

## KÜRESELLEŞMENİN EPİSTEMOLOJİSİ VE COĞRAFYA EĞİTİMİ

(Epistemology of Globalization and Geography Education)

*Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK*

*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı,  
Kayseri TÜRKİYE*

*Doç. Dr. Servet KARABAĞ*

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı  
Beşevler Ankara TÜRKİYE*

### ÖZET

*Bu çalışmanın hareket noktasını küreselleşmenin eğitim üzerindeki en önemli sonucunun belli ilkelerin ekonomik alandan sosyal alana transfer edilmesi, dolayısıyla sosyal alanın serbest pazar ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesi ve sonuçta da eğitimin pazarlaştırılması fikri oluşturur. Neoliberal odaklı küreselleşmenin eğitimi ticarileştirmek için kullandığı en önemli araçlardan birisi öğretmen eğitiminden eleştirel teoriyi çıkartmak ve öğretmenlere verilen eğitimde belirli bir epistemolojik üst anlatıyı benimsemektir. Bu bağlamda, dünyada “öğretmen eğitiminden” “öğretmen talimine” doğru bir eğilim gözlenmektedir. Bu çalışmada yukarıdaki düşünceler ışığında genel anlamda küreselleşmenin epistemolojik kabulleri irdelenmiştir. Bu kapsamda daha özelden ise küreselleşmenin epistemolojisine Aydınlanma idealini temel alması nedeniyle eleştiriler getirilmiştir. Ardından günümüzde çok popüler olan “öğrenci merkezlik” algısı küreselleşmenin epistemolojisi açısından tartışılarak, nasıl farklı algılanabileceği dile getirilmiştir. Son olarak ise coğrafya eğitimi ile coğrafya öğretmen eğitiminin günümüzde nasıl kavramsallaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda coğrafi sorgulamaların temelini küreselleşmenin epistemolojisinin öne sürdüğü “objektiflik” ve “gerçeklik” değil, “güç” ve “bilgi” arasındaki ilişkinin oluşturması gerektiği belirtilmiştir. Aynı şekilde coğrafya öğretmen eğitiminin temelini de eleştirel teori ve pedagojiye dayanan yansıtıcı düşünmenin oluşturması gerektiği savunulmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:** Coğrafya, küreselleşme, epistemoloji, coğrafya öğretmen eğitimi, coğrafya eğitimi, yansıtıcı düşünme, neoliberalizm.*

**ABSTRACT**

*The main argument of this study is based on the idea that certain precepts are transferred from economic sphere to social one leading arrangement of social structures in accordance with principles of free market. This, in turn, has resulted in commodification of education. One of the main tools that neoliberal globalism uses to commodify education is to leave out critical theory from teacher education and adopt a meta-epistemology in educating teachers. In this respect, we could observe a transformation from “teacher education” to “teacher training” in the world. In this study, in general the epistemology of globalisation is examined. In particular, the epistemology of globalisation is criticised due to the fact that it builds upon the Enlightenment ideals. Then, today’s catch phrase, “student centered education” is examined by proposing that it could be perceived differently in the context of the epistemology of globalisation. Finally, how geography education and geography teacher education should be conceptualised are discussed. In conclusion, it is argued that geographical inquiries should not based on “objectivity” and “claims of truth” but rely on the relationship between “power” and “knowledge”. Similarly geography teacher education should include critical theory and pedagogy and should be given through reflective practice.*

**Key words:** *Geography, globalisation, epistemology, geography teacher education, geography education, reflective practice, neoliberalism.*

**Giriş: Eleştirel Bir Okuma**

Türkiye’de PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerinin genellikle düşük başarı göstermeleri, LYS sınavlarında düşük test ortalamaları (ÖSYM, 2012) ya da yer yer okul birincilerinin bile yetersiz performansları okullarda verilen eğitimin yetersizliğini göstermesi bakımından çeşitli platformlarda tartışılabilen hususlardır (i.e. Özenç ve Arslanhan, 2010; Güçlü, 2012; Hürriyet, 2008; Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bu tartışmalarda genellikle Türk eğitim sisteminin küresel bir ekonominin gerektirdiği sayısal, dilsel, çeşitli becerilere sahip, bilim ve teknoloji oryantasyonlu bireyler yetiştiremediğine ve bu durumun küresel rekabette oluşturacağı sorunlara vurgu yapılmaktadır (Acar, 2008). Benzer tartışmaları birçok başka ülkede de gözlemlemek mümkündür. Bu tartışmaların kaynağını, Bauman (2000)’nin belirttiği

“tahakküm”ün değişen koşulları oluşturmaktadır. Her tahakkümün temelinde, tahakküm altına alanın olabildiğince özgür bir manevra alanına sahipken, tahakküm altına alınanın karar alma özgürlüğüne mümkün olan en katı sınırlamaları getirmek şeklinde özetlenebilecek benzer stratejilerle oluşturulduğunu belirten Bauman (2000), günümüzde tahakküm altına alan ve alınanın değiştiğini vurgulamaktadır. “Bu strateji bir zamanlar devletlerin hükümetleri tarafından başarıyla uygulanıyordu; ne var ki şimdi o devletler kendilerini tahakküm altına alınan tarafta buldular” (Bauman, 2000: 80-81). Günümüzde piyasalar faaliyetlerini yürütmek için herhangi bir mekâna bağlı kalma ihtiyacı hissetmediklerinden, isteklerini ve reçetelerini tüm dünyaya dayatma gücüne sahiptirler. Çünkü yatırım için yeterli sermayesi olmayan devletlerin en önemli çıkış kapısı uluslararası yatırımı desteklemek ve hâlihazırda üretebildiklerini başka pazarlara satabilmektir. Ancak sermaye belirli şartlar sağlandığında (tahakküm kurduğunda) bir yerde yatırım yapmaya ya da orada üretilen malları tedarik zinciri için kullanmaya başlamaktadır. Küreselleşmenin getirdiği bu tahakküm karşısında otoritesi zayıflayan ulus-devletler, karşı karşıya buldukları yeni durumları kontrol altına alabilmek ve küresel rekabette geri kalmamak amacıyla eğitime daha önceki zamanlarla kıyaslanmayacak oranda eğilmeye başlamışlardır. Çünkü sınırların eski anlamını kaybettiği bir dünyada artık rekabet ülke içiyle olmaktan ziyade tüm dünya ile yapılmaktadır. Uluslar arası rekabette de eğitilmiş insan faktörü her geçen gün daha da önem kazanmaktadır.

Eğitim üzerine yazan çeşitli bilim insanları (Giroux, 2007a; Robertson, 2010; Macrine vd., 2010; Wrigley, 2009; Kumar & Hill, 2009; Rikowski, 2002; Helsby, 1999; Robertson, 2000; Goodson, 2003) küreselleşmeyi neoliberal kapitalizm ile ilişkilendirerek eğitim ve öğretmenlerin iş yaşamlarına doğrudan ve dolaylı etkilerini göstermeye çalışmışlardır. Bu yazarların hepsi küreselleşmenin eğitim üzerindeki en önemli sonucunun belli ilkelerin (*precepts*) ekonomik alandan sosyal alana transfer edilmesi, dolayısıyla sosyal alanın serbest pazar ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesi ve sonuçta da eğitimin pazarlaştırılması olarak belirtirler. Aşağıda daha ayrıntılı irdeleneceği gibi bu demokrasinin ve eşitliğin gündeme getirilmediği, çeşitli becerileri önceleyen ve eleştirel olmayan bir eğitim sistemine yol açmıştır (Kumar & Hill, 2009; Giroux, 2007a).

