



Coğrafya dersi öğretim programlarının bölge anlayışının tarihsel devinimi: gelenek ve değişim

Bahaddin Şahin ¹

Öz

Coğrafya dersi öğretim programları (CDÖP), pedagojik stratejiler ve didaktik uygulamaların yanı sıra disiplinin düşünce evrimi açısından da sürekli bir yenilenme ve gelişim süreci içerisinde olmalıdır. Alanyazına bakıldığında akademik coğrafya ve coğrafya eğitimi ilişkisine odaklanarak coğrafyanın epistemolojik evriminin CDÖP'lere yansımalarını araştıran herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu alan geniş bir araştırma boşluğu içermektedir. Araştırmanın amacı coğrafi düşüncenin evrimiyle değişen paradigmlar perspektifinde Cumhuriyet'ten günümüze kadar uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışının tarihsel dönüşümünü incelemektir. Araştırma kapsamında nitel tarihsel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın birincil veri kaynağını 1924 yılından itibaren uygulanan CDÖP'ler oluştururken ikincil veri kaynağını zamanın Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde 1941 yılında gerçekleşen Birinci Coğrafya Kongre'sinin tutanak ve raporları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, hazırlanan veri toplama formu kullanılarak doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Ayrıntılı literatür taraması sonucunda coğrafi düşünce tarihi içerisinde son yüzyılda etkili olmuş yaklaşımlar disiplin üzerinde etkili oldukları dönemler dikkate alınarak kategorize edilmiş ve önceden belirlenen bu kategorilere göre toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

Buna göre Cumhuriyet'ten günümüze uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışı coğrafi düşünce tarihinde etkili olan paradigmlar dikkate alındığında 1924-1941, 1942-2004 ve 2005-2024 olmak üzere üç döneme ayrılmaktadır. Geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımının 20.yüzyılın ortalarına kadar disiplinin hâkim yaklaşımı olmasına rağmen 1924-1941 arasında uygulanan CDÖP'lerde herhangi bir bölge içeriği yer almamaktadır. Ancak bu dönem içerisinde uygulamada farklı bölge ayrımlarının kullanılmasından kaynaklanan sorunlar yaşanmıştır. Bu durum 1941'de Birinci Coğrafya Kongresi'nin toplanmasına ve Türkiye coğrafyası öğretiminin yedi coğrafi bölge ekseninde gerçekleştirilmesi kararının alınmasında ana etken olmuştur. Oluşturulduğu zaman itibarıyla çağdaş olan bu bölge anlayışı 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren geleneksel bölgesel coğrafya

Anahtar Kelimeler

Bölge
Bölgesel coğrafya
Coğrafi düşünce
Coğrafya dersi öğretim programı
Coğrafya eğitimi
Tarihsel araştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.03.2024
Kabul Tarihi: 03.06.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2025

DOI: 10.15390/ES.2025.2496

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye, bahaddinsahin@gmail.com

yaklaşımının kantitatif devrimle birlikte disiplin üzerindeki etkisini kaybetmesine rağmen, 1942-2005 döneminde uygulanan tüm CDÖP'lerde hâkim anlayış olmaya devam etmiştir. Buna göre ağırlıklı olarak doğal özelliklere göre oluşturulan, bölgeler arasında keskin sınırların var olduğu ancak etkileşim ve bağlantıların çok fazla dikkate alınmadığı ve homojen bir yapıya sahip olan bu holistik ve statik bölge anlayışı CDÖP'ler üzerinde oldukça uzun bir zaman dilimi boyunca egemen olmuştur. 1970'lerin başından itibaren disiplin içerisinde gerek pozitivistlik karşı yapılan güçlü eleştiriler gerekse 1980'lerin başından itibaren ortaya çıkan yeni bölgesel coğrafya söylemleri kantitatif devrimin ardından yeni bir bölge anlayışını ortaya çıkarmıştır. Akademik coğrafyadaki bu düşünsel gelişmelerle birlikte bölgenin coğrafya eğitimindeki yerinin altını çizen ve uluslararası coğrafya dernekleri tarafından oluşturulan çeşitli rapor ve bildirgeler yayınlanmış ve bölge coğrafya eğitiminin beş önemli temasından biri olarak değerlendirilmiştir. Bu söz konusu gelişmelerden çok sonra ancak 2005 CDÖP ile geleneksel bölge anlayışından vazgeçilerek bölge sınırlarının keskin olmadığı, zaman içinde değişebileceği, amaca göre belirlenen kriterlerle farklı bölgelerin oluşturulabileceği ve bölge içi farklılıkların üzerinde durulduğu dinamik bir bölge anlayışı benimsenmiştir. 2005 CDÖP'nin getirdiği çağdaş bölge anlayışı, 2018 CDÖP'nin öngördüğü bölge sınıflandırmasıyla birlikte nihayetlenmiştir. Sonuç olarak coğrafi düşünce tarihinde özellikle 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra disiplin içinde ortaya çıkan yaklaşımların Türkiye'de akademik coğrafyada olduğu üzere okul eksenli coğrafya eğitiminde de takip edilememesinin, çağdaş bir bölge anlayışının CDÖP'lere oldukça gecikmeli olarak yansımaya neden olduğu görülmektedir.

