımaya yönelik arazi çalışması yapılır.</p> <p> Kavram Ağları</p> <p>Doğal sistemlerin coğrafya içerisindeki yerine yönelik, doğal sistem kavram ağı oluşturulur.</p>	<p># Gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve kanıt kullanma becerisi kazanımları birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.</p> <p> Bu kazanımlar için kontrol listesi, kavram haritaları, gözlem formu kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>
A.9.2. Doğayı oluşturan dört temel ortamdan yola çıkarak doğal sistemlerin coğrafyanın konuları içerisindeki yerini belirler.	<p> / Coğrafi Rehber</p> <p>Harita kullanımının nedenleri sorgulanarak, farklı amaçlar ve tekniklerle oluşturulan harita örnekleri kullanılarak amaçları açısından incelenir. Harita çizimine yönelik tekniklere ait örnekler üzerinde haritaların unsurları ve kullanımlarına ilişkin çalışmalar yapılır.</p> <p> / Haritaları Anlamak</p> <p>Verilen örnek haritaları mevcut kullanım amaçları açısından incelenerek doğal afetlere yönelik risk haritası hazırlanır.</p>	<p> Haritacılık tarihinde önemli olan Türk bilim adamları verilir.</p> <p> Projeksiyonlar ve özellikleri genel olarak verilir.</p> <p> Coğrafi Bilgi Sistemlerini (CBS) kullanmaya yönelik uygulamalar da yapılabilir.</p> <p># Harita becerisi, birincil ve ikincil veri kaynaklarını etkili kullanma becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımları birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir.</p> <p> Bu kazanım için kontrol listesi, gözlem formu kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>
A.9.3. Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır.		

Sınıf-özel içi etkinlik Okul dışı etkinlik İnceleme gezisi Uyan Ders içi ilişkilendirme Ölçme ve değerlendirme Coğrafi beceriler.

Programın tablolar halinde sunulması, her kazanımın etkinlik, beceri, değer, ölçme değerlendirme konuları ile eşleştirmelerinin yapılması, uygulama sırasında öğretmenin bu önerilerle sıklıkla karşı karşıya kalmasını yıllık ve günlük planını da buna göre hazırlamasını amaçlamaktadır. Bu yönü ile 1924-2018 yılları arasında çıkarılan 25 ayrı coğrafya program metni içinde uygulamaya dönük çeşitliliğin en çok olduğu program CDÖP2005 olmuştur. Yöntemlerin çeşitliliği bir yana program metninin içinde de her kazanımla ilişkili yöntem açıklaması yapıldığından frekans da artmıştır. Örneğin programda en sık kullanılması önerilen harita inceleme, kullanma, hazırlama coğrafya öğretimine özel bir durum olarak yerini almıştır. Harita inceleme şeklinde özel bir yöntem olması da programda bu öğretimde kullanılacak bir materyal ve onunla ilişkili etkinlik kurguları şeklinde öne çıkmıştır. CDÖP2005'te ikinci sırada en çok önerilen yöntem arazi gezisidir. Arazi gezilerinin coğrafya öğretiminde daha önceleri de önerildiği ve önemsendiği bilinmektedir (Doğanay, 2002, s.167; Gomes and Jones, 2010, s. 35-36; Owen and Ryan, 2001, s. 114; Özçağlar, 2011, s. 231; Stoddard, 1982, s.15; Ünlü, 2014, s.155). Buna göre arazi gezilerinin kazanımla eşleştirilmiş etkinlik örnekleri içinde bir öğretim yöntemi olarak verildiği görülmüştür. Önerilen diğer çalışmalar arasında öğrencilerin yapacakları afiş, slogan tasarlama, harita, tablo, grafik hazırlama ve yorumlama, belgesel hazırlama, kavram haritası yapma ve görsel imge oluşturma dikkat çekmektedir. CDÖP2005'te gerek yaratıcı drama gibi başka alanların kullandığı yöntem ve teknikler, gerekse arazi gezisi gibi coğrafyacılar özgü olanlar bakımından öğretmenlere oldukça fazla seçenek sağlandığı belirlenmiştir (Özur, 2022). Bu önerilen yöntem, materyal ve tekniklerin tümü uygulamada öğrenci merkezli olarak belirlenmiştir (Açıkgöz, 2004). Aynı zamanda CDÖP2005'in giriş metinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli uygulamaların altı çizilmiş,

yöntem ve teknik önerileri buna bağlı olarak yapılmıştır. Yöntem ile ilişkili olan etkinlik kurgularının birer öneri şeklinde sunulması öğretmene hareket alanı sağlarken kendi alternatif etkinliğini üretmesi için gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda da öğretmenlerin etkinlik adı verilen öğretimsel işler planlayarak öğrenci merkezli olacak şekilde uygun yöntem ve tekniklerle ders planı oluşturmaları istenmiştir. Kazanımlarla eşleştirilmiş şekilde program tabloları içinde 146 adet etkinlik örneği sunulmuştur. Bütün bu bileşenlerde, tablo 1’de yer alan eğitim felsefesinde realizmin bilgiyi bulmaya dayalı, keşfedici, zihinden bağımsız gözlem ve deneye dayalı eğitimsel özelliklerinin oldukça baskın olduğu görülmektedir.