Kumar ve Hill (2009), 19.yy.'lın ortalarında İngiltere'de görülen klasik liberalizm ile günümüz neoliberalizmi arasındaki en önemli farkın her ikisinin de devlet müdahalesine karşı takındıkları yaklaşımından kaynaklandığını belirtir. Kumar ve Hill (2009)'a göre klasik liberalizm, devleti geriye iterek özel girişimlerin kâr artışının önündeki engeller olan çeşitli kanunlar (örneğin işyerinde güvenlik, sendika hakları, asgari ücret düzenlemeleri) ile vergi yüklerinin azaltılmasını istemiştir. Ancak neoliberalizm menfaatlerini korumak için güçlü bir devlet arzular (Kumar & Hill, 2009). Kumar & Hill (2009)'a göre kapital güçlü ve müdahaleci bir devletin özellikle eğitim (*education*) ve talim (*training*) alanlarında arzulandığını belirtir. Çünkü kapitalin ideolojik anlamda itaatkâr/uysal, ancak teknik becerilerle donanmış bir işgücüne ihtiyacı vardır. Bu yaklaşım eğitimi “toplumu daha adil koşullarda yeniden oluşturmak için bir araç olarak” (Butt, 2000: 93) görmek yerine, çocukları küresel pazara bir çalışan ve küresel ekonomin bir öznesi/faili olarak yetiştirme amacı gütmektedir (Young, 1998; Giroux, 2007a). Bu bağlamda, Kumar ve Hill (2009)'e göre iş gücünün sosyal sermayesi (sosyal olarak üretilmesi) kapitalizm için hayati bir önem arz eder. Çünkü eğitimin genel amacı daha demokratik ve refah bir toplum oluşturmak yerine, neoliberal kapitalizm odaklı küreselleşmenin kurumsal anlamda devamını sağlamaktır (Robertson, 2010; Macrine vd., 2010)

Bu durum beraberinde “piyasa güçleri[nin], insan davranışlarını ve eylemini tanımladığımız ve değerlendirdiğimiz dili kökten değiştir[mesine]” (Giroux, 2007a: 68) yol açmıştır. Bu yeni dilde ruhani değerlerin yerini tüketim malları, sosyal adaletin yerini sermaye değişimleri, sürdürülebilir çevrenin yerini karlılık ve kamusal refahın yerini kişisel refahın aldığı, insanların sadece tüketici olarak anlam buldukları bir dünya oluşturulmaktadır (Giroux, 2007a). Ticari değerlerin demokratik değerlerin yerini aldığı bu yeni dilde eleştirel düşünceye çok az yer vardır (Hill & Kumar, 2009). Hill ve Kumar (2009) bu durumu eski ve yeni neoliberal iki ülke olan İngiltere ve Hindistan üzerinden örneklendirmişlerdir. İngiltere'ye bakıldığında sosyal sınıf ve cinsiyet ile sosyolojik ve politik anlamda eğitim ve okullaşmanın doğası gibi eğitimin eleştirel boyutlarının İngiliz Milli Müfredatından çıkarıldığını ve buna paralel bir şekilde öğretmen yetiştirmenin de eskiden olduğu gibi “öğretmen eğitimi” (*teacher education*) şeklinde değil “öğretmen talimi” (*teacher training*) şeklinde kavramlaştırıldığını belirtmektedirler. Aynı

dönüşümün Hindistan’da da yaşandığını belirten yazarlar, öğretmen “eğitimi” yerine “talimi” kavramının kullanılmasının en önemli nedeninin sosyal bilimlerin gerekli “becerilerle” donatılmış bireyler yetiştiremediği için suçlanması ve bu bağlamda teorinin öğretmen eğitiminden yavaş yavaş çıkarılması olarak açıklamaktadırlar. Adlandırmadaki bu değişim hem sembolik anlamda hem de bizzat yeni *güvenli, sterilize edilmiş ve teoriden arındırılmış* bir öğretmen eğitimi/talimini tanımlaması açısından önemlidir (Hill & Kumar, 2009).

Yukarıda Hill ve Kumar (2009)’ın dile getirdiği düşüncelere İngiltere’deki GTP (*Graduate Teacher Programme*) ve SCITT (*School-centred Initial Teacher Training*) inisiyatifleri somut bir örnek oluşturur. GTP programı üniversite mezunu kişilerin bir okulda genellikle bir sömester boyunca maaşlı olarak hem çalışıp hem de rehber öğretmen (*mentor*) eşliğinde talim edilmesini kapsar (TDA, 2011). SCITT programı da benzer bir şekilde genellikle bir sömester boyunca okullar tarafından oluşturulmuş konsorsyumu da talim almayı gerektirir (TDA, 2011). İkisi arasındaki fark, GTP’de maaş ödeyecek bir okul bulmak gerekirken, SCITT’te herhangi bir ödeme yapılmamasıdır. Bu uygulamaların temelinde öğretmenliğin daha ziyadesiyle beceri temelli ve bu bağlamda belirli bazı standartların yakalanmasının gerekli görüldüğü, profesyonel olmayan teknik bir uğraşı olarak görülmesi yatmaktadır (Furlong, 2005). Bu sistemin kökten savunucuları, öğretmen adaylarının usta-çırak ilişkisi içinde okullarda yetişebileceğini ve bu bağlamda üniversitede verilen teorik eğitimlerin, teoriden beklenen amaç hâsıl olmadığı (bize neyi nasıl yapacağımızı tam olarak söyleyemediği) için gereksiz olduğu yönündedir.

Genel olarak sosyal bilimlerin özel olarak da eleştirel teorinin öğretmenlerin eğitiminden çıkarılması ve öğretmen eğitiminin sadece belirli bazı beceriler çerçevesinde düşünülmesi öğretmenlerden hâkim neoliberalist düşünceleri sorgulayacak donanımı esirgemek anlamına gelecektir. Bu bağlamda uzun vadede neoliberal kapitalizmin oluşturduğu eşitsizliklerin normalleştirildiği ve buna rıza gösteren bir toplum yapısı oluşturulacaktır (Hill & Kumar, 2009; Wrigley, 2009). Kapitalin karlarını artırmak için ihtiyaç duyduğu bu durum sonucunda demokrasinin ve eleştirinin kaybedildiği eşitliğin engellendiği bir dünya kaçınılmaz olacaktır (Kumar & Hill, 2009). Bu düşünceyi uzunca bir

alıntı olmasına rağmen oldukça güzel bir şekilde açıklayan Rauter (2011: 43-46)'in sözleriyle aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

İnsan, olanaklarını tanımadan, olası çıkarlarını... bilemez. Aç bir insan aynı çalışmayla ayrı büyüklükte iki tür besin elde edebilirse, fakat yalnızca az olanına giden yolu biliyorsa, çıkarını bilmiyor demektir. Olanaklar bilgilerle öğrenilir. Bizim hangi bilgilerle yapılacağıımıza karar verenler, hangi olanakları öğreneceğimize karar verirler. Böylece, neleri kendi çıkarımız sanacağımıza da karar vermiş olurlar... Kendisinden nelerin gizlendiğini bilmeyen bir öğrenci, çıkarlarını ve ilgi alanlarını tanıyamaz. O, öğretmenlerin hangi yanlışlara karşı mücadele etmesi gerektiğini bilmez. Ders programlarının neleri gizlediğini bilmez; ders programının kendisi için ne tür bir yaşamı hasırlı ettiğini bilmez. İnsan varlığından bile haberdar olmadığı bir şeyi isteyemez. Çıkarlarımızın gizlenmiş olabileceğini anlayan, onları bulma yolunda önemli bir adım atmıştır.

Rauter yukarıda dile getirdiği düşünceler açısından sorumluluğu eğitimcilere yüklemeyi. Çünkü “eğitlimcilerimizde bizim gibi, aynı yöntemle ve aynı bilgilerle ‘imal edilmişlerdir’” (Rauter, 2011: 50). Eğitimcilerin bile alternatiflerin farkında olmadan hâkim küreselleşme sürecinin siyasi gündemine uygun bir yaklaşım içinde olmalarının en önemli nedenini küreselleşmenin epistemolojik kabullerinde aramak gerekir.