Giriş

Coğrafyanın düşünce tarihi boyunca bölge anlayışının evrimi, disiplinin kendisi gibi dinamik ve sürekli değişen bir süreç içinde gerçekleşmiştir. Bölge kavramı, farklı dönemlerde farklı anlamlar kazanmış ve coğrafi düşüncedeki rolü sürekli yeniden şekillenmiştir. Bölge anlayışları dönemin felsefi ve metodolojik eğilimlerine bağlı olarak dönüşmüş, bazen araştırmaların merkezine oturmuş bazen de disiplinin çeperlerine itilmiştir. Fiziki coğrafyanın sınırlarından sosyal ve kültürel etkileşimleri içine alan geniş bir perspektife kadar uzanan bu evrim, coğrafyanın disiplinler arası bir bilim olarak gelişimini de yansıtmaktadır (Paasi, 1991). Coğrafi düşünce tarihinde bölge anlayışının bu evrimsel süreci coğrafyanın nasıl bir bilimsel sorgulama alanına dönüştüğünün anlaşılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu evrim coğrafyanın sadece fiziksel alanları değil aynı zamanda sosyal yapıları, kültürel pratikleri ve ekonomik dinamikleri nasıl şekillendirdiğini ve yorumladığını kapsamlı bir şekilde ele almasını sağlamıştır (Gilbert, 1988). Dolayısıyla bölge anlayışı ve kullanımı zaman içinde genişleyerek coğrafi düşüncenin ve metodolojinin zenginleşmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Bu süreç coğrafyanın çok boyutlu bir perspektiften dünyayı anlama ve açıklama çabasının bir yansıması olarak görülebilir (Peet, 1998). Bu bağlamda coğrafi düşüncenin tarihsel gelişimini bir bütün olarak yansıtmadan bölge anlayışının gelişimini anlatabilmek oldukça zordur (Entrikin, 2011). Zira bölgesel coğrafya, coğrafyanın bir disiplin olarak kurumsallaşmasından günümüze önemli bir teorik tartışma ve somut araştırma pratiğinin kaynağı olmuştur (Paasi, 2009). Bu nedenle bölgesel coğrafyaya ilişkin bu teorik tartışmalar, çalışmanın literatür bölümünde disiplinin tarihsel düşünce evrimi ile birlikte verilmiştir.

Bölge, coğrafi düşünce tarihinde hem beşerî hem de doğal olana refere edilmiştir. Bu açıdan bölge, coğrafya biliminin araştırma nesnesi olarak insan pratiklerinin bir parçası olan doğanın dış bilgisini içerir. Bölge, farklı sınıflandırma metodolojilerine bağlı olarak özgül olguların ayırt edici ve kendi içinde tutarlı toplamını betimleyen ve iç bilgisini ihtiva eden bir kavram olmuştur (Harvey, 2015). Bu perspektifle coğrafyanın tarihsel sürecinde doğal ya da sosyal olay ve olguların mekândaki değişen bağlamı, bölgesel çalışmalar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece bu yaklaşım hem doğa hem de toplumsal yaşayışın oluşturduğu bütünlüğün kendi içinde mekânsal farklılıklar barındırdığı coğrafi bilme biçiminin ana motifi haline gelmiştir. Bu şekilde coğrafyacılar insan pratiklerini kendi “yaşam ortamı” içinde anlamaya yönelmiştir (Bekaroğlu, 2016). Bu yaklaşımın coğrafyacılar “neyin aranacağı” ve “nasıl bakılacağına” dair bilimsel bir görme yetisi kazandırdığını ileri sürenler; bölgeyi hem benzer ve farklı olanı “görme biçimi” hem de dünya hakkındaki düşünceleri organize etmek, bütünü algılamak, algılatmak ve anlamlandırmak için bir araç olarak kabul etmiştir (Gregory vd., 2009; Haggett, 1969; Hartshorne, 1959).