Bilindiği gibi öğretim programları, uygulamaların ardından gelen dönütlere göre düzeltilerek geliştirilir. CDÖP2005’de uygulamaların ardından 2010, 2011, 2014 ve 2017’de revizyona uğramıştır. Bu revizyonlar içinde en geniş kapsamlı değişim 2017 yılında yapılmış bir yıl sonra da uygulama aşamasına geçilmiştir. Son değişimle birlikte halen devam etmekte olan program CDÖP2018 olarak bilinmektedir. İlkine göre bu programda öncelikle yapısal değişimler gözlemlenmiştir. CDÖP2018 giriş kısmında daha önceki programlarda bulunan öğretmen kılavuzu kaldırılmış ve geriye kısa bir açıklama bölümü kalmıştır. Özellikle öğrenci merkezli uygulamalara dönük bilgiler bu içerikte azaltılmıştır. Programın felsefesi ve vizyonu ile ilgili bilgiler önceki yerini korumuştur. Bu versiyonda farklılık olarak değerler ve yetkinlikler şeklinde kısa bir bölüm olduğu görülmüştür. Ancak bu yetkinliklerin coğrafya eğitiminin içinde nerede durduğu ve öğretmenlerin bunları nasıl kazandıracağı ile ilgili açıklamalar yapılmamıştır. Bireysel gelişim konusu eklenmiş ancak bu konunun da coğrafya eğitimi içindeki yeri tam olarak gösterilmemiştir. Yeni giren bu içerikler program kitabının ön kısmında kısa metinler halindedir. Daha önceki programın giriş kısmında bulunan örnek formların da bulunduğu, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair açıklamalar kaldırılmıştır. Ölçme değerlendirme açıklamaları 2005 sürümüne göre 2018’de daha kısa bir bölüm olarak verilmiş uygulama örnekleri kaldırılmıştır. Buradan söz konusu değişimlerin daha ziyade uygulamaya dönük olan kısımları etkilediği belirtilebilir.

CDÖP2018 ünite temelli ve kazanım listesi halinde hazırlanmıştır. Bu durum ilk bakışta dikkat çeken şekilsel bir değişimdir. Programın şekilsel olarak değişimi, 2005 öncesindeki programlarda yer alan hedef davranış içeren program listelerine benzemektedir. Şekildeki bu değişim ile birlikte kazanım ifadeleri çok fazla değişmeden kalmakla birlikte, uygulamaya dair kazanımla eşleştirilmiş etkinlik, yöntem, materyal, bilgi notu ve öneriler ortadan kalkmıştır. Program, Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum şeklinde 4 ünite halinde hazırlanmıştır. Üniteler daha önceki içeriklerde de yer alan coğrafya konularının temalara göre ayrılmasıyla oluşmuş, CDÖP2005’te bulunan Mekânsal Bir Sentez: Türkiye ile Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar öğrenme

alanları revizyonlar sonrasında kaldırılmıştır. Bunların kazanımları ise diğer ünitelerin içine yerleştirilmiştir (Şekil 2).

Şekil 2: CDÖP2018 tüm yapısal bölümlerini gösteren bir sayfa (MEB, 2018).

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

9.2. BEŞERİ SİSTEMLER

Ünite Açıklaması

Bu üniteye sırasıyla yerleşmelerin yer seçimini ve gelişimini etkileyen faktörler, yerleşme doku ve tiplerinin oluşumunda etkili olan faktörler, Türkiye’de yerleşmelerin dağılışını etkileyen faktörler ile yerleşmelerin fonksiyonel özellikleri konularına yer verilecektir.

Kazanım ve Açıklamaları

9.2.1. Yerleşmelerin gelişimini etkileyen faktörleri analiz eder.

Yerleşme yeri seçiminde etkili olan faktörlere yer verilir.

9.2.2. Yerleşme doku ve tiplerinin oluşumunda etkili olan faktörleri örneklerle açıklar.

a) *Toplu ve dağınık yerleşmelerin oluşumunda etkili olan faktörlere yer verilir.*

b) *Kır ve şehir yerleşmelerinin oluşumunda etkili olan faktörlere yer verilir.*

9.2.3. Türkiye’de yerleşmelerin dağılışını etkileyen faktörleri örneklerle açıklar.

Türkiye’deki ilk yerleşme örneklerine (Göbeklitepe, Çatalhöyük, Alacahöyük) yer verilir.

9.2.4. Türkiye’deki yerleşim birimlerini idari fonksiyonlarına göre ayırır eder.

Türkiye’nin idari yapısı verilirken ülkenin mevcut sınırlar dâhilinde bölünmez bütünlüğüne vurgu yapılır.

Değerler

Vatansızlık (kzm.9.2.4)

Coğrafi Beceriler

Arazide çalışma (kzm. 9.2.1)
 Coğrafi gözlem (9.2.1)
 Coğrafi sorgulama (9.2.2, 9.2.3, 9.2.4)
 Değişim ve sürekliliği algılama (kzm. 9.2.2, 9.2.3, 9.2.4)
 Harita becerisi (9.2.3, 9.2.4)
 Kanıt kullanma ((9.2.1, 9.2.2)

9.3. KÜRESEL ORTAM: BÖLGELER VE ÜLKELER

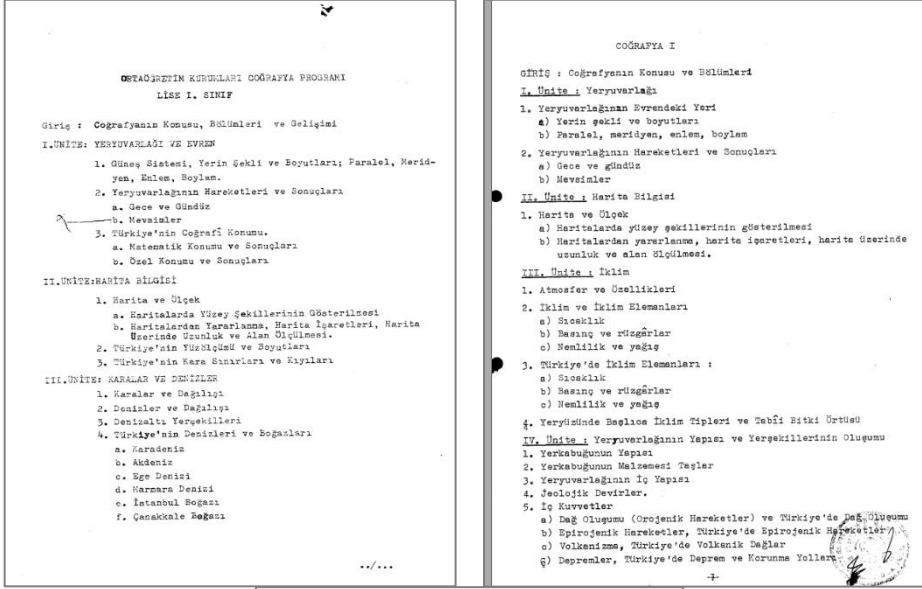
Ünite Açıklaması

Bu üniteye sırasıyla bölge belirlemede kullanılan kriterler, Dünyadaki farklı bölge örnekleri, bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliği, çeşitli coğrafi kriterlerle belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkelerle ilişkin konulara yer verilecektir.

