



Öğretme ve araştırma arasındaki ilişki: Coğrafya eğitiminde araştırma-odaklı ve araştırma-tabanlı uygulama örnekleri

Teaching and research nexus: Cases of research-based and research-led learning approaches in geographical education

Mehmet Şeremet ^{a*} 

^a Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi, Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği, Van, Türkiye.

ORCID: M.Ş. 0000-0003-3416-4794

BİLGİ/İNFÖ

Geliş/Received: 06.06.2024

Kabul/Accepted: 23.06.2024

Anahtar Kelimeler:

Coğrafya eğitimi, araştırma destekli, araştırma-odaklı teaching, araştırma-tabanlı öğretim, araştırma-öğretim ilişkisi, yükseköğretim

Keywords:

Geographical education, research-informed teaching, research-oriented teaching, research-based teaching, research-teaching nexus, higher education

*Sorumlu yazar/Corresponding author:

(M. Şeremet) mseremet@yyu.edu.tr

DOI: 10.17211/tcd.1497250



Atıf/Citation:

Şeremet, M. (2024). Öğretme ve araştırma arasındaki ilişki: Coğrafya eğitiminde araştırma-odaklı ve araştırma-tabanlı uygulama örnekleri. *Türk Coğrafya Dergisi* (85), 69-78. <https://doi.org/10.17211/tcd.1497250>

ABSTRACT/ÖZ

Yükseköğretimde araştırma ve öğretim ilişkisinin nasıl kavramsallaştırılacağı ve bu kavramsallaştırmadan çıkan çerçevenin nasıl uygulanabileceği yükseköğretim araştırmalarının son yıllarda tartıştığı en önemli konuların başında gelmektedir. Coğrafya programları özelinde bu konunun tartışılmasına yönelik teorik ve kavramsal boyutta önemli eksikler bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, coğrafya disiplini sınırları içerisinde öğretim ve araştırma ilişkisi perspektifinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin kalitesinin artırılmasında araştırma tabanlı öğrenmenin nasıl bir katkı sağladığına ilişkin teorik ve kavramsal çerçeve sunularak, bu süreçlere ilişkin yurtdışından (İngiltere) ve Türkiye'den birer iyi uygulama örneği sunulması hedeflenmektedir. Sonuç olarak, araştırma tabanlı öğrenmeye ilişkin iyi uygulama örneklerine dayalı olarak ortaya konulan sonuçlar çerçevesinde coğrafya programlarında ve farklı disiplinlerde verilen coğrafya derslerinde öğretim elemanlarının araştırma tabanlı öğretim uygulamalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma aracılığıyla coğrafya bölümü müfredatlarının ve diğer müfredatlarda yer alan coğrafya alan derslerinde ise araştırma-odaklı ve araştırma-tabanlı uygulamalara yönelmek isteyen akademisyenlere bir yol göstericilik içermektedir.

The central focus of current research in higher education has been on understanding and using the framework that comes from the conceptualization of the interaction between research and education in this context. The geography programs have notable deficiencies in their theoretical and conceptual aspects when it comes to discussing this subject. The primary aim of this research is to enhance the understanding of the connection between teaching and research in the field of Geography by providing examples from both the United Kingdom and Turkey. The objective here is to offer a theoretical and conceptual framework, together with practical examples, that demonstrate how research-based learning enhances the quality of learning experiences for higher education students. This is achieved through student-focused research projects. Consequently, it is hypothesized that implementing research-based teaching methods in Geography programs and courses can enhance instructors' experiences and promote the adoption of effective educational practices.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, efforts to improve the quality of higher education have led to significant improvements, in management and operational processes. When the purpose of universities is to do research, generate knowledge, disseminate generated knowledge, provide quality education-teaching and service to society, especially the size of "research" is considered as the main criterion in determining the quality of higher education institutions for universities and is effectively used in the national (e.g.URAP) and international (such as the THE World University Rankings, QS) rankings of higher educational institutions (Seremet, 2015). In Turkey, research-oriented management is considered by many universities as an important criterion for improving academic quality, especially in the academic appointment and promotion processes. However, despite this approach to improving academic quality, the nature and quantity of the research that is being carried out often does not directly reflect the educational processes and the improvement in the quality of education. In fact, research support provided by BAP (Unity for Coordination of Scientific Research Projects) in universities and by national institutions, such as LOK (Bachelor Participating Research Project) and postgraduate thesis projects, as well as research support given by TÜ-BITAK (Turkish Institute for Science and Technology Research) and by international institutions such as the European Union (EU) and considering that it could make a significant contribution to solving the problems encountered, it is clear that more effort is needed to reflect on a large scale in the educational and educational processes. In this context, the vision and mission statements presented by many universities in strategic plans often include statements such as exploring, questioning, thinking critically, solving problems, developing creative and highly qualified graduates in the light of scientific knowledge, etc., although it appears that there are problems in achieving the desired goal, reflecting in the educational and educational processes, and putting them into practice.

Conceptual Framework: The Relation Between Research and Education in Higher Education: Conceptualization

The relationship between education, teaching and research is a topic of international interest in the summer (Gottlieb & Keith, 1997; Jenkins, 2000; Jenkins & Healey, 2010; Wagner et al. 2011). It focuses on different dimensions such as learning experiences, the relationship between research and teaching, educational policies, and their implications in the governance process. While many studies (Healey, 2005a; 2005b) suggest that there should be a strong relationship between the two concepts, studies (Hattie & Marsh, 1996; Griffiths, 2004) still emphasize that there is a significant difference between them. As explained by Healey (2005b), there are three different basic arguments for the relationship between "research" and "teaching/learning". The first is that these two dimensions are fundamentally different in nature. The second is the need to show that students and academics from different disciplines can experience this relationship in different ways. It is therefore important which discipline will adopt this approach. In this context, the discipline of Geography has significant advantages through curricula. But another important point that needs to be addressed here is the decreasing importance of a single-disciplinary, programmatic approach to education. One of the main reasons for this is the gradual removal of sharp boundaries between programmes through the multidisciplinary approach adopted by many universities. The Koç and Sabancı universities in Turkey are examples of this. The third argument is that the question-based and research-oriented teaching model is one of the most important pedagogical approaches to achieving this relationship.

In this review paper, the study primarily covers how the literature conceptualizes the relationship between research and education in this context. Next, we discuss research-based pedagogical approaches and mention their application in geography education. We conclude by sharing examples of effective practices and presenting a comprehensive case study that illustrates the implementation of the research-based teaching process in geography programs, both in the UK and the Turkish cases. When we combine these two dimensions in the results and discussion section, we present our findings on geography education.

Results

As a result, when the views of the two groups are combined, there are four important factors that should be taken into account, as stated by Neumann (1992: 169) in particular: (a) the type and purpose of the section; (b) the student's abilities and motivation; (c) the nature of the discipline; and (d) the level of development of that discipline. Taking these characteristics into account, it is possible to develop specific strategies and methods for academic programmes.

Results

One of the key issues in establishing the pedagogical relationship between research and teaching is whether or not the researcher is the guide in research-based teaching. In this context, research conducted for geography programmes has shown that physical geography students can generally be closer to the faculty in projects where the researcher is the guide. However, studies of student experiences have also revealed a number of critical opinions that students have more control over the process in their project work with teachers from time to time. In the student-led human geography projects, students need more experience, especially in the development of data collection tools. In this context, it is observed that research-based learning projects need more support and counselling from faculty during the preparation phase. This leads to an increase in the workload, especially by the teachers, and a significant time-consumption of extra-curricular activities.

As a core field of science, geography also contributes as a service course for many fields. Among these areas, Turkey is one of the most widely taught service courses in professional programmes, especially given its significant tourism potential and the extent of the programmes. It is believed that the theoretical presentation of many courses in the Tourism Business Administration programmes, which intensely reflect the business tradition, can be of significant help in improving the quality of students' learning experience through field studies, one of the most important teaching methods in Geography. Geography's land study tradition is also an important way of contributing to research-based teaching in other disciplines.