Küreselleşme bilimi ve bilimsel araştırmayı kendi işine yarayacak şekilde manipüle eden, bize doğruları reçete şeklinde sunan bir yapıdır (Bourdeiu, 2004). Turnbull (2002, akt. Livingstone & Withers, 2010), günümüzde otorite olarak kabul edilen Batılı ya da çağdaş bilimin aslında yerel bilginin toplumsal stratejiler, anlatı biçimleri ve aracı uygulamalar yoluyla başka merkezlere iletilen bir gelenek olduğunu belirtir. Bahsi edilen toplumsal stratejiler, anlatı biçimleri ve aracı uygulamalar günümüzde süphesiz küreselleşme vasıtasıyla hareket etmektedirler. Yerel bir bölgede üretilmiş bilginin nasıl evrensellik kazandığı ya da evrensel görünebildiğini sorgulayan Dear (2010)'ın verdiği örnek durumu anlamada yardımcı olacaktır. Dear (2010) 1660'lı yıllarda Avrupa'daki bilinen hava pompalarının yerlerini gösteren bir harita üzerinden gerçekleştirir analizini. Bu harita aynı zamanda Londra, Paris,

Lahey ve Wurzburg gibi kentler arasında belirli kişilerin yaptıkları seyahatleri gösteren rotaları da göstermektedir. Dear (2010) bir yerde hava pompası yapmayı başarmış birinin/kurumun bunu işlevsel kılarak uzun mesafeli seyahatleri gerçekleştirebilmek için tecrübeyle elde ettiği bilgiyi başka bir yere taşımış ve oradaki insanlara da öğrettiğini belirtir. Dear (2010: 42)'un sözleriyle:

“... İşler haldeki bir cihazın geniş bir alana dağıtılabilmesi için becerilerin taşınması gerekmişti ve ancak o zaman hava pompaları hakkındaki bilimsel gerçekler ve bu aletlerden öğrenebileceğimiz doğa bilgileri geniş biçimde yayılabiliyordu. Belirli bir bölgede yaratılmış bilginin birçok yerel mekâna ihraç edilmesi, her birinde yeniden uygulanması gerekmektedir; evrensellik görüntüsü ancak o zaman yayılabilir”.

Günümüzde Batı merkezli üretilen bilgi benzer süreçlerle tüm dünyaya ihraç edilmekte ve Batı merkezli “doğru”lar da dünyanın farklı yerlerinde “evrensel doğru” olarak kabul edilmektedir. Bilgi ise onu oluşturmak için izlediğimiz yöntem ya da başka bir ifade ile epistemolojiden bağımsız düşünülemez (Bourdeiu, 2004 & 2005; Bruner, 1996). Çünkü bilgiye nasıl ulaştığımız bilgi olarak neye ulaşacağımızı da belirler. Örneğin, epistemolojik olarak sadece beş duyu organıyla algılanabilecek şeyleri “gerçek” kabul edersek, insanın ruhsal boyutuyla ilgili hiçbir boyutu bilimsel çalışmaların konusu olarak göremeyiz. Günümüzde küreselleşme bizlere geçerli bilimsel düşünce olarak belirli bazı epistemolojik kabulleri dayatmaktadır. Bu makale boyunca tartışıldığı gibi.

Bu çalışmada günümüz küreselleşme sürecinin geçerli bilimsel düşünce olarak bazı epistemolojik kabulleri dayattığı bunun ise onun hâkim ideolojik yapısı olan neo-liberal kapitalizmin faydasına hizmet ettiği noktasından hareketle küreselleşmenin epistemolojik kabulleri irdelenecektir. Tartışmaların dayandığı genel teorik çerçeve ise aşağıda üç başlık altında ele alınmıştır:

1. İlk olarak küreselleşmenin epistemolojisine Aydınlanma idealini temel alması nedeniyle eleştiriler getirilecektir.

2. Ardından günümüzde çok popüler olan “öğrenci merkezlilik” algısı küreselleşmenin epistemolojisi açısından tartışılarak, nasıl farklı algılanabileceği dile getirilecektir.
3. Üçüncü olarak ise tüm bu düşünceler kapsamında “nasıl bir coğraya eğitimi?” sorusuna cevap aranacaktır.

Türkçe alanyazında burada dile getirilen konulara odaklanan herhangi bir çalışmanın olmayışı, özellikle öğretmen yetiştirmeye yönelik stratejik çalışmaların yapıldığı günümüzde önemli bir gerekliliktir (e.g. MEB 2011 yılı Kasım ayı içerisinde 250 akademisyen ve STK temsilcisinin katıldığı bir toplantı ile 2023 yılına kadarki süreyi kapsayacak şekilde öğretmen yetiştirme stratejisi belirlenmesi çalışmalarını başlatmıştır).

#### Küreselleşmenin Epistemolojisi

Appadurai (1990) küreselleşmeyi analiz ettiği ünlü eserinde küreselleşmenin beş boyutundan bahseder. Bunlardan birisi olan ideolojilerin (ideolojik ve siyasi alan) belli fikirler, terimler ve imajlardan (temsillerden) mürekkep ‘Aydınlanma’ ideolojisini temel aldığı belirtilir. Sovyetler Birliği’nin yıkılmasıyla birlikte komünizmin sona ermesi Batı’daki neo-muhafazakâr yazarlar tarafından kapitalizmin tüm dünyada “tek doğru” ve ‘hâkim güç’ olarak kaldığı şeklinde yorumlandı (Fukuyama, 1989). Refahın ve mutluluğun yolu (modeli) neo-liberal kapitalist ekonomik model ve moderniteden geçtiğinden, tarihsel süreç içinde geri kalmış toplumlar, Batı’nın izini takip ederek refaha yani moderniteye ulaşacaktır (Öztürk, 2005). Böylece, Batı tarih ötesine geçmişken, dünyanın diğer coğrafyaları doğrusal bir yapı arz eden ‘tarih’in içinde Batı’yı takip etmekteydiler (Tuathail, 1998).

Despiau ve Smith’e (1999) göre, neo-liberal kapitalizm para ve mal akışını etkin bir şekilde sağlamak için tüm dünyada standartlar oluşturup coğrafi bölgelerdeki farklılıkları yok etmeye çalışır. Aslında istenen, tüm dünyanın ‘modernleşmesi’ yani para akışına mani olacak “arkaikleşmiş” ulus, din gibi kimlik ve kültür sorunlarının ortadan kaldırılmasıdır. Bu görüşe göre farklı coğrafyalarda yaşayan toplumlar ve insanlar geleneksel kimlik, kültür ve inanç sistemlerini terk ederek küreselleşmeyle ortaya çıkan evrensel kültüre (evrensel kültür burada Batı’nın kendi tarihi



deneyiminde ortaya çıkardığı modernitedir) katılacaktır (Hall, 1992). Böylelikle ‘herkesin mutlu olduğu!’ ancak tek kültürlü bir dünya tasavvur edilir (Öztürk, 2005: 263).

Bu egemen küreselleşme görüşü, ekonomik ve sosyal ilişkilerde coğrafi farklılıkların sonunu, dolayısıyla da coğrafyanın ve tarihin sonunu ilan eder (Despiens ve Smith, 1999). Bu bağlamda, epistemolojik açıdan dünya üzerinde sadece bir tane ilerleyen tarih vardır ve her toplum bu tarih süreci içinde farklı bir yerdedir. Bu görüş dünyadaki mekânsal farklılıkları ve bu mekânlarda üretilen kültürle medeniyetleri görmezden geldiğinden, Massey’in (2002: 293) ifadesi ile ‘coğrafyayı tarihe, mekânı da zamana dönüştüren’ bir epistemolojik yanılsmadan başka bir şey değildir. ‘Verilen mesaj ırkların, cinsiyetin, cinselliğın, sınıfların, ulusların ve dinin mekâna bağlı olarak oluşması ve temsil edilmesinin küresel *birlik* noktasında ya önemsiz ya da gereksiz olduğudur’ (Despiens ve Smith, 1999: 2).

Bu görüşün temelini Aydınlanma idealinin ontolojik ve epistemolojik kabuller silsilesi oluşturur. Buna göre Küreselleşmenin Aydınlanma fikrinin aşağıda verilen çeşitli iddialarını içselleştirdiği belirtilebilir:

1. İnsanlığın epistemolojik birliği, bilinmeye değer her şeyin, bütün insan varlıklarının ve evrensel olarak geçerli bir metodolojik kabuller kümesinin oluşturduğu temel üzerine, rasyonel olarak...bir araya getirilebileceği iddiasıdır.
2. İnsanlığın moral birliği, evrensel akli moral ilkelerin her yerde bütün akıllı varlıklar için bağlayıcı olup, davranış ve yargı bakımından rehberler ve standartlar sağladığı iddiasıdır.
3. Bu (birbiriyle bağlantılı) hedeflerle çelişen veya bu amaçlara engel olan inançlar, değerler, iddialar ya da faktörler insanın ilerlemesi ve mutluluğu için bir engel teşkil eder. Sadece bilim ve evrensel değerlere dayalı bir toplum gerçekten özgür ve rasyoneldir; yalnızca böyle bir toplumun üyeleri mutlu olabilir.
4. Hakikat bizi özgür kılacaktır. Mutsuzluk ve ahlaksızlığın nedeni bilgisizlik olduğu için, kendimiz ve dünya hakkında ne kadar çok şey bilirsek, insan hayatı o kadar iyi olacaktır. (Hollinger, 2005: 17-8).