CDÖP2008’de ünite atlarına genel açıklamalar kısmı eklenmiş, kazanımlar ise açıklamalı şekilde verilmiş, daha sonra değerler ve beceriler kısımları ilgili kazanımla eşleştirilmiştir. Kazanımlara yapılan açıklamalar ve ek bilgiler incelendiğinde daha ziyade kazanımın kapsadığı konuların nasıl sınırlandırılacağı, ya da içerikte hangi konuların verileceği üzerine yapılmış açıklamalar olduğu görülmüştür. Şekilsel değişim yani tablodan listeye geçişin yanı sıra CDÖP2018’de konu sıralamasının, bilgi ya da içerik kısmının öne çıktığı belirlenmiştir. Örneğin açıklamalar incelendiğinde büyük oranda hangi konunun hangi içerikte işleneceğine dair yönlendirmeler, ekleme ya da sınırlandırmalar şeklindedir. CDÖP2018’den alınan bir sayfada söz konusu açıklamaların işlevleri ve bilgi ile ilişkili durum açık şekilde görülmektedir. Bu CDÖP2005’te çok az olan açıklama şekli, son programın her kazanımında öğretmenlere hangi konuyu ne kadar işleyeceklerine dair güvenli! bir yol

çizmektedir. Tek başına bu değişim bile, son programın idealizme doğru eğilimini ortaya koymaktadır (Şekil 2; Tablo 1).

Şekil 3: Soldan sağa doğru; 1983 Lise Coğrafya Programı, 1992 Yılı Ders Geçme ve Kredili Sistemi Coğrafya 1-2 Dersi Programı ve CDÖP2018 (MEB, 1983, MEB, 1992, MEB, 2018).



Program kazanımları büyük oranda CDÖP2005'teki hali ile korunmuştur. Sınıflar arasında bazı kazanımların kaydırıldığı bazıların çıkarıldığı da görülmüştür. Bu felsefe için çok önemli bir etki oluşturmamaktadır. CDÖP2018'in giriş kısmında uygulama önerisi olarak

arazi çalışması ve CBS kullanımından bahsedilmiştir. Ancak bu önerilerin programın kazanımlarının sunulduğu bölümde olmaması hangi yöntemin hangi kazanımla verilebileceğinin örneklendirilmemesi uygulamada yöntem çeşitliliğinin azalması ihtimalini doğurmuştur. Daha önceki programda da olan kazanım açıklamaları konu, yöntem ya da başka herhangi bir konuda olabilmekte iken, son programda yukarıda da açıklandığı gibi sadece konuyu sınırlandıran ve kimi zaman da ilave konular öneren ifadelerle dönüşmüştür. Konuya vurgunun arttığı, kazanımların altına ilgili konuların listelendiği yeni tasarım ilk programdan güçlü bir şekilde ayrılan yöndür. CDÖP2018'in bu özelliği ile 2005 öncesi öğretim programlarında görülen konu sıralaması şeklindeki program metinlerine benzerliği de dikkat çekicidir (Şekil 2 ve 3).

Öğretim programının şekilsel yapısındaki değişikliklerden birisi de program tablolarında yer alan etkinlik örneği bölümlerin kaldırılmasıdır. Daha önceki programda yer alan 146 etkinlik örneği CDÖP2018'den çıkarılmıştır (Tablo 3, Şekil 1 ve 2). Şekilsel gibi görünen bu değişiklik programın temel taşlarından biri olan öğrenci merkezilik açısından kritik bir karar olmuştur. CDÖP2005'te kazanımlarla eşleştirilen örnek etkinlikler sayesinde öğretmenlere 65 ayrı yöntem ve teknik önerisi sunulabilmiştir. Oysaki CDÖP2018'de, yöntem ve teknik önerisi, sadece programın giriş kısmında yer alan açıklamalar metnindeki 2005'ten değişmeden gelen genel ifadelerle sınırlı kalmış, yeni ek yapılmamıştır. Öğretmenlerin yıllık plan hazırlarken programın kazanım ifadelerinin bulunduğu kısma odaklandıkları unutulmamalıdır. Öğretmenler, son programda kazanım ifadeleri ile bire bir eşleştirilmiş etkinlik örneklerini artık görmemektedir.

Öğrenme/öğretme süreçlerinin önemli bileşenlerinden biri de derste kullanılacak materyallerdir. Öğretim programları, hazırlanırken konunun nasıl verileceğine, yani yöntem ve teknikler kadar materyallere de odaklanılır. Bu konuda kesinlik içeren, öneren ya da sınırlayan ifadelerle uygulayıcı yönlendirilir. CDÖP2005'te 13 ayrı türde materyal adı geçirilmiştir. Bunlar başta harita olmak üzere (Dünya, Türkiye, bölge, ülke haritaları ve dilsiz haritalar, CBS), görsel materyaller (Uydu görüntüsü, hava fotoğrafı, fotoğraf, resim, karikatür vs), istatistik veriler tablo ve grafikler, belgesel/film, gazete dergi haberleri, animasyon, bilimsel ve edebi metinler, multi medya/internet erişimli bilgisayar/tablet vs., taş örnekleri, toprak örnekleri, video, boyalar ve renkli kalemler, çeşitli boylarda renkli kağıt veya kartonlar şeklindedir. Burada dikkat çeken konu bu materyallerin aynı zamanda ders kapsamında öğrenciler tarafından (ya da birlikte) üretilmesinin istenmesidir. CDÖP2005'te materyallerin etkinlikler sırasında öğrenciler tarafından hem kullanması hem de yenilerinin üretilmesi yönünde sıklıkla açıklamalar bulunmaktadır. Program bu özelliği ile tablo 1'deki realizm, natüralizm ve pragmatizmden oluşan eklektik bir yapı sergilemektedir.