As a core field of science, geography also contributes as a service course for many fields. Among these areas, Turkey is one of the most widely taught service courses in professional programmes, especially given its significant tourism potential and the extent of the programmes. It is believed that the theoretical presentation of many courses in the Tourism Business Administration programmes, which intensely reflect the business tradition, can be of significant help in improving the quality of students' learning experience through field studies, one of the most important teaching methods in Geography. Geography's land study tradition is also an important way of contributing to research-based teaching in other disciplines.

In terms of learning experience, land studies, which is one of the most important learning processes of students in Geography, is seen to offer a significant learning experience among tourism students. However, internships, entrepreneurship, marketing and intensive language training, especially in vocational program training, have been found to facilitate students' adaptation to project-based learning processes. However, although the objective of these courses is to ensure the active participation of students in the form of various assignments or lesson presentations, there is a large lack of experience in project creation, implementation and presentation in group work. In this sense, the integrity approach of Geography has been found to encourage students from different fields to participate in these processes and improve the quality of their learning experiences. As seen in this study, the most important benefit in terms of knowledge, skills and acquisition, which increases the experience of students, can come through teamwork. A project-based learning process that provides skill training for inclination to group work, thereby increasing student motivation, may be possible to improve students' adaptation to the learning process and the contribution of acquired knowledge to skills development. On the other hand, one of the most important findings in the learning experience is that geography offers an important perspective in the transition of theoretical education received by students in other courses into practice.

1. Giriş

Son yıllarda yükseköğretimde kalitenin artırılmasına yönelik olarak yapılan çalışmalar ile özellikle yönetim ve işleyiş süreçlerinde önemli ölçüde gelişmeler sağlandığı görülmektedir. Üniversitelerin amacının araştırma yapmak, bilgi üretmek, üretilen bilgiyi yaymak, kaliteli eğitim-öğretim vermek ve topluma hizmet vermek olduğu düşünüldüğünde özellikle "araştırma" boyutunun yükseköğretim kurumlarının kalitesini belirlemede ana kriter olarak ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırma boyutunun yükseköğretim kurumlarının ulusal (örn.URAP) ve uluslararası (THE World University Rankings, QS gibi) derecelendirilmesinde de etkin bir şekilde de rol oynadığı bilinmektedir (Şeremet, 2015). Aynı zamanda, araştırma boyutu Türkiye'de özellikle akademik atama ve yükselme süreçlerinde akademik kaliteyi yükseltmek için önemli bir kriter olarak birçok üniversitede dikkate alınmaktadır. Ancak, üniversitelerin temel varoluş nedenlerinden biri olmasına ve özellikle akademik kalitenin artırılmasında ve ölçülmesinde önem verilen bir boyut olarak görülmesine rağmen çoğu zaman ortaya konulan araştırmaların niteliği ve eğitim süreçlerine yansıtılmasında sorunlar ile karşılaşmaktadır. Araştırma boyutunun eğitim süreçlerine daha çok dahil edilmesi noktasında ülkemizde üniversitelerin Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından öğrenci katımlı olarak sunduğu Lisans Katımlı Araştırma Projeleri (LOK) ve lisansüstü öğrencilerine sunduğu tez projelerine verilen araştırma destekleri önemli görülmektedir. Ayrıca Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından "2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı" ve "2209-B - Üniversite Öğrencileri Sanayiye Yönelik Araştırma Projeleri Desteği Programı" gibi ulusal kurumlar tarafından verilen destekler ile Avrupa Birliği(AB) gibi çeşitli uluslararası kurumlar tarafından verilen araştırma destekleri ve hibeler mevcuttur. Bu ve benzeri desteklerin sorunları gidermede önemli bir katkı sağlayabile-

ceği düşünülmeyle birlikte eğitim-öğretim süreçlerine geniş ölçekli olarak yansıtılması noktasında daha fazla çabaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu bağlamda birçok üniversite tarafından stratejik planlarda ortaya konulan vizyon ve misyon bildirelerinde bilimsel bilginin ışığında araştırılan, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, sorun çözebilen, yaratıcı ve alanlarında üstün nitelikli mezunlar yetiştirme vb. gibi ifadeler sıkça yer almasına rağmen istenilen amaca ulaşılmasında, eğitim-öğretim süreçlerine yansıtılmasında, pratiğe geçirilmesinde sorunlar olduğu görülmektedir (Akdoğan & Altınok, 2024). Bunun en temel göstergelerinden bir tanesi literatürdeki pozitivist perspektifle yapılmış olan ilişkiselliği temel alan araştırmalara göre henüz araştırma kalitesiyle ve öğretimin kalite çıktısı arasında doğrudan bir ilişki kurulamamış olmasıdır (Hattie & Marsh, 1996). Bununla birlikte, üniversitelerin en önemli misyonları arasında bulunan eğitim ve araştırma arasındaki ilişki yükseköğretimin pedagojik yaklaşımları alanında en fazla odaklanılan konulardan bir tanesini oluşturmaktadır (Gottlieb & Keith,1997; Jenkins, 2000; Jenkins & Healey, 2010; Wagner vd. 2011). Bu nedenle yükseköğretim literatüründe 1990'ların başlarından itibaren yapılan nitel araştırmalar da bu konu çok farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır (Neumann, 1992). Bu çalışmalarda temel alınan temel argüman ise "iyi bir araştırma boyutuna sahip üniversite aynı zamanda bunu eğitim ve öğretim kalitesine nasıl yansıtılabilir?" şeklindedir. Bu sorunun yanıtı ise araştırma ve eğitim-öğretim süreçlerinin melezlenmesine yönelik öneriler çerçevesinde şekillenmektedir. Ancak, bu boyutun, Türkiye'de coğrafya programları ve eğitimi kapsamında yeterince ele alınmadığı yapılan çalışmalar incelendiğinde görülmektedir. Bunun en temel göstergelerinden biri ise TÜBİTAK'ın 2209 proje sonuçlarına göre, coğrafya alanında yapılan proje sayısının henüz çok az olmasıdır¹. Bu anlamda, araştırma ve öğretim süreçlerinin nasıl birleştirileceğine ve hangi pedagojik yaklaşımların benimsenmesi gerektiğine yönelik olarak literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır.

Bu çerçevede, çalışmada öncelikle literatürde araştırma ve eğitim arasındaki ilişkinin nasıl kavramsallaştırıldığına yer verilmektedir. Daha sonra araştırma tabanlı pedagojik yaklaşımlar ele alınarak coğrafya eğitiminde Araştırma-Tabanlı Öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına değinilmektedir. Son olarak iyi uygulama örnekleri paylaşılarak İngiltere örneğinde coğrafya programlarında araştırma-odaklı öğretim sürecine ve Türkiye örneğinde ise araştırma-tabanlı bir öğretim sürecinin nasıl uygulandığına ilişkin detaylı örnek olay sunumuna yer verilmektedir. Sonuç ve tartışma bölümünde ise bu iki boyut bir araya getirildiğinde coğrafya eğitimi açısından ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

2. Yükseköğretim'de Araştırma ve Eğitim Arasındaki İlişki: Kavramsallaştırma

Eğitim, öğretim ve araştırma arasındaki ilişki uluslararası alan yazında ilgi çeken bir konudur (Gottlieb & Keith,1997; Jenkins, 2000; Jenkins & Healey, 2010; Wagner vd. 2011). Konunun farklı boyutları olan öğrenme deneyimleri, araştırma ve öğretim ilişkisi, eğitim politikaları ve yönetim sürecine yansımaları gibi konular üzerine odaklandığı görülmektedir. Her ne kadar bazı araştırmalar (Healey, 2005a; 2005b) iki kavram arasındaki ilişkinin önemine ve arasında güçlü bir ilişki olması gerektiğine yönelik olarak çeşitli bulgular ortaya koysa da halen