Zamanla coğrafyacılar her bir bölgesel ünitenin kendi içinde ilişkili olduğu, fenomenlerin mekâna nasıl entegre olduğunu ya da bu ilişkiyi süreksizliğe uğratanın bütünden hangi yönleriyle farklılaştığı üzerine düşünmeye başlamışlardır. Böylece bir bütün olarak yeryüzünü parçalara ayırmaya neden ihtiyaç duyarız? Bir bölgeyi çevresinden farklı kılan nedir? Bölgenin sınırları nasıl belirlenecektir? Bölge neyin parçasıdır ve parça ne kadar bütüne tabidir? Gibi bir dizi epistemolojik soruya cevap aramaya daha fazla yönelmişlerdir (Harvey, 2015; Lacoste, 2014).

Nir’e (1990) göre mekâna sınır çizme ihtiyacı bireylerin aileler, kabileler, yerleşim yerleri, şehirler ve devletler biçiminde bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Nitekim sosyal birimleri daha yönetilebilir olanlara bölme ihtiyacının ilk izleri Antik Çağ Yunan ve Romalı düşünürlerin korografik (tasviri) çalışmalarında da görülmektedir. Döneme ait eserler incelendiğinde kültür ve yönetim tarzı dâhil gündelik yaşama dair pek çok şey, bölgesel farklılıklarla ve kıyaslamalarla açıklanmaya çalışılmıştır (Paasi, 2009; Tomaney, 2009). Bu çalışmaların bir ortak noktası da doğal ve beşerî fenomenleri yerel konumlarına göre tasvir eden determinist söyleme dayandırılmış olmalarıdır. Örneğin Starbon’un *Geographica* isimli eserinde, insanın çevresiyle kurduğu ilişkiler verili (var olan) doğal koşullar temelinde açıklanmış ve yerlerin “benzersiz/tikel/biricik” olması yine bu ekseninde yorumlanmıştır (Holt-Jensen, 2017).

Modern coğrafya döneminde bölge çalışmalarına yön veren ana yaklaşımın ortaya çıkmasında Bernhardus Varenius’un 17.yüzyıl ortalarında yaptığı çalışmalar etkili olmuştur (Bauab, 2011; Holt-Jensen, 2017; Martin, 2005; Paasi, 2009; Shaw, 2008). Varenius’un “*Geographia Generalis*” adlı eseri, coğrafi düşünce tarihinde bölgesel coğrafyanın yerini ve önemini anlamada kilit bir dönüm noktasıdır. 1650’de yayımlanan bu çalışma, coğrafyanın bilimsel temellerini atmış ve coğrafi bilginin hem genel (sistematik) hem de özel (bölgesel) coğrafya olarak iki ana kola ayrılmasını önermiştir (Gregory vd., 2009; Tomaney, 2009; Unwin, 1992). Bu ayırma göre sistematik coğrafya nomotetik (genelleyici) iken bölgesel coğrafya ise idiografik (özgül) bir yaklaşımdır (Holt-Jensen, 2017; Nir, 1990). Aslında Varenius’un bölgesel ve evrensel arasındaki ilişkiye dair entelektüel çabası belirli yerler hakkında yeni bilgi akışı ve bu bilgiyi genelleştirme hedefinin sonucunda olmuştur (Martin, 2005).

Modern coğrafya döneminde yapılan bölgesel genellemelerde indirgemeci bir anlayış hâkim olmuştur (Stern, 1992). Bu anlayış üzerinde ilke koyucu doğa bilimlerinin ve felsefenin, mekânı Descartesci tarzda tikel, sabit ve ilişkisel olmayan bir kap şeklinde tanımlaması etkili olmuştur. Böylece yerel gözlemlere dayalı elde edilecek verilerin mekândan ve zamandan izole edilemeyeceğinin anlaşılması determinist düşünceleri daha da güçlendirmiştir (Livingstone, 2011). Her coğrafi verinin kendi mutlak mekân ve zamanının kodlarını taşıdığından hareket edilmesi, benzersiz ve farklı olanın taşıdığı kodun ortaya çıkarılmasını daha da önemli hale getirmiştir (Baulig, 1959). Bu nedenle bölge üzerine yapılan tartışmalar, bölgeler zihinsel bir kategori midir? Yoksa mekânsal bir gerçeklik midir? Olmak üzere bilme biçimlerinin iki ana eksen etrafında gerçekleşmiştir (Nir, 1990; Paasi, 2009).