CDÖP2018'de yöntem ve teknik konusunda olduğu gibi materyal konusu da çıkarılmıştır. Konuların nasıl verileceğine değil, neyin verileceğine odaklanılmış ünite başlığı altında konu açıklamaları verilmiştir. Kazanım

beceri ve değer eşleştirmesi kazanım kodları kullanılarak yapılmıştır. Ancak bu eşleştirmeler sonrası bir kazanım işlenirken, örneğin kanıt kullanma, tablo diyagram hazırlama gibi becerilerin nasıl verileceği ile ilgili yönlendirme ve bilgiler program listesinden kaldırılmıştır. Uygulamaya dair yönlendirmelerin yöntem ve teknik konusunda zayıf/yetersiz oluşu bir diğer ayrılmadır.

Öğretim/öğrenme faaliyetlerinin diğer bileşeni ölçme değerlendirmedir. Her iki programda yapılan tematik incelemelerde bu konuda birbirinden farklı özellikler belirlenmiştir. CDÖP2005'te program tabloları öncesinde öğretmenlere yol göstermek amacıyla, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun şekilde tercih edilecek ölçme araçları tanımlanmış ve örnekler sunulmuştur. Bu konuda hem teorik hem de uygulamalı olacak şekilde bir kılavuz bölümü oluşturulmuştur. Program tablosunda kazanım ile o kazanıma ait ölçme değerlendirme önerisi eşleştirilmiştir. Ölçme değerlendirmede sadece sonuç değil, sürecin de değerlendirilmesi vurgulanmış, ders planlarına etkinlikler birlikte, ders esnasında yapılacak ölçme değerlendirmenin de eklenmesi istenmiştir. Program tablosunun açıklamalar kısmında beceri ve değerler de gözetilerek kazanıma göre ölçme ve değerlendirme yöntemleri verilmiştir. Açık uçlu soru, gözlem formu, dereceleme ölçeği, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirme, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje, kontrol listesi ve tutum ölçeği gibi 10 farklı ölçme aracı kullanıma sunulmuştur. Bunlar arasında daha önceden bilinen ve sık kullanılanlar olduğu gibi dereceleme ölçekleri, ürün dosyası ve proje gibi yenileri de bulunmaktadır. Programda ölçme değerlendirme araçları arasında dikkat çeken bir diğer konu, öz değerlendirme ve tutum ölçme araçlarının da bulunmasıdır. Program kazanımlarında yüklü olan bilgi, beceri ve değer eksenlerinin tümünün ölçülmesi için çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekli görülmüştür.

CDÖP2018'de ölçme değerlendirme konusu sadece girişteki açıklama metninde kısa ifadeler ile yer bulmuş, ünitelendirilmiş program içinden çıkarılmıştır. Bu durumda kazanımlarda yer alan bilgi, beceri ve değer konularının ölçülmesi ve bu ölçmenin süreç ya da sonuç odaklı olup olmaması durumları açıklanamamıştır. Ölçme konusu girişteki kısa metinle ve genel ifadelerle sınırlı kalmıştır (CDÖP2018, s.8). Buraya kadar araştırmanın veri toplama sürecinde tablo 1 ve 2'de belirtilen programların öğretim/öğrenme faaliyetlerine dair içeriklerinden elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Bulgular öncelikle programın ana gövdesi ve daha sonra da buna eklenen giriş metinlerinin taranmasıyla elde edilmiştir. Bulguların durumu ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.

Tartışma ve Değerlendirme

Öğretim programlarının Dünya'daki değişimi dikkate alındığında günümüze doğru daha da artan şekilde öğrencinin, yani bireyin özelliklerinin ne olması, çağın ihtiyaçlarına uygun bireylerin nasıl yetişmesi gerektiği sorusu hâkim

olmaya başlamıştır. Bu düşünce daha en baştan öğretim programlarının tasarlanmasında bazı felsefi temellerin yeniden kurgulanmasını getirmiştir (Ornstein and Hunkins, 2016, s.43). Program bir model üzerine inşa edilmeden önce mutlaka ondan ne beklendiğinin tartışılması ve içeriğin de ona göre düzenlenmesi bu nedenledir. Modern programların bu şekilde geliştirildiği böylelikle de farklı felsefelere uygun farklı program modellerinin ortaya çıktığı bilinmektedir (Null, 2011; Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer 2006). Elbette konunun bu yönü kültürel özellik, siyasal sistem, inanç ve ekonomiye kadar birçok değişkenin etkilediği karmaşık yapıya sahiptir. Elbette burada hangi felsefe ve hangi öğretim programı konusu tartışılmayacaktır. Sadece kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuş bir öğretim programının felsefesinin revizyonlar sırasında dikkate alınıp alınmadığı konusu değerlendirilmiştir.