¹ 2023 2.Dönem TÜBİTAK sonuçlarına göre 30 tane Coğrafya Bölümünden sadece 13 tanesinin toplam 8900 arasından 33 tane proje desteği sağladığı görülmektedir. Coğrafya Öğretmenliği programlarından 3 tanesinin 4 tane proje desteği aldığı görülmektedir.

bu iki kavram arasında önemli bir farklılık olduğunu vurgulayan araştırmalara (Hattie & Marsh, 1996; Griffiths, 2004) da rastlanılmaktadır. Healey (2005b) tarafından da ifade edildiği gibi “araştırma” ve “öğretim/öğrenme” arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi noktasında 3 farklı temel argüman bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde göre temel olarak bu iki boyutun doğası gereği birbirinden farklı olmasıdır. İkincisinde ise farklı disiplinlerdeki öğrenci ve akademisyenlerin bu araştırma ve öğretim arasındaki ilişkiyi farklı bir şekilde deneyimleyebileceklerini ortaya koyma ihtiyacı bulunmaktadır. O nedenle hangi disiplinin bu yaklaşımı benimseyeceği önemli bir husustur. Bu çerçevede, Türkiye’deki coğrafya disiplini eğitim müfredat programlarının hem fiziki ve beşeri coğrafya dersleri içermesi nedeniyle önemli üstünlüklere sahiptir. Ancak burada kabul edilmesi gereken diğer önemli bir husus ise tek bir disipline yani programa yönelik eğitim yaklaşımının önemini giderek azalmasıdır. Bunun da temel bir nedeni olarak birçok üniversite tarafından benimsenen çok disiplinli yaklaşım aracılığıyla programlar arasındaki keskin sınırların yavaş yavaş ortadan kalkmasıdır. Türkiye’de Koç ve Sabancı üniversiteleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bu üniversitelerde, programlar arası etkileşimi artırmak amacıyla öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde öncelikli olarak fakülte seçerek eğitim sürecinin ilerleyen yıllarında program seçimine geçilebilmektedir. Üçüncü argüman ise bu ilişkinin gerçekleştirilebilmesinde sorgulama ve araştırma odaklı öğretim modelinin en önemli pedagojik yaklaşımlardan olarak görülmesidir.

Bu çerçevede, özellikle sorgulama temelli öğretme yaklaşımının doğası gereği disiplinin temel felsefesinden etkilenebileceği de aşikardır. Bu nedenle, pedagojik hiyerarşi olarak sorgulama temelli öğrenmenin programın ilk yıllarında benimsenmesi gereken bir yaklaşım iken araştırma temelli öğrenmenin programın ilerleyen aşamalarında tercih edilebileceği ifade edilmektedir. Örneğin, Badley’in de (2002; 455) ifade ettiği gibi araştırma ve öğretim süreçlerinin ikisinin de sorgulama tabanlı öğretim stratejisiyle ortaklaşan yönleri bulunmaktadır. Her ne kadar Barnett (2003; 157) tarafından araştırma ve eğitim sürecinin 21 yy. içerisinde birbirinden uzaklaşan bir yöne doğru gideceği ifade edilse de Healey (2005b; 9) “farklı disiplinlerde bilgi oluşturma ve çeşitliliğini ve karmaşıklığını tanıyacak şekilde uyarlanmış araştırmayla öğrencileri aktif olarak katılmalarını sağlamaya daha fazla önem vermenin, araştırma ve eğitimi yirmi birinci yüzyılda yeniden bağlantılandırmanın bir yolu” olarak görmektedir.

Araştırma tabanlı öğretim yaklaşımlarının da uygulamada bir takım zorluklarının olduğu bilinmektedir. Örneğin, Griffiths (2004) tarafından İnşaat Mühendisliği bölümünü örnek alan araştırmada akreditasyon kurumlarıyla yaşanan çelişkili bir duruma dikkat çekilmektedir. Özellikle ders müfredatlarının akreditasyon için istenen içeriklere sahip olması beklentisinin araştırma odaklı ve araştırma öncül eğitim yaklaşımlarının uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Farklı alanları temel alan disiplinlerin bu çerçevede farklı yaklaşımlar benimsenmeleri beklenilebilir. Bu kapsamda, Healey (2005a) fen bilimleri ve sosyal bilimler içerisindeki öğretim ve araştırma süreçleri arasındaki farklılığa vurgu yapmaktadır. Süreç içerisindeki farklı yaklaşımların temel nedenlerinden bir tanesinin ise bilginin birikimi ile deneyim arasındaki farktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, özellikle fen ve doğa bilimleri alanında eğitim alan öğrencilerin sahip olduğu deneyimin, öğrenciliklerinin ilk yıllarından son yıllarına doğru birikimli bir şekilde iler-

lemesi sonucunda son sınıf öğrencilerinin daha fazla deneyime ve bilgiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu şekilde örneğin biyoloji eğitimi alan bir öğrencinin laboratuvar ortamında bir araştırmacı gibi çalışmasının, sosyal bilimler alanında yer alan bir Tarih Profesörü gibi bir metnin yorumlanmasını ve anlatılmasını sağlamasından daha zor olduğunu ifade etmektedir. Bu konudaki diğer önemli vurgusu ise derslerde takım çalışması kullanımına yönelik eğilimin, fen ve doğa bilimleri alanlarında sosyal bilimler alanına göre daha az yaygın olduğudur. Dolayısıyla, çapraz becerilerin geliştirilmesi noktasında fen (ve doğa) bilimleri programlarının ders içeriklerinde bu hususlara daha fazla odaklanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede fiziki coğrafya alanı fen bilimlerinden daha fazla etkilenen bir alan olduğu için bu duruma yönelik çeşitli etkileşimlerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Coğrafya programlarındaki fiziki ve beşeri çalışma alan birlikteliğini beceri kazanımlarında da ortaklaştırmak için öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerinin de kazanmalarına önemli bir destek sunabilir.

Alan yazında pedagojik uygulama boyutunun yanı sıra araştırma ve eğitim süreçleri arasındaki ilişkinin boyutlarının öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesine yönelik çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemlilerinden biri Neumann (1992; 161-166) tarafından Avustralya’daki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerle yapılmış olan öğretim ve araştırma arasındaki bağlantının araştırıldığı nitel çalışma ile üç tip bağlantı türünün tespit edilmesidir. Bunlardan ilki somut (“tangible”) bağlantı, derin ve en güncel aktarımla ilgilidir, ikincisi soyut (“intangible”) (a) öğrencilerde bilgiye yönelik bir yaklaşım ve tutum geliştirmeye ilgilidir ve (b) akademisyenler için teşvik edici ve canlandırıcı bir ortam sağlar ve son olarak da bütünsel ve evrensel (“global”) tarzda ilişki olarak ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre güçlü ilişkide bu iki kavram arasındaki bağlantının güçlülüğü, bilimsel bilginin üretimine ve buna bağlı güncel ve derinliği fazla bilgiye öğrencilerin daha kolay erişmelerini sağlamaktadır.

İkinci tip soyut bağlantı, araştırma ve öğretim arasındaki somut bağlantılar ne kadar önemli olsa da iki faaliyet arasında daha önemli olan üniversitede geliştirilmesi gereken bilgiye yönelik yaklaşım ve tutumla ilgili niteliksel bağlantılardır. Bu incelikli, çözümü zor ve ayrıntılı bağlantıların, yalnızca aktif araştırmacılar tarafından aktarılabilmesi ve öğretimde niteliksel bir farklılık yaratacağı savunulmaktadır. Bu bağlantı tipinde özellikle öğretim sürecinin, üretilen bilginin daha iyi bir şekilde organize edilmesine ve bilginin boyutunun daha geniş ve disiplinin sınırları dışındaki farklı perspektiflerle de ilişkilendirilmesine olanak sağlayacağı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin güncel ve istekli araştırmacılar aracılığıyla bilimsel ve eleştirel öğrenmeye ilişkin istek, heves ve motivasyonlarının artırılmasına yönelik deneyimler elde edebilecekleri belirtilmektedir. Üniversite öğretiminin belki de en önemli yönünün öğrencileri sorgulamaya ve bilgiyi eleştirmeye teşvik etmek olduğu düşünüldüğünde, sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde yalnızca aktif olarak araştırma yapan akademisyenlerin aşılabileceği, çünkü yalnızca araştırma yaparak bilginin gerçekte ne kadar kompleks olduğunun anlaşılabilmesi ifade edilmektedir.