Yukarıda belirtilen bu özellikler aynı zamanda aydınlanma ideali çerçevesinde oluşturulmuş modern zihniyetin de çerçevesini çizer (Hollinger, 2005). Modern zihniyetin temelini belirli standartların yakalanmasıyla gerçekleştirilen ilerleme fikri oluşturur. İlerleme teknik bir olay olarak görüldüğü için standartlar da yukarıda belirtildiği gibi zamana bağlı olmakla birlikte “yer”e bağlı değildir. Başka bir ifade ile pozitivist bir epistemolojik kabule göre oluşturulmuş “gerçek” tektir ve bu gerçek her “yer”de aynı sonuçları doğurur. Dolayısıyla bize eğitim sistemlerimiz tarafından verilen mesaj genellikle şudur: “Gerçek” bilimsel çalışmalar sonucu ispatlandığından buna karşı gelmek irrasyonel ve arkaikleşmiş bir düşüncenin sonucudur. Kendini dogmatik düşüncelerden sıyrılmış eğitimli ve rasyonel modern bireyler, hayatlarında bilim tarafından ispatlanmış “gerçekleri” kullanmalıdırlar. “Gerçekler” de bize eğitim sistemlerimiz aracılığıyla öğretilir. Bu anlayışta mekânlara yönelik standart anlatılar ve anlamlar ortaya konmakta, mekânın siyasi anlamda güç ilişkilerini içerdiği ve mekânlara özgü kültürün farklı gerçekliklerinin olabileceği göz ardı edilmektedir. “Bilmenin” farklı yolları vardır. Kültür, gelenek ve din gibi çeşitli yapılar da bize hayatı/toplumu bildirir. Ancak burada sadece belirli bir epistemolojik kabuller kümesine indirgenmiş (objektif, nesnel ve evrensel) bir bilimsellik anlayışı en değerli ve önemli bilme yolu olarak bize dayatılmaktadır. Farklı epistemolojik kabullere göre oluşturulmuş bilginin “bilimsellik” değeri düşük ya da yok sayılmaktadır. Ancak Thomas Kuhn ya da Paul Feyerabend gibi yazarların 1960’lı yıllarda tartıştıkları gibi böylesi bir görüş kendi içinde dogmatizm barındırır. Bir epistemolojinin gerçeğe ulaştığını iddia etmek sadece onun dayandığı paradigmanın o zaman ve mekân diliminde popüler olduğunu gösterir (Kuhn, 1962). Toplular zaman içinde değiştiğinden “en” kabul gören paradigma ve epistemolojik yaklaşım da değişecektir (Kuhn, 1962).

Geleneksel ya da dini düşünceleri sorgulanamadıkları ve akılla test edilemez oldukları gerekçesiyle reddeden modernite, bunun yerine sonradan Weber, Foucault, Nietzsche ve Heidegger gibi filozofların belirttiği gibi Aydınlanma düşüncesinden devraldığı birçok konuyu kendi dogması haline getirmiştir. Örneğin, Nietzsche bilimin kendisinin de inanca dayanabileceğini çünkü en önemli olanın bilim tarafından kanıtlanamayacağını belirtip aydınlanmanın kendi standartlarını karşılamayan her şeyi tahrip ettiğini söyler (Hollinger, 2005). Foucault

ise bilginin insanları özgürleştirmekten ziyade nasıl bir güç aracı olarak kullanılarak onları esirleştirdiğinin analizini yaptığı birçok eseriyle aydınlanma ve modernitenin bu kabulüne kökten karşı çıkar. Foucault (1999)'nun ortaya koyduğu düşünce çerçevesinde mekânın ve zamanın standartlaştırılmasıyla oluşturulan toplumsal bütünlük ideali bireyler üzerinde iktidar kurma ve onları bilgi yapıları sayesinde kontrol altında tutma vesilesidir. Buradan çıkan sonuç ise totaliteryanizmdir. Bu bağlamda bilim (bilgi), Foucault (1999)' a göre insanların düşünce ve davranışlarını belirleyen bir iktidar modudur. Bilimselliğin belirlediği çerçevede normatif davranış kalıpları (mekânsal, ahlaksal, toplumsal vs.) oluşturulmakta ve insanlar bunlara uymaktadır.

Sonuçta epistemolojik anlamda “küreselleşme”, aydınlanma idealini temel alan modern zihniyete dayanır. Günümüz küreselleşmesinin temellerini oluşturan modern zihniyet, cehaleti insanlık için en büyük tehlike olarak görür. Çünkü bunun insanlığın başına gelen tüm felaketlerin nedeni olduğunu düşünür. Cehaletin kaynağı ise geleneksel fikirler ve inançlardır. Modern zihniyete göre bunlar normatif düşüncelerdir ve bu düşünceler savaşların ve çatışmaların kaynağıdır. Din, mezhep ya da kabile savaşları buna örnek olarak gösterilir. Cehaletin ortadan kaldırılıp yerine bilimsel bilginin getirilmesiyle insanlar özgürlüklerine kavuşacak ve sınırsız bir ilerleme sağlayacaklardır. Bunun için de evrensel anlamda geçerli bir bilimsel çalışma yönteminin varlığı ve yine evrensel anlamda ahlak birliği söz konusudur. Bunlarla ilgili kabullerimiz, epistemolojik (nesnel, rasyonel ve objektif) bir üst anlatı ile *ispatlanmıssa* hayatlarımızı düzenlemede kullanacağımız temel öğeler haline gelecektir.

Şimdiye kadar tartışılan epistemolojik kabullerin sınıf içi uygulamalara yansımalarının en somut hâlini son dönemlerde oldukça meşhur olan “öğrenci merkezlik” anlayışı üzerinden gözlemlemek mümkündür. Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) coğrafya öğretmenlerinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla ders işlemlerini istemektedir. Ancak aşağıda tartışıldığı gibi öğrenci merkezlikten anladığımız ve buna paralel geliştirdiğimiz uygulamalar statükoyu (küreselleşmeyi) besleyen bir şekilde gerçekleşebilir.

### **Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı**

Son dönemdeki eğitimle ilgili yazılan hemen her makale ve kitapta öğrenci merkezli eğitimin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda, Morgan'ın (2000) dile getirdiği gibi öğrenci merkezlik şu şekilde düşünülebilir:

- Öğrencilerin kendi zayıflıklarını görmelerine ve bunları geliştirmelerine imkân tanıyarak, onları küresel piyasalar için etkin bir çalışan olarak yetiştirmek.

Ancak öğrenci merkezlik bir başka şekilde de ele alınabilir:

- Öğrencileri hâlihazırda oluşturulmuş bilgiye karşı tezler ortaya koyabilen, eleştirel düşünen, onlara ders programları ve kitapları tarafından verilen bilgilerin “gerçeklik” ve “doğruluklarını” sorgulayabilen bireyler olarak yetiştirmek.

Bu öğrenci merkezlik algılarından hangisinin eğitim sistemimizde daha baskın olduğu ya da olacağı yukarıda tartışılan küreselleşmenin epistemolojisine karşı takınılan tutum için bir turnusal kâğıdı görevi görecektir. Her iki anlayıştaki farkı açıklamak için Bruner (1996)'in ünlü eseri “Eğitimin Kültürü” (*The Culture of Education*)’nde öğrenme-öğretme süreçlerini kategorize etmek için kullandığı sınıflamaya başvurmak yerinde olacaktır. İlk sınıflamada Bruner, öğrenme-öğretme süreçleri içsel ve dışsal teoriler olarak ikiye ayırır. Dışsal teoriler yetişkinlerin çocuklar için neler yapabileceği/yapması gerektiği üzerinde durur. İçsel teoriler ise çocuğun ne yapabileceği ve nasıl düşündüğü üzerine odaklanır. İkinci teori ekseninde Bruner, öğrenme-öğretme sürecini subjektif ve objektif teoriler olarak sınıflandırır. Birincisinde ise öğrenme-öğretme süreci bilinçli varlıklar arasında bir diyalog olarak değerlendirilir. Bu sebepten yetişkinler çocuklara uyguladıkları teorileri kendilerine de uygularlar. Objektif teoriler de ise yetişkinler kendilerini çocuklardan bağımsız bir şekilde konumlandırırlar. Bir fil yetiştiricisi file nasıl bakıyorsa öyle bakar çocuklara. Bruner (1996)'in sınıflandırması temel alındığında yukarıda dile getirilen iki öğrenci merkezli yaklaşımın birbirinden farklı özellikleri olduğu görülür.