2000’li yıllarla birlikte programlarda içerik, öğretme stratejileri ve ölçme değerlendirme öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeye başlanmıştır (Graves, 2003). Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, insanın öğrenmesi üzerine elde edilen bilgiler ve geliştirilen kuramlar bireyin daha etkin şekilde öğrenme sürecine katılması gerektiğini açık şekilde ortaya koymuştur (Roberts, 2003, s.36; Jones, 2009, s.15). Örneğin B.S. Bloom’un geliştirdiği taksonomi yaklaşımı öğrenmede davranışa dayalı sıralı bir hiyerarşinin olduğunu (Roberts, 2003, s.40) vurgularken, bilişselciler öğrenmenin öğrencinin merkeze alınarak gerçekleşeceğini dolayısıyla öğrenen kişi, ortam ve diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya atmışlardır (Başaran, 2005, s.393). Eğitim kuramlarının sağladığı geniş alan daha iyi öğretme pratiklerini de etkilemiştir. Bu bağlamda öğretim programları, konu merkezlikten ziyade öğretme/öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerde rol alan öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları önceleyen bir şekle dönüşmüştür (Marsden, 2003; Jones, 2009, Rawling, 2000). Böylelikle önce sadece konu sıralaması halinde olan programlara, başka yapısal bölümler eklenmiştir. Konu sıralaması sadece bir içerik iken, öğretim programı bu içeriğin uygulamaya dönüştürülmesini sağlayan çok boyutlu bir eylem planıdır. Öğrencinin ne yapacağı hangi bilgi, beceri ve değerlerin nasıl öğretileceği program metinlerine yerleştirilmeye başlanmıştır. Program kılavuzlarının geliştirilmesi konu sıralamasından çok uygulamaya doğru kayan program hedeflerinin gerçekleşmesi bakımından kritik hale gelmiştir (Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer, 2006; Doll, 2013). Tüm bu gelişmeler öğretim işinin nasıl olacağının programlarda açık şekilde öğretmenler ve diğer paydaşlara iletilmek üzere yer almasıyla sonuçlanmıştır. Ancak öğretimi programlama burada sona ermemektedir.

Modern Dünya’da program uygulama süreçleri oldukça ciddi şekilde izlenmektedir. Gelişimleri için geri bildirim alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması tüm sürecin bir parçası haline getirilmiştir (Nichols, Shidaker, Johnson and Singer, 2006). Hatta henüz hazırlanırken, daha sonraki aşamalarda uygulamanın nasıl ve kim tarafından kontrol edileceği de önceden

belirlenmektedir. Bu konu program metinlerine eklenerek bir düzene kavuşturulmuş, paydaşların iş birliği önceden açıklanmıştır (Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer, 2006). Ek olarak programın anlaşılması ve uygulamada ortaya çıkan sorunların nereden kaynaklandığının doğru tespiti için öğretmen eğitimi ve sahadaki paydaşların eğitimi veya bilgilendirilmesi planlanmıştır (Block, 2013, s.330). Uygulamada ortaya çıkan sorunların, gerçekten program teorisinden mi yoksa genel/yerel başka konulardan mı kaynaklandığının ayırt edilmesi için tüm tedbirler alınmıştır. Böylelikle birçok emek ve para sarf edilerek oluşturulan programların, iyileştirilmesi sürecinde adımların doğru atılması sağlanabilmektedir.

Hiçbir plan tam olarak uygulanamaz, aksaklıklar belirlenir, telafi edilerek plan iyileştirilir. Öğretimin planlanmasını da bu genellemeye dahil etmek gerekir. Eğitim sistemi, bugün geldiği noktaya daha önceki deneyimlerinden aldığı geri bildirimlere göre yaptığı iyileştirmelerle gelmiştir. Buradaki çalışmada incelenen program revizyonu sonrası ortaya çıkan radikal değişimlerin yukarıda belirtilen konulara dikkat edilmeden yapıldığı düşünülmektedir. Değişimlerin, güncel program metninin giriş kısmında açıklanması ve gerekçelendirilmesi gereklidir. Bu işlemlerin sağlıklı yapılabilmesi için geniş katılımlı geri bildirimlerin önemi büyük olsa da gelen bilgileri doğru değerlendirerek uygun gerçekçi tedbir almak çok daha elzemdir.

Bir diğer önemli konu, 2005 öncesinde sıklıkla dile getirilen, coğrafya programları ile birlikte kılavuz kitap hazırlanması ihtiyacıdır. Böyle bir kitap aracılığıyla öğretmenlere yöntem, teknik ve materyal konularında kısa yoldan ve güvenilir kaynaklar aracılığıyla destek sağlanabilecektir. Örneğin Doğanay'da coğrafya eğitiminin temel problemleri arasında öğretim programlarındaki eksiklikleri işaret ederek özellikle öğretmene dönük kılavuz kitap, öğretmen eğitimi, araç gereç materyal ve bunların bulundurulacağı mekânlara dikkat çekilmektedir (1989, s.22). CDÖP2005 metninin ilk 77 sayfası bu amaca hizmet eden bir kılavuz formunda hazırlanmıştır. CDÖP2018 revizyonu sonrası bu alanın 17 sayfa ile sınırlı tutulduğu görülmüştür. Ancak durum sadece sayfa sayıları veya şeklin değişmesinden ibaret değildir. Tablo şeklinde sunulan CDÖP2005, bu şekil ile birbiri ile ilişkilendirilen kartezyen bir sistemi işaret etmektedir. Bu sistemde kazanımların içinde sarılı bulunan bilgi, beceri, değer ve tutumlar daha görünür bir durumdadır. Etkinlikler, yöntemler, materyaller ve ölçme değerlendirme her tabloda her kazanımda yani her defasında öğretmenlerin önüne çıkmaktadır. Sadece şekilsel gibi görünen bu tasarım, programın pragmatist ve realist felsefesinde belirtilen durumları yansıtan, uygulamaya yönlendirme, öğrenci merkezli olma, beceri ve değer edinilmesi gibi konuların yoğun şekilde vurgulanmasını sağlamıştır. Tablo 1'den hazırlanan tablo 4, bu yönleri ile tekrar hatırlamak için verilmiştir (Tablo 1 ve 4; Şekil 1).