Son olarak ifade ettiği “bütünsellik ve evrensellik” bağlantısında ise öğretim-araştırma bağlantısının bireysel akademisyen düzeyinden daha geniş bir şekilde ele alınması gerektiğidir. Bire-

Yin araştırma faaliyeti ile öğretim faaliyeti arasında sadece bir bağlantı yoktur, aynı zamanda bölümün toplam araştırma katılımı ile o bölümün öğretim faaliyeti arasında da bir bağlantı vardır ve bölüm seviyesindeki farklı alanlar ve uzmanlıklar aracılığıyla öğrencilere farklı perspektiflerin ve becerilerin kazandırılması şeklinde olduğu ifade edilmektedir.

Araştırma ve öğretim ilişkisi özellikle öğrenciler üzerine yapılan tarama çalışmalarındaki bulgularla daha da net bir şekilde ifade edilebilir. Bu durumun ampirik bulgularından bir tanesi özellikle Healey vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada, Rekreasyon, Turizm, Konaklama ve Spor okuyan öğrencilerin yüzde 43'ünün araştırma ve danışmanlık içeren projelere daha fazla uyum sağlayabildiği, buna rağmen işletme okuyan öğrencilerin ise sadece yüzde 9'unun bu tarz çalışmalar içerisinde yer almak istediği ortaya çıkmıştır. Özellikle, Fen ve Sosyal Bilimler alanındaki öğrencilerin araştırma sürecine katılımı noktasında Robertson ve Blackler (2006) tarafından ortaya konulan bulgulara göre, akademisyenler fen bilimlerindeki öğrencilerden ilk zamanlarda temel bilgileri öğrenmelerini beklerken, sosyal bilimlerde ise öğrencilerin ilk zamanlardan itibaren süreçte daha katılımcı bir rol oynayabileceklerini ifade etmektedirler.

3. Yükseköğretim'de Araştırma ve Eğitim Arasındaki İlişki: Pedagojik Yaklaşımlar

Bu bölümde yukarıda ifade edilen eğitim öğretim süreçleriyle araştırma süreçlerinin bütünleştirilmesi ve bu çerçevede öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik olarak bilgi, alan ve çapraz becerilerin kazandırılmasına yönelik hangi pedagojik yaklaşımların uygulanması gerektiği ve bu yaklaşımların detaylarının neler olduğu açıklanmaktadır. Bu çerçevede iki tane temel yaklaşıma vurgu yapılmaktadır. Bunlardan bir tanesi araştırma-tabanlı öğretim yaklaşımları diğer ise sorgulama-tabanlı eğitim-öğretim yaklaşımı şeklindedir (Griffiths, 2004; Pedaste vd. 2005; Spronken-Smith & Walker, 2010).

Literatürde, bazen benzer anlamda kullanılsa dahi sorgulama temelli ve araştırma temelli yaklaşım arasında farklar bulunmaktadır. Sorgulama temelli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde okul eğitiminde en fazla önerilen ve yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan bir tanesidir ve bazı araştırmacılar tarafından da üniversite eğitiminin ilk yıllarında uygulanması tavsiye edilmektedir (Pedaste vd. 2005; Spronken-Smith vd. 2013). Spronken-Smith ve Walker (2010) tarafından eğer eğitim ve öğretim arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi isteniyorsa, bu durumda açık yönlü ve keşfetme odaklı bir sorgulama-tabanlı öğretim modeli önerilmektedir. Araştırmacılar tarafından, bu önerilen model: "açık sorgulama – öğrencilerin soruları kendilerinin formüle ettiği ve aynı zamanda tüm sorgulama döngüsünden geçtiği sürecin bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Spronken-Smith & Walker, 2010; 727).

Araştırma-tabanlı öğretim yaklaşımı ise yükseköğretim seviyesine daha uygun bir öğrenme-öğretme modeli olarak görülmektedir. Griffiths (2004) yükseköğretim sürecinde araştırma tabanlı eğitim yaklaşımını 4 farklı alt model ile açıklamaktadır. Bu modeller şu şekildedir:

a) Araştırmaya dayalı öğretim: Müfredat içeriği araştırmacının ilgi alanına göre şekillenmektedir ve seçilen içeriğin doğrudan

öğretim elemanının uzman araştırma ilgi alanlarına dayanması noktasında araştırma odaklı olabilir. Öğretim geleneksel "bilgi aktarımı" modeline dayanmaktadır ve araştırma süreçlerinden ziyade araştırma bulgularını anlamaya yöneliktir.

b) Araştırma odaklı öğretim: Bu perspektifte öğrencilerin araştırma süreçlerini öğrenmeleri hedeflenirken, öğretim elemanlarının araştırma deneyimleri daha yaygın bir şekilde uygulamaya konur. Araştırmacı müfredat içerisinde bir araştırma geleneğini takip etmektedir ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki bilginin yeniden üretilmesi üzerine kurulu olan bir sürece odaklanmaktadır.

c) Araştırma tabanlı öğretim: Bu öğretim sürecinde ise öğrencinin bir araştırmacı gibi öğrenmesi hedeflenmektedir. Müfredat daha çok sorgulama tabanlı öğrenme aktiviteleri şeklinde tasarlanmaktadır. Daha önemlisi öğrencilere daha fazla otonom sağlanarak öğretmen ve öğrenci arasındaki keskin roller minimize edilmektedir. Bu yaklaşımın temel farklılığı öğretim elemanı sadece bir danışman pozisyonundadır.

d) Eğitime yönelik araştırma: Öğretim ve öğrenme sürecinin kendisine yönelik sistematik bir sorgulamadan bilinçli olarak yararlanması açısından öğretim "araştırma ile bilgilendirilmiş" olabilir.

Yukarıda ifade edilen öğeler genel olarak bu öğretim modelinin farklı perspektiflerinden bahsetmektedir. Burada ortaya çıkan diğer önemli bir husus ise hangi yaklaşımın hangi disiplinde daha fazla tercih edilmesi gerektiğidir. Healey (2005b) tarafından ortaya konulan yaklaşımda ise öğretim ve araştırma arasındaki ilişkinin disiplinin kendine has özellikleri çerçevesinde değişebileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle özellikle mesleki eğitim yönü daha güçlü olan tıp, mühendislik ve sosyal bakım gibi programlarda problem tabanlı öğrenmeye yönelik eğitimlere program müfredatlarında daha fazla yer verildiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, geri kalan birçok eğitim programında sorgulama tabanlı öğrenme yaklaşımının müfredatın daha küçük bir bölümünde yer aldığı ifade edilmektedir.

Her ne kadar araştırma-tabanlı yaklaşım araştırma ve öğretim arasındaki ilişkinin artırılması noktasında tercih edilen bir araç olarak görülse de (1992) tarafından da ifade edildiği gibi öğrenci yetenekleri ve motivasyonu da önemli bir husustur. Bu anlamda, yükseköğretimdeki öğrenme deneyimindeki en önemli hususlardan bir tanesinin öğrencinin derse ve müfredata karşı geliştirdiği motivasyon olduğu bilinmektedir. Bu durum, Ramsden (2003) tarafından özellikle "yüzeysel" ve "derin" öğrenme şeklinde ifade edilmektedir. Yüzeysel öğrenmeden derin öğrenme geçişin ise öğrenci motivasyonunun artırılması ile mümkün olabileceğini söylemektedir. Healey (2005a) ise öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki motivasyon ile derse ilişkin tutumların benzer şekilde öğrenci başarısını etkileyen diğer önemli bir husus olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla ilgili yapılmış çeşitli ampirik araştırmaların bulguları da farklı disiplinlerdeki öğrencilerin programa ve akademisyenlere karşı tutumunun öğrenci performansını etkilediği şeklindedir.