Yukarıda dile getirilen iki öğrenci merkezli yaklaşımın da içsel teoriye dayandığı görülebilir. Çünkü her ikisinde de öğretmen öğrencilerinin ne düşündüğünü ve bu sonuca nasıl vardığını anlamaya

çalışır. Çünkü öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları taklit ya da anlatımla değiştirilmez (Öztürk ve Alkış, 2010). Öğrenciler boş bir kap değildirler, oluşturdukları kavramları zihinlerinde belirli bazı teorilere (alternatif ya da naif teoriler) dayandırmaktadırlar. Öğrenme-öğretme sürecindeki tartışma, söylem analizi ve işbirliği, başka bir ifade ile öğrencilerin etkin hale getirilmesi suretiyle öğrencilere kazandırılmak istenen kazandırılır (Bruner, 1996). Ancak yukarıda belirtilen iki öğrenci merkezli yaklaşım Bruner'in ikinci sınıflandırması açısından farklılık göstermektedir. Birinci yaklaşım objektif bir anlayışa sahipken ikinci yaklaşım öğretme işini bilinçli varlıklar arasında bir diyalog süreci olarak görür. Bundan dolayı birincisinde öğrencilere ne öğretileceği bellidir ve öğrenci merkezli bir pedagojiyle öğrencilerin ortak referanslarda buluşturulması sağlanmaya çalışılır. Ancak ikinci yaklaşımda öğrencinin kişisel bilgi ile “kültür tarafından kabul edilen” bilgi arasındaki farkı görmesi amaçlanır (Bruner, 1996). Öğrencinin ortaya çıkardığı bu farkın temelini, tarihsel gelişimini ve nedenlerini analiz edebilmesi önemsenmektedir (Bruner, 1996). Burada temel amaç öğrenciye çeşitli araçlarla (öğretim programı, öğretmen, ders kitabı gibi) verilen bilgilerin söylem analizine tabi tutularak yorumlanmasını sağlamak ve alternatif “gerçekleri” görmesini sağlamaktır. Ya da yukarıda Rauter (2011)'in belirttiği gibi çıkarlarımızın gizlenmiş olabileceğini anlamaktır.

Türkiye’de 2005 yılından beri uygulamada olan CDÖP yaklaşım, içerik ve yapısal özellikleri bakımından, yukarıda ifade edilen öğrenci merkezli yaklaşımlardan ikincisini hedeflemiştir. Bu bağlamda, amaçlar ve uygulamaya yönelik yönlendirmelerde öğrencilerden bilgiyi sorgulamaları, gerekli durumlarda karşı tezler ortaya koyabilmeleri, eleştirel düşünceleri, onlardan ders programları ve kitapları tarafından verilen bilgilerin “gerçeklik” ve “doğruluklarını” sorgulamaları beklenmektedir. Program bu yaklaşımı ile dönanımlı, sorgulayan, eleştiren ve ürünü olan öğretmen ve öğrenci profilini kazandırmak idealindedir. Bu bağlamda programın temeli/bileşenleri bilgi, beceri ve değer üzerine kurgulanmıştır (CDÖP, 2005). Türkiye’de CDÖP’nın uygulanması ve Coğrafya Öğretmen yeterliklerinin istenilen şekilde lisans eğitiminde gerçekleştirilebilmesi bu algının coğrafya eğitiminde doğru oturmasıyla olacaktır.

### **Nasıl Bir Coğrafya Eğitimi?**

Öğretmenler adil olma iddiasına sahip olabilirler ancak tarafsız olma iddiasında olamazlar (Giroux, 2007b; Freire, 1996). Çünkü öğretmenlerin tutumları, verdikleri bilginin etkisi, sınıfta uyguladıkları pedagojinin doğası, dünyayı öğrencilere nasıl algılattığı gibi çok çeşitli açılardan siyasi ve müdahalecidir (Giroux, 2007b). “Öğrencilerin nasıl öğrendikleri bir dereceye kadar ne öğrendiklerini belirler” (Roberts, 1996: 139). Bu düşünceyi Bruner (1996: 17) çok güzel bir şekilde aşağıdaki sözcüklerle ifade eder:

Pedagoji seçimi kaçınılmaz olarak öğretim süreci ve öğrenciyle ilgili algıyı ortaya çıkarır. Pedagoji asla masum değildir. Kendi mesajını taşıyan bir araçtır/ortamdır.

Dolayısıyla öğretmenlerin yaptıkları seçimler öğrencilerin eleştirel olmayan ve sadece statüko tarafından belirlenmiş bilgileri edinmelerine neden olabileceği için çok önemlidir. Türkiye’deki coğrafya eğitimi de bu durumdan bağımsız değildir. Çeşitli çalışmalarda görüldüğü gibi (Öztürk, 2012) Türkiye’deki coğrafya öğretmenleri genellikle “mekân”ı objektif olarak bilinebilen fiziki mekân olarak algılamaktadırlar. Bu bağlamda uyguladıkları pedagojide mekâna yönelik kararları etkileyen değer yargıları ile mekânın kullanılmasındaki güç ilişkileri ve kültürün etkisini çoğunlukla göz ardı etmektedirler. Ancak Morgan (2000)’a göre bu şekildeki apolitik mekân algısı belirli sosyal grupların hâlihazırda mekânsal düzenlemeler yoluyla edindikleri avantajları normalleştirmek anlamına gelir. Bu bağlamda, Morgan (2000)’nın belirttiği gibi mekânı, sosyal ilişkilerin ve eşitsizliklerin üretildiği (*produced*) ve yeniden üretildiği (*reproduced*) bir ortam/aracı (*medium*) olarak gören eleştirel bir mekânsal pedagojiye ihtiyacımız vardır:

...mekânın homojen, sürekli, objektif, Kartezyen ve bilinebilir olduğu görüşünden, onun parçalı, hayali, bilinmeyen ve subjektif olduğu görüşüne doğru bir değişim vardır. Sosyal aksiyonların gerçekleştiği yansız bir kap olarak görülmek yerine, mekân gittikçe güç ve farklılıkla ilişkilendirilmektedir (Morgan, 2000: 281).

Birbirinden çok farklı, parçalı ve güç ilişkileriyle oluşturulmuş mekânları küreselleşmenin bize salık verdiği pozitivist bir epistemolojik üst anlatıyla açıklamak gerçekçi değildir (Sidaway, 2000; Barnes & Gregory,

1997). Coğrafya söylemlerindeki karmaşıklık ve parçalanmışlık bize coğrafya eğitiminin dilinin belirli bir mekân ve zaman içinde refleksif ve söylemsel eleştiriye dayanması gerektiğini göstermektedir (Sidaway, 2000). Dolayısıyla günümüz hâkim küreselleşme sürecinin oluşturduğu “gerçeklik” algısı ve buna bağlı olarak meydana getirdiği eşitlisizliklere yönelik olarak eleştirel bir coğrafya eğitimi gereklidir.

Böylesi bir coğrafya eğitiminde gerçekleştirilecek olan coğrafi sorgulamaların temelini küreselleşmenin epistemolojisinin öne sürdüğü şekilde “objektiflik” ve “gerçeklik” değil, “güç” ve “bilgi” oluşturmalıdır (Barnes & Gregory, 1997). Dolayısıyla eğitimin temelinde küreselleşmeyi eleştirel bir şekilde analiz etmemizi sağlayacak teoriler aracılığıyla insanları özgürleştirmek (çıkarlarının farkına vardırarak) yatmalıdır (Painter, 2000). Daha somut olarak burada kastedilen küreselleşmenin siyasi ve epistemolojik ideolojilerinden insanları özgürleştirerek onlara bilme şekilleri (çeşitli mekânlarda üretilmiş) ve yöntemleri (farklı epistemolojik yaklaşımlar) hakkında alternatifleri sunmaktır. Bunu ise Gregory & Walford (1989)’un belirttiği gibi “mekânsal analizi” “sosyal analize” (ya da tersini gerçekleştirerek) dönüştürmek suretiyle gerçekleştiririz.