Tablo 4: Programın temel felsefelerinin yansımaları*

	Bilgi	Beceri/Değer	Öğrenme/Öğretme süreci
Realizm	Zihinden bağımsızdır. Keşfedilir, kullanılır.	Edinilir. Akılla ulaşılır.	Öğretmen ve Öğrenen merkezli. Gözlem ve deney gerektirir.
Pragmatizm	Deneysel bir olgudur. Uygulama ile edinilir.	Uyum için gerekli beceriler. Tepkidir değişebilir.	Öğreten/Öğrenen merkezlidir. Yaşamın kendisidir. Değişkendir. İhtiyaca göre şekillenir.

*Tablo 1'den alındı.

CDÖP2018 incelendiğinde metinde özellikle hangi kazanımda hangi içeriğin verileceğine yoğunlaşıldığı görülmüştür. Bu durum 2005'e kadar sıklıkla eleştirilen konu sıralaması ve bu sıralamanın öğrencilere belli bir sistem dahilinde sunulması düzeninin tekrar geri gelmesi ihtimaline kapı aralamıştır. Bu durumda çağın gerektirdiği üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması için öğrenci merkezli uygulamalar yani yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesi konusu, -programdan çıkarılan unsurlar nedeniyle- gözden kaçmıştır (Leat, 2003, 146). Bu bağlamda, 2018 revizyonu sırasında programın şekilsel olarak değiştirilmesi programda sıralanan hedeflere ulaştırma kabiliyetine sahip değildir. Tekraren programlarda her kazanımla ilgili yöntem, materyal ve ölçme değerlendirme çeşitli örneklerle birlikte öğretmenlerin dikkatlerine sunulması, bunların programla ilişkisinin ayrıntılı şekilde açıklanması önemlidir (Nichols, Shidaker, Johnson, and Singer 2006). Eğer bu konular birbirinden ayrılır ve bazı parçalar çıkarılırsa tablo 4'te belirtilen nitelikler de ortadan kalkacaktır ya da uygulanması son derece güç hale gelecektir. Tüm bu yapısal parçalar programın felsefesi ile doğrudan ilgili olduğundan, çıkarılan her parça felsefenin bozulmasına yol açacaktır. Program felsefesinin değişmesi mümkündür ancak o zaman programın diğer bütün bölümlerinde yeni felsefeye uygun bir yapılanmaya gidilmesi gerekir. Örneğin CDÖP2018 giriş kısmında programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda etkinlik temelli öğretim, yöntem materyal ve ölçme değerlendirmede çeşitlilik vurguları devam etmektedir. Bir yönü ile dikkatlere sunulan öğrenci merkezlilik, öte taraftan konulara ve konu sınırlarının nasıl olması gerektiğine odaklanan program kazanım listesi bölümünde ortadan kalkmış görünmektedir. Bu değişim, ekleme ve çıkarmalar sonrası programda çelişkiler olduğu anlamına gelmektedir. Program revizyonlarının programlar ve kurucu felsefeleri üzerinde yapabileceği tahribatlar, öğretim hedeflerinin gerçekleşmesini de etkileyecektir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretim programları planlama, uygulama ve revizyon olmak üzere üç önemli aşamada geliştirilmektedir. Neredeyse bir yüzyıldır eğitim sistemlerinin temel taşı olan programlar, gün geçtikçe konu sıralamasından ziyade öğrencinin, öğretmenin, yöntem ve tekniklerin, eğitim ortamının, çıktuların, materyallerin, ölçme ve değerlendirme tanımlandığı daha ayrıntılı bir hale dönüşmüştür.

Bu bağlamda kaçınılmaz olarak öğretimin programlanması, süreklilik arz eden ve dönütlerle iyileştirilen bir süreç olarak tanımlanmıştır. Burada devamlılık esastır, ancak yeni bir program inşası gerektiğinde yeniden bir kurucu felsefe oluşturulmalı ve ona göre program şekillendirilmelidir.

Revizyonların neye göre ya da nasıl yapıldığı program üzerinde yapılan değişikliklerin programın felsefesini etkileyip etkilemediği üzerine yapılan bu araştırmada gelinen noktada, iki program arasında şekilsel değişimler olması dolayısıyla iki programın birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yeni bir program ve yeni felsefe olup olmadığı anlaşılammıştır.

İlkin göze çarpan şekilsel değişimlerin, daha önceki programda sıklıkla vurgulanan etkinlik temelli ve öğrencinin aktif olduğu ders uygulamalarından vazgeçilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum 2005 öncesi coğrafya derslerine geri dönüş yolunu açabilecektir. Sonuçta program felsefesinden uzaklaşınca bu değişimden uygulamanın etkilenmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Yöntem, teknik, materyal kullanımı ve ölçme değerlendirme ile ilgili konular da CDÖP2018 program metninden çıkarılmıştır. İlk programda, öğretmenlerin yöntem çeşitliliği sağlaması, materyaller kullanması, öğrencilerle birlikte materyal üretilmesi, süreç değerlendirmesi yapması gibi konuların son programda göz ardı edilmesine neden olabilecektir. CDÖP2005'teki kılavuz kısmının çıkarılması öğretmenin yönlendirmelere ve bilgilere erişim zorluğu yaşaması anlamına gelecektir. Etkinlik tasarımı ve derslerde uygulanmasının ise öğretmenin tercihinine bağlı tamamen gelişigüzel bir yapıya bürünmesi tehlikesi, mesleğe yeni atılan öğretmenleri daha fazla kuşatacaktır. Yeni öğretmenlerin, özellikle web ortamındaki denetlenmeyen etkinlik paylaşımlarını ya da çeşitli içerikleri kullanması, başka türlü sorunların ortaya çıkması ihtimalini doğurabilecektir.