3.1. Coğrafya Eğitiminde Araştırma-Tabanlı Öğretim Yaklaşımlarının Uygulanması

Coğrafya eğitiminde sorgulama tabanlı ve keşfedici öğrenme tekniklerinin eğitim sürecine dahil edilmesi süreci 19.yy'a kadar uzanmaktadır (Kropotkin, 1885: 944; akt. Healey, 2005b). Sonraki süreçte özellikle Coğrafi Bilgi Sistemleri eğitimi süreci başta olmak üzere, coğrafya eğitiminin birçok alanı içerisine giren konuların öğretiminde bu tarz bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Coğrafya eğitim - öğretimi de diğer birçok alanda olduğu gibi davranışsal ve zihinsel yaklaşımları 20 yy. da post-modernizmin etkisiyle bir tarafa bırakarak, daha çok birey odaklı (bireysel öğrenme, çoklu zeka vb.) ve sosyal yapılandırıcı (politika, sosyo-kültürel etkileşimler, kültürel ve tarihsel üretim ilişkileri ile mekânsal ve zaman değişimleri gibi) yaklaşımları ele alan eğitim ve öğretim metodolojilerine odaklanmıştır. Healey (2005a) coğrafya programlarındaki eğitim modelinin Kolb tarafından ortaya atılan "deneyimsel öğrenme" teorisinden esinlendiği ifade etmektedir. Deneyimsel öğrenme yaklaşımında "bilginin, deneyimlerin transferi aracılığıyla gerçekleştiği" ifade edilmektedir (Kolb, 1984; 38). Bu konuda Healey ve Jenkins (2000) ve Healey vd. (2005) tarafından yurtdışında çeşitli araştırmaların yapıldığı bilinmektedir. Türkiye'de de son yıllarda coğrafya eğitiminde benzer araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Şeremet & Cihangir, 2023; Şeremet, 2016).

Ancak, coğrafya disiplininin bu model ile sınırlı kalmadığı da bilinmektedir. Bu anlamda hem coğrafya hem de diğer disiplinlerin tercih ettikleri yaklaşımlar arasında öğrenme deneyimleri yaklaşımlarının önemli bir yeri olmasına rağmen, özellikle problem çözme ve sorgulama tabanlı öğrenme aracılığıyla öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun öğrenme olanağı sunulmaktadır (Spronken-Smith vd. 2013). Pawson vd. (2013), coğrafya eğitimine yönelik yapmış oldukları araştırmada, araştırma ve öğretim ilişkisinin ortaya çıkarılma yöntemlerinden birinin problem çözme içerikli öğretme modeli olabileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca, problem çözme tabanlı ve deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla birlikte çalışan öğrencilerin beceri kazanımları ve kazanılan becerilerin ileriki kariyerlerine daha fazla katkı sunabileceklerini ortaya koymuşlardır. Spronken-Smith (2005) tarafından ise özellikle araştırma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır.

4. Araştırma-Tabanlı Programlarının Doğası: İngiltere Uygulama Örneği

Bu bölümde coğrafya programlarında İngiltere uygulama örneği ele alınmaktadır. İngiltere yükseköğretim sisteminde her yükseköğretim programının özellikle eğitim kalitesini artırmaya yönelik sunabileceği katkıların önemli bir gereklilik olarak görülmesi nedeniyle birçok lisans öğretim programının araştırma boyutuna odaklandığı görülmektedir.

Coğrafyanın doğası gereği tek bir bölüm içerisinde bulunan farklı alanların ders içerikleri nedeniyle bazı zorluklar yaşandığı düşünülebilir (Healey, 2005a). Healey (2005b) tarafından ifade edildiği gibi coğrafya programları hem sosyal hem fen hem de uygulamalı bilimlerin kesişme noktasında bulunması nedeniyle pedagojik gereksinimi de diğer yükseköğretim programlarından ayrışabilmektedir. Bu anlamda, bilimsel araştırma sürecinde farklı yaklaşımlar ile doğrudan katkı sunabildiği gibi eğitim prog-

ramı içerisinde ise bütüncül yönüyle farklı yaklaşımları içermektedir (Bilgili, 2018). Buradaki temel husus ise fiziki coğrafya ve beşeri coğrafya programlarında verilen farklı içerikteki derslerin mevcudiyetidir.

İngiltere'de coğrafya bölümlerinde sunulan farklı lisans dereceleri (Beşeri coğrafya/Fiziki coğrafya) aracılığıyla bu çelişki kısmen giderilmiştir. 2000'li yılların başından itibaren bu zorlukların giderilmesindeki temel yaklaşım ise "ikiz derslerin" sunulmasıdır. Örneğin, laboratuvar uygulamaları sadece fiziki coğrafya alanına özgü bir öğretim uygulaması olarak görülmekteyse de daha sonraki süreçte beşeri coğrafya programı içerisinde de öğrencilerin benzer deneyimleri yaşayabileceği derslerin programlara entegre edilmesi şeklinde yaygınlaştırılmıştır. Bu şekilde iki farklı programa kaydolmuş öğrenciler temel eğitim seviyesinde (1.sınıfta) isimleri benzer olan derslere (örneğin İstatistik, CBS, Arazi Çalışmaları) ve birbirine eşdeğer uygulama projelerine dahil edilerek, araştırma tabanlı eğitim-öğretim süreçlerini deneyimleyebilmektedirler. Bu yapı, özellikle farklı araştırma altyapısına sahip öğretim elemanlarının kendi uzmanlık alanlarını eğitim ve öğretim süreçlerine dahil edebilmelerine de olanak sağlamaktadır. Örneğin, İngiltere'nin Plymouth Üniversitesindeki 1.sınıfta bulunan fiziki coğrafya (Physical Geography/BSc) ve beşeri coğrafya (Human Geography/BA) öğrencilerine gittikleri Bath ve yakın çevresindeki arazi çalışması sırasında farklı projeler aracılığıyla araştırma deneyimi sunulabilmektedir. Fiziki coğrafya öğrencilerinden, peynirleriyle ünlü bir kasaba olan Cheedar kentinin yakın çevresinde jeomorfolojik ve jeolojik tespitlere yönelik sondaj çalışması yapmaları istenerek elde ettikleri verilerle laboratuvar ortamında analizler yapmaları ve bir rapor hazırlamaları beklenmektedir. Beşeri coğrafya çalışan öğrencilerden ise Bristol kentinin kültürel ve planlama coğrafyasına yönelik saha çalışmaları aracılığıyla kentin yeni mekânlarından olan liman ve yakın çevresindeki rekreasyonel mekânların yeniden yapılandırılması sürecinde tarihi ve doğal yapının nasıl korunabildiğine yönelik topladıkları veriler aracılığıyla bir proje hazırlamaları beklenmektedir. Benzer ders uygulamaları 1.sınıf öğrencilerine ortak isimle sunulan Coğrafi Bilgi Sistemleri (fiziki/beşeri coğrafya için CBS dersi ve fiziki/beşeri coğrafya için İstatistik) içerisinde de sunulmaktadır. Dersi ortak alan karma öğrenciler uygulama sürecinde kendi öğrenim aldıkları programa özgü aktiviteleri laboratuvar ortamında gerçekleştirmektedirler. Bu çerçevede farklı programlardan gelen öğrenciler için dersin içeriğine uygun olarak veri setleri öğrencilere sunulmaktadır. Örneğin, istatistik dersinde fiziki coğrafya dersi alan öğrencilerden, jeomorfolojik analize yönelik olarak bir havzadan seçilen taşların boyutlarını içeren veri setine göre taşların boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilerek taşların nasıl bir havzadan geldiğini ve buna ilişkin yorumları istenirken, beşeri coğrafya dersi alanlara ise konut fiyatlarına yönelik farklı bölgelerden veri setleri sunularak yıllar arasında hangi bölgede daha fazla değişimin meydana geldiğini ortaya koymaları ve bunun nedenleri ile birlikte bir rapor hazırlamaları istenebilmektedir.