Kant'ın mekânı ve zamanı mutlak olarak kabul etmesine karşın aynı zamanda varlığın "koşulu" olarak deneyimden bağımsız (a priori) ve zihinsel kavramlar olarak da kabul etmesi, bölgelerin "zihinsel" yani kurgusal olduğu düşüncesini güçlendirmiştir (Harvey, 2015; Kant, 1999, 2002). Kant'ın mekân ve zamana dair bilme biçimleri hakkında ileri sürdüğü düşünceleri sonraki süreçte Ritter ve Humbolt aracılığıyla coğrafyaya yerleşmiştir (Tekeli, 2012; Unwin, 1992). Daha sonraları bu isimleri Almanya'da Hettner ve Amerika'da Hartshorne izlemiştir. Mekâna çizilen sınırların gerekçeleri ve bölgenin mekânsal bir "gerçeklik" olduğunun kanıtlanabilir oluşu ise determinizm aracılığıyla olmuştur. 20. yüzyılın ortalarına kadar tüm zamanlar ve mekânlar için geçerli bir rasyonalitenin fiziki coğrafyada kısmen sağlanmasına karşın bu rasyonalitenin ortaya konulmasındaki zorluklar, coğrafi çalışmaların verili (var olan) doğa koşullarına dayandırılmasına neden olmuştur. Mutlak mekânın modern felsefi düşüncenin merkezinde yer alması da bunu nispeten kolaylaştırmıştır. Böylece hem bütünün bir parçası olan hem de kendi içinde homojenlik gösterecek olana sınır çizmenin yolu doğada (Jeoloji, yer şekilleri, iklim, toprak, bitki örtüsü vb.) aranmıştır. Bu yaklaşımla mekânda kompleks olanın çözümlenmesini kolaylaştırmak, bölgesel hipotezleri doğrulamak ve fiziki yasalar oluşturabilecek bilgileri elde etmek hedeflenmiştir (Baulig, 1959).

Determinist düşüncenin 19. yüzyılın emperyal olaylarına meşruluk kazandırabilmek için kullanılması coğrafyanın modern bilime girişini kolaylaştırırsa da güce hizmet eden bir araç olarak nitelendirilmesine neden olmuştur (Özgen, 2012). Coğrafya, fikirlerin kitlesel yeniden üretiminde önemli bir konum elde etmek için toplumlar arası rekabeti ve bazı toplumların diğerleri tarafından fethini meşrulaştırma yoluna gitmiştir. Bununla birlikte evrimsel biyolojiden yararlanarak belirli etnik grupların güç odağı ile bölgesel kökenleri arasındaki ilişkiden hareketle kimlik ve milliyetçilik kavramlarını açıklamaya çalışmıştır (Peet, 1985). Bu yaklaşım bölge kavramına farklı bir kimlik kazandırmış ve "bölgeselleştirme" kavramı güçlenmiştir. Bölgeselleştirme ritüelinde amacın sadece mekâna çizgileri çizmek değil, mekânın anlamını üzerine düşünmek ve ona göre politikalar belirlemek olduğu fikrini yaygınlaştırmıştır. Bu açıdan coğrafyada entelektüel bir amaç olarak bölgeyi anlamak, mekânı kategorize etmekten daha önemli hale gelmiştir (Hart, 1982). Bu dönemde Ratzel'in biyolojik ve çevresel koşulları ön plana çıkaran Lebensraum (yaşam alanı/ortam) kavramı öne çıkmıştır. Ratzel, bu kavramla kendisinden önceki "organik devlet" teorilerinin yeniden tanımlamasının yolunu açmış ve görüşleri zamanla kıta Avrupasına ve Amerikaya yayılmıştır (Balibar ve Wallerstein, 2000; Bassin, 1987). Bu anlamda bölgenin determinizme dayandırılması ve "benzersiz" olduğu anlayışı imparatorlukların büyük oranda parçalandığı ve ulus devletlerin hızla tarih sahnesindeki yerini aldığı 20. yüzyıl ortalarına kadar baskın olmuştur (Agnew, 2018; Baulig, 1959).