Genel amaçlar kısmında sıklıkla vurgulanan ve geliştirilmesi istenen beceri, tutum ve değerlerin ne düzeyde sağlandığının ölçülmesi derslerde öğrencilerin aktif kılınması ile mümkündür. Kazanım, beceri, ölçme değerlendirme, yöntem teknik, materyal ve etkinlik kurgusu eşleştirmeleri bu nedenle öğretmen için önemli birer yol gösterici olarak program felsefesini görünür kılan öğeler olmuştur. Hem program bünyesinden hem de girişteki açıklamalardan çıkarılan bölümler, esasen program felsefesinin görünürlüğünün azalması anlamına gelmiştir. Geriye büyük oranda değişmeden kalan kazanımlar ve kazanım ifadelerindeki bilgi, beceri ve değer içerikleri nispeten de olsa felsefenin bir kısmının korunması şekilde yorumlanmıştır. Ancak bu hali ile CDÖP2018'in eğitim felsefesi tablosunda (Tablo 4) kendine net bir yer bulması oldukça zordur.

Eğitim başlı başına bir değişim süreci olarak değerlendirilebilir. Öğretim programları da bu sürecin parçasıdır. Değişimin yönü tüm dünyada öğrenci merkezlilik, yöntem ve teknik çeşitliliği, materyal zenginliği ve öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi şeklindedir. Bu bütünlük içinde

bakıldığında, öğretim programı revizyonlarının o programın felsefesine göre yapılması aksi halde revizyon değil yeniden program yapma olarak adlandırılması ve ona göre açıklamaların düzenlenmesi daha uygun olacaktır.

Revizyonların gerekçelendirilmesi, açık ve anlaşılır şekilde raporlanarak paydaşlarla paylaşılması gereklidir. Bu yapılmadığı sürece neyin neden değiştiği üzerine akademik bir çalışma bina etmek oldukça güç olacaktır. Revizyonların da tıpkı öğretim programı oluştururken olduğu gibi titiz bir akademik inceleme ile yapılması gereklidir. Revizyon ihtiyacı ile ilgili olarak en temel kaynak, programı uygulayan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeni uygulamalara direnmesi hatta değişimden kaçınması beklenen bir durumdur. Pratiğin kaybı ve yeni pratiklerin edinilmesi yolundaki engellerin aşılması öğretmenler açısından son derece önemlidir. Buna bağlı olarak program hakkında ortaya çıkan öğretmen şikâyetlerinin kökenlerine inilmelidir. Problemin kaynağı genellikle tek ders materyali olarak kullanılan ders kitabı mı, öğretmenin kendini yenileyememesi mi yoksa programın kendisi mi mutlaka ayrıştırılmalıdır. Programdan kaynaklanmayan sorunların öğretim programını olumsuz etkilemesinin önüne geçilmesi gereklidir. Eğitim-öğretim politikalarında süreklilik her şeyden önce politikanın başarısı için gerekli olduğundan bu sürekliliğin bir parçası olan revizyonlar ile ilgili daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Aladağ, C. (2003). *Ortaöğretimde coğrafya öğretmeni profili ve öğretmen görüşleri ışığında müfredat değerlendirilmesi*. (Doktora tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki engeller ve fırsatlar. *Education Scineces*, 5(4), 1966-1983.
- Akpınar, B. (2021). Eğitim programı. *TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_programi
- Alvior, M.G. (2014). The six famous curriculum theorists and their contributions to education. *Curriculum and Instruction Education*. <https://simplyeducate.me/2014/12/03/six-famous-curriculum-theorists-and-their-contributions-to-education/> adresinden erişildi.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk mektepler müfredat programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişildi.
- Battersby, J. (2003). Differentiation in teaching and learning geography. D. Tilbury and M. Williams (Ed.). *Teaching and learning geography* in (s. 69-79). London/UK: Taylor & Francis.

- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi* (11. bs.). İstanbul: Atlas Yayıncılık.
- Block, A.A. (2013). Curriculum as affichiste: Popular culture and identity. W.F. Pinar (Ed.). *Curriculum toward new identities* in (p. 325-343). New York/USA: Routledge.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6 (17), 521-545.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Doğanay, H. (1989). Coğrafya ve liselerimizde coğrafya öğretim programları. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, IX (1), 7-24.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Doll, W.E. (2013). Curriculum and concepts of control. W.F. Pinar, (ed). *Curriculum toward new identities* in (p.295-325). New York/USA: Routledge.
- Duman, N., and Ozur, NK. (2020). Philosophical roots of authentic learning and geography education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 185-204. DOI: 10.14689/ejer.2020.90.10
- Engin, İ., Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2003). I. Türk Coğrafya Kongresi’nden günümüze liselerimizde müfredatprogramlarındaki değişimler, *Milli Eğitim Dergisi*, 157. https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/ergin.htm
- Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri (14. Bs.). Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya. *Eğitime giriş* içinde (s. 69-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Geçit, Y. (2008a). *Cumhuriyetten günümüze (1923-2005) lise coğrafya müfredat programının (öğretim programının) incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Geçit, Y. (2008b). Liselerde coğrafya öğretim amaçlarına yönelik tarihsel bir analiz. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 113-139.
- Gomes, B. and Jones, J.P. (2010). *Research methods in geography*. UK: Blackwell Publish.