### **Nasıl bir Coğrafya Öğretmen Eğitimi?**

Hargreaves vd. (2010) özellikle Anglo-Sakson gelenekten gelen ABD ve İngiltere gibi ülkelerin son yirmi yılda gerçekleştirdikleri standartlaştırma hareketleri ve buna bağlı olarak yarışmacı ve sınav odaklı bir eğitim sistemini uygulamalarına rağmen bu iki ülke öğrencilerinin Fillandiya, Singapur, Alberta (Kanada’nın bir eyaleti) gibi PISA sonuçlarında ilk dereceleri paylaşan ülkelere çok geride kaldıklarını belirtmektedir. Bu ülkelerin ortak özellikleri ise daha esnek, yaratıcı ve öğretmenlerin uzmanlığına güvenen yapılarının olmasıdır (Hargreaves vd. 2010). Benzer şekilde Darling-Hammond (2008) ve Mourshed vd. (2010) eğitim yaklaşımlarında yenilikçi ve esnekliği benimseyen, yüksek derecede kalifiye öğretmenlere güvenip uygulamaları yukarıdan aşağıya dayatmak yerine öğretmenlerin profesyonelliğine bırakan sistemlerin çok daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda Hargreaves vd. (2010) İngiltere ve İskoçya’da görülmeye başlandığı gibi eğitim reformları açısından gelecek

on yılı ilişkin tahminlerinde standartların yerini inovasyon ve yaratıcılığın alacağını belirtmektedir.

Öğretmen gelişiminin (ve eğitiminin) belirli standartlar yerine yansıtıcı uygulama (*reflective practice*) (Schon, 1983) kapsamında düşünülmesi eleştirel bir eğitim anlayışı, inovasyon, yaratıcılık ve diyaloga dayalı öğrenci merkezli eğitim için daha uygundur. Schon'e göre yansıtıcı düşünme uygulamacıların öğretimi sorgulamalarını içerir ve bu bağlamda “gerçekleştirdiğim uygulama ne oranda işe yaradı?”, “daha etkin olması için ne yapılabilir?” sorularını sorarak uygulamayı tekrar düşünmeyi ve yeniden “çerçevelemeyi” içerir (Ekiz, 2006). “Yansıtıcı düşünme, durumdan kuşkulama, tereddüt etme, şaşırma, zihinsel güçlük içermesi ve arama, avlama, sorgulama, şüpheyi giderecek materyal bulma etkinliklerini kapsamı bakımından düşünme adına uyguladığımız işlemlerden ayrılmaktadır” (Kızılkaya & Aşkar, 2009: 84).

Yansıtıcı uygulama sınıfları karmaşık yerler olarak görür ve eğitim süreçlerinde ve sistemlerinde merkezi rolün öğretim programı ya da fiziki şartlar yerine kişiler tarafından oynandığını kabul eder (Goodson ve Walker, 1991). Bu bağlamda sınıf-içindeki birçok iyi ve uzmanlaşmış uygulamanın tecrübî ve sezgisel bir doğası olduğuna vurgu yapar (Mcintyre et al., 1994). Burada öğretim işi sadece bilimsel değil, birçok şeyle birlikte sanatsaldır da (Woods, 1996). Tecrübî ve sezgisel bilgiye yaptığı vurgu ile öğretmeni bir sanatçı gibi gören yansıtıcı düşünme modeli öğretmenlerin kendi pratiklerini geliştirmeleri için teoriden yardım almalarını ve bizzat bilimsel araştırmalar yapmalarını istemekle de onları birer bilim adamı olarak görmektedir. Her öğretmenin içinde bulunduğu şartlara en uygun pratiği geliştirebilmesi için kendisini çeşitli şekillerde geliştirmesine bağlıdır. Bunlar uygulayıcının pratiği hakkında eleştirel düşünmesi, meta-düşünmesi (Day, 1999), eleştirel bir meslektaşının yardımına başvurması (Day, 1999), eylem araştırması yapması, çeşitli nitel araştırmalardan kendi durumuyla ilgili dersler çıkarması, günlük tutma (Ekiz, 2006), web-ortamında portfolyo hazırlama (Öner ve Adahan, 2011), ve gizil öğrenmeleri ve duygularını sorgulama (Woerkm, 2010) şeklinde gerçekleştirilebilir.

Doğru ve gerçeklik konteks bağımlı olduğundan, her bağlamda işe yarayacak formüller söz konusu değildir. Bu yüzden her öğretmen kendi içinde bulunduğu mekânsal ve sosyal şartlarda işe yarayacak



“doğrulara” ulaşmalıdır (Shockley vd. 2008). Daha önce de belirtildiği gibi günümüz insanlarını stabil olarak görmek yerine parçalı ve melez bir benliğe sahip olarak görmek daha gerçekçidir. Bu bağlamda Woerkom (2010)’nun da belirttiği gibi yansıtıcı düşünme kişinin sadece rasyonel davranışları üzerine değil, onun eylemlerindeki bilinçaltı ve duygusal boyutlara da yer vermesini gerektirir.

Yansıtıcı uygulama çerçevesindeki öğretmen eğitiminde önemsenen bilgi öğretmen ile öğrencileri arasındaki ilişki sonucunda oluşan bilgidir. Öğretmene “gerçekliği” farklı mekânlarda “ispatlanmış” bir bilgi yerine her öğretmenin meslektaşları, okul kültürü, sosyal çevre ve öğrencileriyle kurduğu ilişki sırasında kendi ürettiği bilgiye ihtiyacı olduğu düşünülür. Burada kastedilen düşüncenin temeli ya da başlangıç noktası Rauter (2011: 53)’ün şu ifadesinde kendisini bulur:

İnsanların çoğu, düşüncelerinin kafalarının içinden çıktığını sanırlar. Oysa düşüncelerin dışarıdan içeriye girdiklerini bilmezler.

Burada kastedilen insanların normal ya da kendilerine ait buldukları düşüncelerin aslında belirli bir iktidar modu tarafından normalleştirildiği ve bu durumda belirli bilgi türlerinin göz ardı edildiğidir (Foucault, 1999). İnsanlara doğrunun ne olması gerektiği başkaları tarafından söylenmektedir. Bu daha önce de tartışıldığı gibi hâkim küreselleşme sürecinin doğrularıdır. Eleştirel bir anlayış çerçevesindeki yansıtıcı uygulama, küreselleşmenin “doğru”sunun değil, bizatihi içinde yaşanan mekân ve zamanın doğrusunu öğretmen eğitiminin merkezine koyar. Bu bağlamda yansıtıcı uygulamayı oluşturan en önemli değer öğretmenlerin güçlendirilmesidir (*empowerment*) (Aranowitz ve Giroux, 2003). Bununla kastedilen, öğretmenin yukarıdan aşağı şekilde aktarılan bilginin alıcısı olarak değil, bilgiyi öğrencileriyle girdiği diyalog sonucunda üretmesidir. Bu sayede Foucault (1999)’ın dile getirdiği bilginin bir iktidar modu olarak kullanılmasının önüne geçilme şansı da doğacaktır.

Son olarak vurgulanması gereken çok önemli bir husus söz konusudur. O husus burada tartışılan küreselleşmenin epistemolojisine eleştirel bir tutumun yer-temelli bilgilerle oluşturulması gerektiği fikrinin “her şey gider” (*anything goes*) şeklinde anlaşılmasıdır. Örneğin, aşırı postmodernistler her türlü temeli yok sayma eğiliminde olabilirler. Ancak

burada eleştirel teori yukarıda açıklanan hâkim küreselleşme süreçlerine karşı onun vaaz ettiği “doğrular” ya da “gerçekler” yerine dünya toplumlarının kendi mekân ve tarih anlayışları doğrultusunda ürettikleri bilgilerin kullanılması sağlamak için araçsallaştırılmıştır. Aksi takdirde herhangi bir temele dayanmayan bir eğitim söz konusu olacaktır ki bu özellikle herhangi bir doğrultudan yoksun postmodern toplumlar için bir tehlike arz edecektir. Eğer öğrencilerin kimliklerini oturtacakları din, dil, yer, kültür gibi belirli temeller sağlanmazsa, okulun öğrencilerin sosyalleştirme işlevini göz ardı etmiş oluruz. Bu bağlamda Harvey (1996)’nın belirttiği gibi evrenseli özelden, özeli de evrensel de kaybetmemek gerekir. Çünkü her ikisi de birbirini içerir.