Doğanın toplumsal süreçlerden bağımsız olamayacağı ve doğanın bir ürün olarak kabulü, mekânın toplumsal biçimlerin yansıması olarak tanımlamasını sağlamış ve coğrafyada determinist düşünceye olan eleştirileri artırmıştır. Bunun neticesinde 20. yüzyılın önemli düşünce adamlarından Fransız bölgesel coğrafya ekolünün öncüsü Paul Vidal de la Blache ve ondan etkilenen L. Febvre, A. Demangoen, J. Gottmann ile C. Sauer, E. Huntington ve I. Bowman gibi isimler determinizmin aksine insan pratiklerinin ön plana çıkarılmasını savunmuşlardır (Arı, 2017; Couper, 2015; Dikshit, 2011; Öngör, 1963; Peet, 1985). 1920'lerden sonra determinizme tepki olarak doğan ve olanaklılık/olasıcılık (Possibilism) olarak adlandırılan Vidal'ci bu yeni yaklaşıma göre bölgeler verili değildir (Harvey, 2015). Doğal süreçler insan pratikleri üzerinde etkili olsa da tek başına belirleyici değildir ve doğa insana pek çok hususta faaliyet imkânı vererek insanların bunlar arasından kendisine uygun olan "yaşam tarzını" (genre de vie) seçmesine olanak tanır. Bu anlamda her mekân, her birinin sınırları birer "coğrafi veri" olan belli sayıda hücrenin yan yana getirilmesiyle oluşturulmaktadır. Bu açıdan her bölge, "kendisi" farklı karakterlerine dayanan monografik bir çalışmanın konusu olmaktadır (Lacoste, 2014). Bölgelerin sınırların oluşturulma mantığı ile kümelerin matematiksel işlevi arasındaki ilişkiye de refere edilebilen bu yöntemde "düzen" olarak neyin kabul edileceği sorusu önemlidir (Hanson, 1958). Ancak possibilistler de deterministler gibi mekândaki tüm fenomenlerin ilişkisine odaklanarak bütüne ulaşmayı coğrafyanın en üst amacı olarak görmüşlerdir. Bu amaçla bütünü çalışmanın güç olması nedeniyle mekânı küçük parçalara bölerek her bir parçada işleyen yasaları, sistemleri ve süreçleri anlamak bütünü anlamak demek olduğunu savunmuşlardır. Çünkü ölçek küçüldükçe homojenliği sağlamak daha kolay olmakta ve bu da ortaya koyulan yasaların anlamlılık düzeyini artırmaktadır (Haggett, 1969).

Böylece bölge çalışmaları 1920'lerden itibaren coğrafyanın ana kavramı olmuş ve bölgesel monografi türünde çalışmaların sayısı artmıştır (Ashutosh, 2017; Dikshit, 2011; Fitzgerald, 1943; Martin, 2005; Oberhauser, 1995; Paasi, 2002). Ortaya koyulan çalışmalarla dünyanın birbiriyle ilişkili bölgeler mozaikinden oluştuğu ve insanların yaşam tarzına dair seçimlerini belirleyen doğal ve beşerî şartları anlamının bölgeleri anlamaktan geçtiği fikri daha fazla önem kazanmıştır (Johnston ve Sidaway, 2005; Öngör, 1963; Özgüç ve Tümertekin, 2000; Öztürk, 2007). Bu dönemde Richard Hartshorne'un bölgesel coğrafya üzerine görüşleri, coğrafi düşünce tarihinde önemli bir yer tutmuştur (Agnew, 2018). Hartshorne (1939), coğrafyanın ana amacının, dünyanın farklı yerlerindeki çeşitliliği açıklamak olduğunu savunmuş ve bölgesel coğrafyanın, bu çeşitliliği anlamak için vazgeçilmez bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Hartshorne (1939), bölgesel coğrafyanın coğrafyanın bütünleştirici veya sentezleyici amacını gerçekleştirmek için önemli olduğunu savunmuştur. Hartshorne'un görüşleri coğrafyanın metodolojisi ve felsefesini derinden etkileyerek sonraki nesil coğrafyacılar üzerinde kayda değer izler bırakmıştır (Cresswell, 2013).