5. Coğrafya Programları Dışında Araştırma-Tabanlı Coğrafya Eğitimi: Turizm Coğrafyası Dersi Öğretiminde Araştırma-Tabanlı Öğretim Modelinin Kullanılması

Coğrafya disiplini daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi kendi içinde bütünsel bir boyutu olan hem fiziki coğrafya hem

de beşeri coğrafya derslerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla, coğrafya dersleri coğrafya eğitimi yürütülen lisans/lisansüstü coğrafya programları dışında da birçok programa hem eğitim süreçlerinde hem de yürütülen araştırma çalışmalarında önemli katkılar sunabilmektedir. Bu bağlamda, Turizm programları ve coğrafya arasındaki ilişki bu bölümde ele alınmaktadır. Bu araştırma, özellikle mesleki eğitim yürüten programlardan biri olan Turizm İşletmeciliği Bölümlerinde sunulan turizm coğrafyası dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Mesleki eğitim yürüten Turizm İşletmeciliği Bölümü çeşitli disiplinlere dayalı alan derslerinin yanı sıra alana özel meslek derslerini sunan bir program yapısına sahiptir. Bu yapıya ek olarak Liburd (2012) tarafından turizm programları işletme ve sosyo-kültürel boyut olarak iki temalı olarak ifade edilmektedir. Bu çerçevede Turizm programları içerisinde hem işletme odaklı pazarlama, hukuk, muhasebe, yönetim gibi derslere yer verilirken, hem de sosyo-kültürel boyutta psikoloji, sosyoloji, tarih, sanat tarihi ve coğrafya gibi dersler sunulmaktadır. Turizm eğitimi verilen Konaklama İşletmeciliği, Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği gibi farklı programlarda ise hem zorunlu hem de seçmeli ders olarak genel turizm coğrafyası, Türkiye turizm coğrafyası, turizm ve çevre, sürdürülebilir turizm, eko turizm gibi coğrafya alanı ile ilişkili birçok ders yer almaktadır (Cihangir & Şeremet, 2020).

Coğrafyanın fiziki ve sosyal mekânı bütüncül bir çerçevede ele alan doğası gereği, öğrencilere bu program kapsamında elde ettikleri bilgi ve deneyimleri özellikle turizm coğrafyası dersi içerisinde uygulama fırsatı sunabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda, coğrafya eğitiminin en önemli geleneklerinden bir tanesi olan arazi çalışması öğrencilerin bu ders kapsamında diğer derslerden farklı olarak deneyimleyecekleri ve becerilerini geliştirebilecekleri önemli bir yöntem olarak görülebilir. Sosyal Bilimler programlarındaki birçok dersin sadece sunum (öğretim) tabanlı olarak sunulması, coğrafyanın kendi programları dışında sunulan servis derslerinde kendisine farklı bir yer açmaktadır. Kent vd. (1997) tarafından da vurgulandığı üzere özellikle arazi çalışmalarının eğitimde kullanılmasında öğretim elemanı yönetiminden öğrenci liderliğine yönelik bir değişim olduğu vurgulanmaktadır. Bu alanda yapılan birçok çalışmada (van der Horst vd. 2016; Higgitt, 1996; McEwen, 1996; Coe & Smyth, 2010) bu yön özellikle yeni gelişen bir trend olarak dikkat çekmektedir.

Önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, coğrafya öğrencilerinin coğrafya bölümlerindeki öğrenme deneyimlerini artırmak için bu öğretim stratejisi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bkz. Healey vd. 2005; Healey & Jenkins, 2000; Marvell vd. 2013). Burada sunulan örnek çalışma ile öğrenci liderliğinde gerçekleştirilen turizm coğrafyası odaklı araştırma projeleri ile araştırma tabanlı öğrenme deneyimlerinin nasıl oluşturulduğu yönelik çalışma araştırmacılar tarafından uygulanan bu örnek olay incelemesi ile Konaklama İşletmeciliği bölümünde turizm coğrafyası dersini alan bir grup öğrencinin araştırma tabanlı öğrenme deneyiminin yansıtılması amaçlanmaktadır (Griffiths, 2004). Araştırma tabanlı öğrenme stratejisi ile öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımlarının kalitesinin artırılması planlanmaktadır. Araştırma tabanlı öğretimin aşamaları olan problem belirleme, planlama, veri toplama, sunum yapma ve rapor sunma ilgili dersin içeriğine dahil edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerden, Butler'ın (2006) turizm alanları yaşam döngüsü modelinin altını çizen ve sonunda eleştirel bir analiz yaratan, öğrenci odaklı bir

proje üstlenmeleri istenmiştir. Dersin ilk 4 haftasında öğrencilere Butler'ın destinasyon yaşam eğrisi modeline ve turizm coğrafyasının temel esaslarına yönelik temel eğitimler verilmiştir. Diğer taraftan ders kapsamında belirlenen sürelerde ise öğrencilere hem elektronik ve hem de yüz yüze görüşmeler aracılığıyla dersin öğretim elemanı tarafından danışmanlık hizmeti sunulmuştur. Öğrencilerden, Van Gölü Havzasında yer alan çeşitli turistik ürün ve değerler aracılığıyla farklı turizm türlerine yönelik bir içerik belirlemesi yapmaları istenmiştir. Öğrenci projeleri; Adrenalin Turizmi, Doğa Temelli Turizm, İnanç Turizmi, Kültür ve Miras Turizmi gibi konulara odaklanmaktadır. Bu konulara uygun sahaların seçimi Van Gölü'nün (örneğin Akdamar adası, Bitlis Beş Minare Camileri, Nemrut Gölü, Muradiye Şelalesi, Erek Dağı) yakınında bulunan örnek olay alanları ile eşleştirilmiştir. Daha sonra, takım çalışması temelli bir yaklaşım ile önceki yıllarda dersi alarak başarısız oldukları için tekrar eden öğrenciler de dahil olmak üzere toplam 24 öğrenci ile üzere 4 ve 5 kişilik olmak üzere beş tane proje ekibi oluşturulmuştur. Araştırma projeleri için; 1) Ders programı kapsamında öncelikle üç haftalık eğitim verilen öğretim sürecinde ana temalar belirlenmiştir. Kendilerine projeleri için veri toplamak ve saha çalışması yürütmek için birkaç farklı teknik önerilmiştir ve sınıf içerisinde veya online olarak bunlarla ilgili dersin öğretim elemanı tarafından kendilerine eğitimler sağlanmıştır. Öğrencilerle toplu olarak ders saatinde bir araya gelinerek öğrencilerin projeleriyle ilgili soru ve sorunlarına yönelik gerekli danışmanlık sağlanmıştır. Son olarak, Marvell'in (2008) çalışmasında olduğu gibi on dört haftalık bir deneyim sürecinden sonra, bir poster sunumu ve rapor sunmaları sağlanmıştır. Bu anlamda, öğrencilerin kendi planlamaları ve kendi liderliklerinde gerçekleştirdikleri arazi çalışmaları sonucunda 5 farklı proje üretmişlerdir. Bu projeler final sınav döneminde davet edilen öğretim elemanları ve öğrencilere bir bilim şenliği ortamında sunulmuştur. Bu anlamda, öğrencilerin sözel ve yazılı proje sunum yeteneklerinin de geliştirilmesine katkı sağlanması düşünülmüştür.