Küreselleşmenin hayatımıza dayattığı süreçler üzerinde yaşanan yerler açısından değerlendirdiğimizde bunların milli devletleri yıkıcı ve milli kültürleri yozlaştırıcı etkilerine karşı dirençler geliştirmek her toplum için kaçınılmazdır (Schoplin, 2002). Çünkü Schoplin (2002)’in belirttiği gibi toplumlar var olmayı sürdürebilmek için ihtiyaç duydukları kimliği şimdi ve gelecekte ulusal ve kültürel değerler üzerine dayandırmaya devam edeceklerdir. Toplum kimliğinin devamlılığı ve gelecek nesillere aktarımı ise kültürün her dönemde yeniden üretilmesi yoluyla gerçekleştirilir (Schoplin, 2002). Bunun sonucu olarak, dünya algılamamızın içinde yaşadığımız mekân ve kültür tarafından şekilleneceği (ve şekillendirilmesi gerektiği) varsayımından hareketle ulusal ölçekte üretilmiş ve/veya yapılandırılmış bilginin coğrafya eğitiminde oldukça önemli bir yer edinmesi gereklidir. Bunun sonucunda küreselleşmenin içinde yaşanan toplum ve kültüre etkilerini eleştirel olarak inceleyen, küreselleşmenin meydana getirdiği eşitsizlikleri, ticarileşmeyi ve farklılıkları göz önüne alan coğrafya öğretmenlerine ihtiyaç duyulacaktır. Burada anlatılmak istenenler Giroux (2007a: 60)’nin ifadeleriyle:

...modernizmin Batı tarihi, tek tip kültür, disiplinci düzen ve teknolojik ilerlemeye dair yaklaşımları bir kenara bırakmalıdır. Bu anlamda, belirsizliğin pedagojik önemi gençlerin ve diğerlerinin egemen anlatılardan uzak durarak yeni öğrenme, ait olma ve sosyal mücadele ile dayanışma olasılıkları yaratmak için koşullar hazırlayabilecekleri modernist bir hayal-dünya kavramı üzerinden yeniden değerlendirilebilir.

Daha önce tartışıldığı gibi, yukarıda dile getirilen şekilde hâkim küreselleşme süreçleri ve epistemolojinse eleştirel yaklaşabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinde belirli bazı standartlar yerine, eleştirel teorinin katkılarıyla yansıtıcı düşünmeyi temel almak gerekir. Bu hem yere-bağlı bilginin üretilmesi ve bu bağlamda küresel kültürün etkilerinin sınırlandırılması hem de öğretmenlerin değişimi için gerekli görülmektedir.

### SONUÇ

Bu çalışmada küreselleşmenin modern zihniyetin epistemolojik kabullerini temel aldığı ve bunun sonucunda da üretilen “bilimsellik” iddiasıyla oluşturulan epistemolojik üst anlatının diğer bütün bilme şekilleri ile yöntemlerini önemsizleştirdiğini ve bu sayede neoliberal sistemi eleştiriden alıkoyduğu tartışılmıştır. Dolayısıyla küreselleşmenin sağladığı çerçevede kavramsallaştırılan eğitim ve özede coğrafya eğitimi, “evrensel” bilgi ve etikle (kültürel ve dini olmayan bir etiktir bu) epistemolojik doğruları öğrencilere aktarmak gibi *modern* bir işlev ve anlayışa sahiptir. Pozitivist bir anlayışa dayanan epistemolojik üst anlatı orta ve uzun vadede eğitimi ticarileştirmek isteyen neoliberalist kapitalizmin amaçlarına hizmet etmektedir. Çünkü böylesi bir eğitimden geçen toplum hâlihazırdaki sistemi eleştirmeyen, alternatiflerin farkında olmayan (Rauter, 2011) ve sonuçta statükoya itaat eden (Giroux, 2007a; Kumar & Hill, 2009; Robertson, 2010) bireylerden oluşacaktır. Bu sayede neoliberal kapitalizm oluşturduğu eşitsizlikler ya da yok ettiği demokrasiye karşı karlarını artırmaya devam edecektir.

Böylesi bir bağlamda okullarda verdiğimiz coğrafya eğitimi öğrencilere küreselleşmenin siyasi ve epistemolojik ideolojilerinden onları özgürleştirecek olan farklı bilme şekilleri (çeşitli mekânlarda üretilmiş) ve yöntemleri (farklı epistemolojik yaklaşımlar) hakkında alternatifleri sunmaktır. Coğrafi sorgulamaların temelini mekânsal ve toplumsal olarak oluşturulan güç yapılarının nasıl normatif kurgulara yol açtığının analizi oluşturmalıdır.

Neoliberal odaklı küreselleşmenin eğitimi ticarileştirmek için kullandığı en önemli araçlardan birisi öğretmen eğitiminden eleştirel teoriyi çıkartmak ve öğretmenlere verilen eğitimde belirli bir epistemolojik bir üst anlatıyı benimsemesidir. Bu bağlamda dünyada öğretmen eğitiminden öğretmen talimine doğru bir eğilim

gözlenmektedir (Kumar & Hill, 2009). Dolayısıyla bu çalışmada da coğrafya öğretmen eğitiminin temelini belirli standartların değil eleştirel teorinin de yer aldığı yansıtıcı düşünmenin oluşturması gerektiği savunulmaktadır. Zamanın, mekânın ve küresel süreçlerin toplumları ve kurumları dönüştürmede oynadıkları rolü yorumlayıp bunları sosyal bilimler ve sosyal teorinin sağladığı kuramsal alt yapıdan da faydalanarak eleştirel olarak analiz etmek öğretmen eğitiminin en önemli ayağını oluşturmalıdır. Öğretmen eğitimi programları sosyal ve kültürel olarak oluşturulmuş/inşa edilmiş değer yargılarının, önyargıların, tutumların, anlamların ve çatışmaların zaman ve mekân içinde nasıl ve neden yayıldıklarını göz önüne almalıdır. Programlar, küreselleşme bağlamında toplumların, zamanın ve mekânın nasıl ‘güç’ le ve dolayısıyla farklı menfaatler ve ideolojilerin çatışmasıyla şekillendiğini göstermeli ve bu noktada öğretmenleri yansıtıcı uygulama aracılığı ile yapı çözümüne teşvik etmelidir. Örneğin, öğretmen adayları, eleştirel teoriyi kullanarak küreselleşme sonucu oluşan güç ilişkilerinin kimlik oluşturmadaki etkilerini ve zamanın ve mekânın bu güç ilişkilerini güçlendirmek için nasıl kullandıklarını yorumlayabilmelidirler (Brace, 2000). Böylelikle, öğretmen eğitimi programları sosyal teoriden faydalanılarak, öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerinde küreselleşme sonucu meydana gelen ulus-devlet, kültür, kimlik noktasında ortaya çıkan krizleri değerlendirecek ve bunlarla baş edebilecek bir altyapıya sahip olmalıdırlar. Türkiye’de coğrafya eğitimi açısından coğrafya öğretmen yeterlikleri ve coğrafya dersi öğretim programları küresel ve yereli dengeleyecek şekilde organize edilmiş, dolayısıyla “güç” ve “bilgi” arasındaki ilişkiyi anlamlandırmayı sağlayan alt yapıyı oluşturmuştur.