- Graves, N. (2003). Geographical education in the 1990s. D. Tilbury and M. Williams (ed). *Teaching and learning geography* in (p.25-31). London/UK: Taylor&Francis.
- Günay, D. (2021). Eğitim felsefesi. *TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitim_felsefesi
- Hao, Z. (2013). Curriculum reform in rural areas in mainland China. E. Hau-Fai Law and C.Li (ed). *Curriculum innovations in changing societies* in (p. 518-531). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/>
- Jones, M. (2009). Working with the national curriculum. M. Smith, (ed). *Aspects of teaching secondary geography perspectives on practice* in (p. 3-23). London/UK: RoutledgeFalmer.
- Kaplan, Ş. G. (2005). *Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim coğrafya öğretim programlarındaki değişimlerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı. S. Karabağ ve S. Şahin (ed). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. (53-75) içinde. Ankara: Gazi.
- Karabağ, S. (2010). Tarihsel süreçte coğrafya öğretim programlarının gelişimi. R. Özey ve S. İncekara, *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*. (77-97) içinde. Ankara: PegemAkademi
- Karabağ, S., Şahin, S. ve Şahin, B. (2022). *Coğrafya öğretim programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2018). Coğrafya öğretimi. A. Sezer (ed). *Coğrafya öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (31-53) içinde. Ankara: PegemAkademi.
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay, (ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 1-36). Ankara: PegemAkademi.
- MacKinder, H. J. (Mar., 1887). On the scope and methods of geography. *Proceedings of the Royal Geographical Society and Monthly Record of Geography*, 9(3), 141-174. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1801248.pdf> adresinden alındı.
- Marsden, B. (2003). The place of geography in the school curriculum. D. Tilbury and M. Williams, (ed). *Teaching and learning geography* in (p. 7-15). London/UK: Taylor & Francis.
- MEB. (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı*. MEB Programlar Dairesi. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- MEB (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu*. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/76>
- MEB. (2023). *Öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi. Coğrafya Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden alındı.
- Nichols, B., Shidaker, S., Johnson, G. and Singer, K. (2006). *Managing curriculum and assessment: A practitioner's guide*. Ohio/USA: Linworth.
- Niemi, H., Toom, A. and A. Kallioniemi, (ed) (2016). *Miracle of education the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers, <https://www.sensepublishers.com/> adresinden alındı.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (Çev. Raşit Çelik). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Nuhoglu-Soysal, Y. and Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277-288.
- Null, W. (2011). *Curriculum from theory to practice*. USA/Maryland: Rowman & Littlefield.
- OECD (2016). *Education in China report*. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> adresinden alındı.
- Ornstein, A.C and Hunkins, F.P. (2016). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar*. (Asım Arı, çev.), Konya: Eğitim.
- Oruç, Ş., Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2017). *Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Owen, D. and Ryan, A. (2001). *Teaching geography*. London/New York: Continuum.
- Özçağlar, A. (2011). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Ümit Ofset.
- Özşavlı, C. (2007). *I. Coğrafya kongresinden günümüze Türkiye'de lisede okutulan coğrafya dersi müfredatında yapılan değişiklikler ve ülkemizdeki ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki coğrafya öğretiminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürk, M. (2008). Coğrafya derslerinde planlama. R. Özey ve A. Demirci (ed). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. (23-57) içinde. Ankara: Aktif.
- Özür, N. (2022). Coğrafya Öğretim Programlarında Öğretme/Öğrenme Süreci Tasarımı. S. Karabağ ve S. Şahin (Ed.) *Coğrafya eğitiminin temel eksenleri* içinde (s.291-326). Ankara: Pegem Akademi.
- Pinar, W.F. (ed). (2013). *Curriculum toward new identities*. New York/USA:Routledge.
- Qiquan, Z. and Liya, T. A. (2013). Continuous journey: Curriculum policy change in mainland China. E. Hau-Fai Law and C. Li (ed.) *Curriculum innovations in changing societies* in (p.13-39). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/> adresinden alındı.
- Rawling, E. (2000). National curriculum geography: New opportunities for curriculum development. A. Kent (ed). *Reflective practice in geography teaching* in (p. 99-113). London: Paul Chapman.
- Roberts, M. (2003). Curriculum planning and course development: A matter of professional judgement. D. Tilbury and M. Williams (ed). *Teaching and learning geography* in (p. 35-49). London/UK: Taylor&Francis.
- Stoddard, R. (1982). *Field techniques and research methods in geography*. Nebraska: Geography Faculty Publication. <http://digitalcommons.unl.edu/geographyfacpub/26> adresinden alınmıştır.
- Taş, H.İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim II. kademe ve liselerde coğrafya ders ve müfredatının değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 311-330.
- Thornton, S.J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York/USA: Teachers College Columbia University.
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297.
- Üçışık, S. ve Sekin, S. (2001). Lise coğrafya dersi öğretim programının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 113-124.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: PegemAkademi.
- Varış, F. (ed). (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas.
- Vitikka, E., Krokfors, L. and Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum design and development. H. Niemi, A. Toom, and A.

Kallioniemi (ed). *Miracle of education the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* in (p. 83-89). Rotterdam/Netherlands: Sense Publishers, <https://www.sensepublishers.com/>

Walford, R. (2003). The great debate and 1988. D. Tilbury, and M. Williams (ed). *Teaching and learning geography* in (p.15-28). London/UK: Taylor&Francis.

Xu, Y. (2013). The curriculum innovation in mainland China and Japan: A school-based approach. E. Hau-Fai Law and C. Li (ed). *Curriculum innovations in changing societies* in (p.509-517). Rotterdam/Netherlands, <https://www.sensepublishers.com/>

Yates, L. and Grumet, M. (2011). Curriculum in today's World: Configuring knowledge, identities, work and politics. L. Yates and M. Grumet (ed). *Curriculum in today's World: Configuring knowledge, identities, work and politics* in (p.3-13). New York/USA: Routledge.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. ve Zeybek, H.İ. (1997). Ders geçme ve kredili sisteme göre liselerimizde coğrafya öğretiminin yeri ve bazı sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 309-320.

Atf için:

Karakaş Özur, N. (2023). Program felsefesi açısından revizyonlar: Coğrafya öğretim programı örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 117-144. doi: 10.54558/jiss.1321471

Etik Beyan:

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir. İlgili çalışmada 07.03.2022 tarih ve 25 sayılı Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Yazar Katkıları: Makale tek yazarlıdır.