Öğrenci deneyimlerinin çıktılarını ve memnuniyetlerini ölçmek amacıyla, Winlow vd. (2013) tarafından tavsiye edilen nitel araştırma tekniklerinden bir tanesi olan odak görüşmesi aracılığıyla yükseköğretim öğrencilerinin öğretim deneyimleri ve öğrenme çevrelerine yönelik görüşlerinin toplanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada öğrencilerin proje deneyimlerini yansıtmaları amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerden hem nitel hem de anket formu aracılığıyla çeşitli nicel veriler toplanmıştır. Bunun dışında öğrencilerin proje çalışmalarına yönelik kullandıkları materyalleri de içeren bir dosya hazırlamaları istenmiştir. Bu anlamda, her bir grup bir portföy dosyası hazırlamıştır. Hazırladıkları projeler Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Fakültesi Fuayesinde öğretim elemanlarının, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin de katıldıkları bir poster sunumu aracılığıyla yapılmıştır. Bu şenlikte özellikle bölüm öğretim elemanları, diğer lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında da önemli bir etkileşim ve diyalog geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda, Marvell vd. (2013) de çalışmalarında önerdiği şekliyle bir araştırma sürecine yönelik olarak bütün adımlar takip edilerek, öğrencilerin bir araştırmacı gibi çalışarak ürettikleri çalışmaları yine akademik bir ortamda sunmalarına fırsat sağlanmıştır.

6. Sonuçlar ve Tartışma

Sonuç olarak, bu çalışmadaki hem öğretim elemanları hem de öğrenci görüşlerini dikkate alan literatür incelemesinden ortaya çıkan kavramsallaşmaya göre eğitim ve öğretim arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi mümkündür. Bu çerçevede, iki grubunda görüşleri de bir araya getirildiğinde, Neumann (1992: 169) tarafından da ifade edildiği üzere, özellikle dikkate alınması gereken dört tane önemli faktör bulunmaktadır: a) bölümün türü ve amacı; b) öğrencinin yetenekleri ve motivasyonu; c) disiplinin doğası; d) disiplinin gelişiminin düzeyidir. Bu özellikler dikkate alınarak akademik program özelinde spesifik stratejilerin ve yöntemlerin geliştirilmesi mümkündür.

Sunulan iki farklı ülke deneyiminden hareketle konuya coğrafya programları açısından bakılacak olursa; araştırma ve öğretim arasında pedagojik ilişkinin kurulmasındaki temel hususlardan bir tanesi araştırma tabanlı öğretimde araştırmacının yönlendirmeci olup olmaması durumudur. Bu çerçevede coğrafya programlarına yönelik olarak yapılan araştırmalar neticesinde genelde fiziki coğrafya öğrencilerinin araştırmacının yönlendirici olduğu projelerde öğretim elemanına daha yakın olabileceğine yönelik sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci deneyimlerine yönelik olarak yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin öğretim elemanı ile birlikte yaptıkları proje çalışmalarında zaman zaman öğretim elemanının süreci daha fazla yönettiğine yönelik çeşitli eleştirel görüşler ortaya çıktığı da görülmektedir. Öğrenci liderliğinde gerçekleştirilen beşeri coğrafya projelerinde ise öğrencilerin özellikle veri toplama araçlarının geliştirilmesine yönelik daha fazla deneyime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu çerçevede, araştırma tabanlı öğrenme projelerinin hazırlık aşamasında öğretim elemanının daha fazla desteğine ve danışmanlığına ihtiyaç duydukları gözlemlenmektedir. Bu durum, özellikle öğretim elemanın iş yükünün artmasına ve ders dışı faaliyetlerin önemli bir zaman kaplamasına yol açmaktadır.

Coğrafya temel bir bilim alanı olarak birçok programa (önlisans/lisans/lisansüstü) yönelik çeşitli içerikte servis dersleri sağlamaktadır. Türkiye'nin turizm potansiyeli buna bağlı olarak eğitim veren turizm programlarının yaygınlığı göz önüne alındığında mesleki programlar içerisinde coğrafya servis derslerinin en yoğun verildiği alanlardan birinin Turizm alanı olduğu görülmektedir. Turizm işletmeciliği programlarının, işletme geleceğine dayanan müfredatlarında uygulamalı meslek dersleri dışında birçok dersin teorik olarak yapılması veya iç mekânlarda ya da laboratuvar ortamında yürütülmesi, Coğrafya eğitiminin doğası gereği en önemli öğretim yöntemlerinden biri olan saha çalışmaları aracılığıyla öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatarak eğitim-öğretim süreçlerinde kalitenin artmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, turizm öğrencileri için de önemli bir öğrenme deneyimi sunduğu görülmektedir.

Coğrafya eğitiminin bir parçası olan arazi çalışmaları öğrenme deneyimi açısından ele alındığında farklı disiplinlerin araştırma tabanlı öğretimine katkı sunabilecek önemli bir yöntem olarak görülmektedir. Aslında, mesleki program eğitimlerinde yer alan staj, mesleki uygulama içeren dersler, girişimcilik, sektörel ilişkiler ve uygulamalı yoğun dil eğitimleri öğrencilerin proje tabanlı öğrenme süreçlerine adaptasyonunu kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Ancak, her ne kadar bu dersler kapsamında

çeşitli ödevler ve ders notlarının sunumları şeklinde öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlanması hedeflense de grup çalışması şeklinde proje üretme, uygulama ve sunma deneyimlerinin büyük ölçüde eksik kaldığı görülmektedir. Bu anlamda, coğrafyanın bütünsellik yaklaşımıyla farklı alanlardaki öğrencilerin bu süreçlere katılımını teşvik edebileceği ve öğrenme deneyimlerinin kalitesini artırılabilirliği görülmüştür. Bu çalışma kapsamında da görüldüğü gibi bilgi, beceri ve kazanım anlamında öğrencilerin deneyimlerini artıran en önemli avantajın takım çalışması aracılığıyla gelebileceği görülmektedir. Grup çalışmasına yatkınlığa yönelik bir beceri eğitiminin proje tabanlı bir öğrenme süreciyle gerçekleştirilmesi ve öğrenci motivasyonunun da bu şekilde artırılarak öğrencilerin öğrenme sürecine adaptasyonu ve edinilmiş bilgilerin beceri geliştirmeye yönelik katkılarının artırılması pekâlâ mümkün olabilecektir. Diğer taraftan öğrenme deneyimi sonucunda ortaya çıkan en önemli çıktılardan bir tanesi öğrencilerin diğer derslerde almış olduğu teorik eğitimin pratiğe dönüştürülmesi noktasında coğrafya biliminin önemli bir perspektif sunması olacaktır.

Proje tabanlı öğrenme aktivitelerinin beceri gelişiminde etkileri değerlendirildiğinde öğrencilerin takım çalışması, etkili sunum yapma, iletişim, yabancı dil kullanımı, araştırma yapma, nicel veri analizi gibi sektörde istihdam edilebilirliklerini kolaylaştırabilecek anahtar yetenekleri kazandırdığı görülmektedir. Öğrencilerin özellikle problem çözme, proje yönetimi, risk yönetimi gibi çapraz becerileri de deneyimledikleri ve geliştirdikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin bu becerilere yönelik deneyimlerinin sadece bir dersle sınırlı kalması bu becerilerini tam olarak geliştirilebilmeleri açısından önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır. Benzer durumun birçok Sosyal Bilimler programlarında ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle ilk yıllardaki temel derslerin daha çok öğretim yönteminin anlatım stratejisine dayalı olması veya öğrenci odaklı öğrenme tekniklerinin ise sadece ders kitabı odaklı sunum yapma stratejisine bağlı kalınarak uygulanması sonucunda proje tabanlı öğrenme deneyimleri ve bunun sonucunda da hizmet sektörünün en önemli beklentilerinden bir tanesi olan takım çalışması, proje yönetimi ve problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesinin eksik kalabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin ders motivasyonunun artırılması noktasında bu yaklaşımın başarılı olduğu görülmesine rağmen, uygulama süreçlerinde özellikle öğretim elemanın iş yükünün arttığı, projelerin uygulamasında zaman ve bütçe gibi çeşitli kısıtların olduğu görülmektedir. Özellikle devlet üniversitelerinin bu tarz projelerin finansmanı noktasında olanakları sınırlı olmakla birlikte, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından öğrenci katılımlı Araştırma Projelerine verilen araştırma destekleri önemli görülmektedir. Ayrıca son yıllarda TÜBİTAK tarafından lisans öğrencilerine sunulan proje destekleri de önemli bir katkı sağlamaktadır. Ancak, TÜBİTAK desteklerine coğrafya alanından yapılan başvuruların diğer disiplinlere oranla sayıca daha az olduğu görülmektedir. Araştırmalara ayrılan bütçe kısıtlarının yanı sıra proje süreçlerinde gerekli mekân ve teknik donanımlarda da eksikler olduğu söylenebilir. Örneğin, öğrencilerin sunum yapacakları alanların ortak kullanımına açık alanlar olması; proje toplantılarını yapabilecekleri özel mekânların yeterli sayıda olmaması, dijital ve teknik süreçleri yönetebilecekleri laboratuvarların yetersizliği gibi önemli görülen eksiklikler sayılabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin motivasyonları artırıldığı ölçüde, bu eksiklikleri kendi imkanları