### **KAYNAKLAR**

- Acar, O. (2008). PISA Sonuçları Işığında Türkiye’nin Rekabet Gücünün Değerlendirilmesi. Erişim Tarihi: 10.09.2012  
[www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/Politika\\_notu\\_ozan\\_acar.pdf](http://www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/Politika_notu_ozan_acar.pdf)
- Aranowitz, S. ve Giroux, H.A. (2003). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism (4th. ed.)*. The University of Minnesota Press: Mineapolis

- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In Nash, K. (Ed.) (2000). *Readings in contemporary political sociology*. Oxford: Blacwell.
- Barnes, T. and Gregory, D. (1997). Reading human geography: the poetics and politics of enquiry. In Barnes, T. and Gregory, D. (Eds.) *Reading human geography: The poetics and politics of inquiry*. London: Arnold.
- Bauman, Z. (2000). *Küreselleşme: Toplumsal sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Pratik nedenler (Çev: Hülya Uğur Tanrıöver)*. İstanbul: Hil yayınları.
- Brace, C. (1999). Poststructuralism.  
<http://expert.cc.purdue.edu/~jablonsk/4Cs1999.html> (3 Aralık 2003)
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Butt, G. (2000). *The continuum guide to geography education*. London: Continuum.
- CDÖP (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara: M.E.B.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and the change wars: the professionalism hypothesis. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) *Change wars*. Bloomington: Solution Tree, 45-68.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer.
- Dear, P. (2010). Uzay, devrim ve bilim. Livingstone, D. N. & Withers, C. W. J. (Eds.) (2005) *Coğrafya ve devrim (Çev: Dilek Cenkçiler)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Despiens, C. ve Smith, N. (1999). Forbidden optimism?  
<http://econgeog.misc.hit-u.ac.jp/icgg/icgeditorial.html> (8 Mayıs 2005)

- Dinçer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). Türkiye’de Öğrenci Başarısızlığında Eşitsizliğin Belirleyicileri. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online* 5(1), 45-57.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (new revised edition)*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin arkeolojisi*. Birey Yayıncılık: İstanbul.
- Fukuyama, F. (1989). The end of history? In Tuathail, Ó. G., Dalby, S. and Routledge, P. (eds.) (1998) *The Geopolitics Reader*. London: Routledge.
- Giroux, H. (2007a). Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. (2007b). Introduction: democracy, education and the politics of critical pedagogy. In McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (Ed.) *Critical Pedagogy: Where are We Now?*
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead, Open University Press.
- Goodson, I. F. & Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling*. London: Falmer Pres.
- Gregory, D. and Walford, R. (1989). Introduction: making geography. In Gregory, D. and Walford, R. (Eds.) *Horizons in human geography*. London: Macmillan Press.
- Güçlü, A. (2012). Başarısız olan öğrenciler mi yoksa system mi?. Erişim tarihi: 10.09.2012  
<http://m2.milliyet.com.tr/Columnists/ColumnistArticle.aspx?ID=1593141&returnURL=%2FColumnists%2Fdefault.aspx>
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). Introduction. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. &

- Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work: The 'reform' of secondary schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Hill, D. & Kumar, R. (2009). Neoliberalism and its impacts. In Hill, D. & Kumar, R. (Eds.) *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge: London.
- Hollinger, R. (2005). *Postmodernizm ve sosyal bilimler: tematik bir yaklaşım*. İstanbul: Paradigma.
- Hürriyet (2008). Hürriyet Gazetesi. Erişim tarihi: 15.11.2012 <http://arama.hurriyet.com.tr/arsivnews.aspx?id=6238>
- Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 34 Sayı 154., 82-92.
- Kuhn, S. T. (1962). *The structure of scientific revolutions* (3<sup>rd</sup>. Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kumar, R. & Hill, D. (2009). Introduction: neoliberal capitalism and education. In Hill, D. & Kumar, R. (Eds.) *Global neoliberalism and education and its consequences*. Routledge: London.
- Livingstone, D. N. & Withers, C. W. J. (2010). Coğrafya ve devrim üzerine. Livingstone, D. N. & Withers, C. W. J. (Eds.) (2005) *Coğrafya ve devrim (Çev: Dilek Cenkçiler)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Macrine, S., McLaren, P. & Hill, D. (2010). Introduction. In Macrine, S., McLaren, P. & Hill, D. (Eds.) *Revolutionising pedagogy: Education for social justice within and beyond global neoliberalism*. Plgrave Macmillan: London, 1-17.
- Massey, D. (2002). Globalisation: What does it mean for geography? *Geography*, Vol. 87(4), 293-296.

- McIntyre, D., Hagger, H. & Burn, K. (1994). *The management of student teachers' learning*. London: Kogan Page.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). How the world's most improved-school systems keep getting better? MacKinsey & Company için oluşturulmuş rapor. Erişim Tarihi: 27.11.2011  
<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- MEB (2011). <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos> (10 Aralık 2011'de erişilmiştir).
- Morgan, J. (2000). Critical pedagogy: the spaces that make the difference. In *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 8 (3) 273-289. Also available at:  
[http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=cus&vol=8&issue=3&year=2000&article=Morgan\\_PCSO\\_8\\_3&id=128.243.220.41](http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=cus&vol=8&issue=3&year=2000&article=Morgan_PCSO_8_3&id=128.243.220.41)  
(last accessed on 13 January 2005).
- Öner, D. & Adahan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. In *Journal of Teacher Education* Vol. 62 No: 5, 477-492.
- ÖSYM (2012) 2012 LYS Sonuçları. Şuradan erişilebilir: Erişim Tarihi: 10.10.2012 <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60607/h/2012-lyssayisalbilgiler23072012.pdf>.
- Öztürk, M. (2005). Küreselleşen ve yerelleşen dünyada coğrafya öğretmen eğitimi. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Öztürk, M. ve Alkış, S. (2010). Misconceptions in geography. *Geographical Education*. Vol. 23. 54-63
- Özenç, B. ve Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 Sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. Erişim tarihi: 11.08.2012  
[http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA\\_2009\\_Sonucularina\\_Iliskin\\_Bir\\_Degerlendirme.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA_2009_Sonucularina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf)



- Painter, J. (2000). Critical human geography. In Johnston, R. J., Gregory, D., Pratt, G. and Watts, M. (Eds.) *The dictionary of human geography*. Oxford: Blackwell, pp. 126-8.
- Rauter, E. A. (2011). *Düzene uygun kafalar nasıl oluşturulur?* İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.
- Rikowski, G. (2002). Globalisation and education. A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs. Erişim tarihi (Kasım 2011): <http://jceps.com/IEPS/PDFs/rikowski2002d.pdf>
- Robertson, S. (2010). Teachers matters...don't they? Placing teachers and their work in the global knowledge economy. In Macrine, S., McLaren, P. & Hill, D. (Eds.) *Revolutionising pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism*. London: Plagrave Macmillan.
- Roberts, M. (1996). Case study research. In Williams, M. (Ed.) *Research in geography education*. London: Cassell.
- Robertson, S. L. (2000). *A Class Act: Changing teachers' work, the state and globalisation*. New York: Falmer.
- Scholte (1997). 'Global capitalism and the state' <http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/scholte.htm> (26 Şubat 2006'da erişilmiştir).
- Schon, D. (1983). *Reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Schopflin, G. (2002). *Nations, identity, power: The new politics of Europe (2<sup>nd</sup>. impression)*. London: Hurst & Company.
- Shockley, G., Bond, H. & Rollins, J. (2008). Signing in my own voice: teachers' journey toward self-knowledge. *Journal of Transformative Education*. Vol. 6 No: 3.,182-200.
- Sidaway, J. D. (2000). Imagined regional communities: Undecidable geographies. In Cook, I., Crouch, D., Naylor, S. and Ryan, J. R. (Eds.) *Cultural turns/geographical turns*. Essex: Pearson Education Limited.

- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. and Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Tuathail, Ó. G. (1998). Introduction to new world order geopolitics. In Tuathail, Ó. G., Dalby, S. and Routledge, P. (Eds.) *The geopolitics reader*. London: Routledge.
- Turnbull, D. (2002). Travelling knowledge: narratives, assemblage and encounters. In Bourguet, M., Licoppe, C. & Sibum, H. O. (Eds.) *Instruments, travel and science: Itineraries of precision from the seventeenth to the twentieth century*. London: Routledge.
- Waters, M. (1997). Inequality after class. In Nash, K. (Ed.) (2000). *Readings in contemporary political sociology*. Oxford: Blacwell.
- Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a Rationalistic ideal. In *Adult Education Quarterly* Vol. 60 No: 4., 339-356.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Wrigley, T. (2009). Rethinking education in the era of globalisation. In Hill, D. (Ed.) *Contesting neoliberal education: Public resistance and collective advance*. London: Routledge.