çinde çözmeye çalıştıkları, bunlar için de belirli stratejiler geliştirerek proje çalışmalarını başarılı bir şekilde uygulayabildikleri görülmektedir.

Yazar Katkısı /Author Contribution: Yazar, çalışmanın tümünü tek başına oluşturmuştur. *The author contributes the study on his own.*

Çatışma Beyanı /Conflict of Interest: Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir. *Author declare that there is no conflict of interest in this study.*

Teşekkür ve Katkı Belirtme/ Acknowledgement

Makalenin geliştirilmesi sürecinde çeşitli taslaklarını okuyarak geri bildirimde bulunarak akran değerlendirmesi yapan ve katkı sunan sayın Doç.Dr.Emine Cihangir'e teşekkürü bir borç bilirim. *I would like to express my gratitude to Assoc. Prof. Dr. Emine Cihangir, who made peer evaluation and contributed by reading various drafts of the article and providing feedback during the development process of the article.*

Etik Kurul İzni /Ethical Committee Approval: Çalışma etik kurul iznine tabi değildir. *This study is not subject to ethical approval.*

Kaynakça

- Akdoğan, E., & Altınok, V. (2024). Türkiye'de yükseköğretimin misyonu ve etkililiği. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 4(2), 16-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eypd>
- Badley, G. (2002) A really useful link between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 443-55. <https://doi.org/10.1080/135625102760553937>
- Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Open University Press.
- Bilgili, M. (2018). The lack of interdisciplinarity in undergraduate geography teaching in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 114-119. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i2.2957>
- Butler, R. (2006). *The tourism area life cycle* (Vol. 1). Channel view publications.
- Cihangir, E. & Şeremet, M. (2020). Education for Sustainable Development (ESD) in tourism-oriented vocational degree programmes in Turkey. In Pénzesné Kónya, E., Křeček, J., & Haigh, M. (Eds.), *Environmental sustainability education for a changing world* (pp.173-189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66384-1_11
- Coe, N. M., & Smyth, F. M. (2010). Students as tour guides: Innovation in fieldwork assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 125-139. <https://doi.org/10.1080/03098260902954095>
- Gottlieb, E. E., & Keith, B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education*, 34(3), 397-419. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003028023964>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/030757042000287212>
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educatio-*

nal Research, 66(4), 507-542.

<https://doi.org/10.3102/00346543066004507>

Healey, M. (2005a). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.

<https://doi.org/10.1080/03098260500130387>

Healey, M. (2005b). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning, in R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67-78). SRHE and Open University Press.

Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195.

<https://doi.org/10.1080/00221340008978967>

Healey, M., Jordan, F., Pell, B. & Short, C. (2003, April 9-11). The student experience of research and consultancy, SEDA-Society for Research into Higher Educational Joint Conference on the Scholarship of Academic and Staff Development: Research, Evaluation and Changing Practice [Conference presentation], Bristol.

Healey, M., Kneale, P., Bradbeer, J., & with other members of the INLT Learning Styles and Concepts Group. (2005). Learning styles among geography undergraduates: an international comparison. *Area*, 37(1), 30-42.

<https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2005.00600.x>

Higgitt, M. (1996). Addressing the new agenda for fieldwork in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 20(3), 391-398.

<https://doi.org/10.1080/03098269608709382>

Jenkins, A. (2000). The relationship between Teaching and Research: where does geography stand and deliver?. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(3), 325-351.

<https://doi.org/10.1080/713677414>

Jenkins, A., & Healey, M. (2010). Undergraduate research and international initiatives to link teaching and research. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 30(3), 36-42.

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA228908818&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10725830&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ec86d4fa9&atv=open-web-entry>

Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313-332.

<https://doi.org/10.1080/03098269708725439>

Kropotkin, P. (1885). What geography ought to be. *The Nineteenth Century*, 18, 940-956. <https://mirror.anarhija.net/lib.anarhija.net/mirror/p/pk/pe-tr-kropotkin-what-geography-ought-to-be.pdf>

Liburd, J. J. (2012). Tourism research 2.0. *Annals of Tourism Research*, 39(2), 883-907.

<https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.10.006>

Marvell, A. (2008). Student-led presentations in situ: The challenges to presenting on the edge of a volcano. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 321-335.

<https://doi.org/10.1080/03098260701514173>

Marvell, A., Simm, D., Schaaf, R., & Harper, R. (2013). Students

- as scholars: evaluating student-led learning and teaching during fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(4), 547-566.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2013.811638>
- McEwen, L. (1996). Fieldwork in the undergraduate geography programme: Challenges and changes. *Journal of Geography in Higher Education*, 20(3), 379-384.
<https://doi.org/10.1080/03098269608709380>
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159-171. <https://doi.org/10.1007/BF00143643>
- Pawson, E., Fournier, E., Haigh, M., Muniz, O., Trafford, J., & Vajoczki, S. (2013). Problem-based learning in geography: Towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks, in M.Healey, E.Pawson, M.Solem (Eds.), *Active Learning and Student Engagement* (pp. 58-71). Routledge.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203413937>
- Robertson, J., & Blackler, G. (2006). Students' experiences of learning in a research environment. *Higher Education Research & Development*, 25(3), 215-229.
<https://doi.org/10.1080/07294360600792889>
- Şeremet, M. & Cihangir, E. (2023). Fostering geocapabilities of students in Tourism Geography through Project-Based Learning (PBL) and volunteering approaches. In Karabatak, S. (Ed), *Education & Science 2023-IV* (pp.177-200). Efe Academy Publishing. <https://doi.org/10.59617/efepub202355>
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2015.106>
- Şeremet, M. (2016). Yükseköğretim'de öğrenme deneyiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Coğrafya eğitimi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1095-1120.
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/58088/makaleler/8/24/arastirmax-yuksekogretimde-ogrenme-deneyiminin-ogrenci-goruslerine-gore-degerlendirilmesi-cografya-egitimi-ornegi.pdf>
- Spronken-Smith, R. (2005). Implementing a problem-based learning approach for teaching research methods in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/03098260500130403>
- Spronken-Smith, R., & Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research?. *Studies in Higher education*, 35(6), 723-740.
<https://doi.org/10.1080/03075070903315502>
- Spronken-Smith, R., Bullard, J. O., Ray, W., Roberts, C., & Keiffer, A. (2013). Where might sand dunes be on Mars? Engaging students through inquiry-based learning in geography, in M.Healey, E.Pawson, M.Solem (Eds.), *Active learning and student engagement* (pp. 72-87). Routledge.
- Van der Horst, D., Harrison, C., Staddon, S., & Wood, G. (2016). Improving energy literacy through student-led fieldwork—at home. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(1), 67-76. <https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1089477>
- Wagner, C., Garner, M., & Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education*, 36(1), 75-88.
<https://doi.org/10.1080/03075070903452594>
- Winlow, H., Simm, D., Marvell, A., & Schaaf, R. (2013). Using focus group research to support teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 292-303.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2012.696595>