Bölgesel coğrafya çok uzun yıllar disiplinin hâkim paradigması olarak hüküm sürmüştür (Cresswell, 2013). Öyle ki 1950'lere kadar sistematik yaklaşım üzerinde hakimiyet kurmuştur (Paasi, 2009) Ancak bölgesel yaklaşımın istisnacı yapısı ile birlikte genelleme ve teori oluşturma açısından zayıf kalması bölgesel çalışmaların karşılaştırılabilirliği ve tekrarlanabilirliğini sorunlu hale getirmiştir (Gilbert, 1988; Minshull, 2017). Bununla birlikte geleneksel bölgesel yaklaşım, bölgeyi holistik bir yapıda statik ve izole bir varlık olarak kabul etmiş ve böylece bölgeyi tarihsel ve küresel bağlamlarından soyutlamıştır (Cresswell, 2013; Dikshit, 2011; Martin, 2005; Minshull, 2017; Nayak ve Jeffrey, 2013). Bölgesel yaklaşıma karşı 1950'lerin başından itibaren yapılan bu güçlü eleştiriler modern coğrafyadan çağdaş coğrafyaya olan geçişin kapısını aralayan bir entelektüel dönüşüm olan kantitatif (nicel) devrimi beraberinde getirmiştir (Cresswell, 2013; Dikshit, 2011; Harvey ve Holly, 1981; Martin, 2005; Peet, 1985). Kantitatif devrim coğrafyada teori geliştirmenin önünü açarak coğrafi olaylar ve süreçler arasındaki ilişkileri matematiksel ve istatistiksel olarak ifade ve test etmeye olanak sağlamıştır (Burton, 1963; Gilbert, 1988; Gregory, 1988; Johnston ve Sidaway, 2005). Bu yaklaşımın özünde bölgelerin belirli ve spesifik özelliklerine odaklanmaktan uzaklaşıp genel olarak uygulanabilecek savlarda bulunmaya yönelmek olmuştur. Bu bağlamda kantitatif coğrafya, geleneksel bölgesel coğrafyanın genel mekânsal dinamikleri açıklamadaki yetersizliğine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Nayak ve Jeffrey, 2013).

Kantitatif coğrafya ile birlikte anakronik (çağı geçmiş) bir görünüme bürünen bölgesel coğrafyanın disiplin içerisindeki görünürlüğü giderek silikleşmeye başlamış ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'lere, Birleşik Krallık'ta 1960'lara, Almanya'da 1970'lere ve Fransa'da 1980'lere kadar hâkim paradigma olarak kalmaya devam etmiştir (Couper, 2015; Cresswell, 2013; Dikshit, 2011; Martin, 2005; Yavan, 2014). Kantitatif coğrafya ile birlikte bölge anlayışı da dönüşüme uğramıştır. Tanımlayıcı olan ve belirli alanların benzersiz özelliklerine odaklanan geleneksel bölgesel coğrafya, bilimsel titizlikten yoksun olduğu savı ile eleştirilmiştir. Kantitatif coğrafya ile bölgeler, artık benzersiz varlıklar olarak değil mekânsal olguların ölçülebildiği ve karşılaştırılabildiği analiz birimleri olarak görülmeye başlanmıştır (Cresswell, 2013). Bu durum fonksiyonel (işlevsel) bölgeler ve formel (şekilsel) bölgeler gibi yeni bölge tanımlarının geliştirilmesini sağlamıştır (Dikshit, 2011; Montello, 2003; Nir, 1987). Zamanla ABD ve Birleşik Krallık dışındaki ülkelerdeki coğrafya bölümlerini de etkileyen kantitatif devrim bölgesel coğrafyanın, disiplin içerisindeki hakimiyetini sonlandıran büyük bir devrim olarak görülebilir (Paasi, 2009).

Pozitivist ve ampirik yöntemlerin ön plana çıktığı kantitatif devrimden sonra eleştirel teorilerin etkisiyle 1970'lerin başında pozitivistlikte karşı güçlü eleştiriler ortaya çıkmıştır (Holt-Jensen, 2017; Nayak ve Jeffrey, 2013; Peet, 1998). Böylece pozitivistlikte tepki olarak yorumsamacı ve eleştirel yaklaşımlar güç kazanması ile birlikte toplumsal olayların (özellikle 1968 öğrenci hareketleri, azınlık hakları, feminist hareket vb.) coğrafyaya da yansması sonucu insan merkezci, yapısalcı, marksist, feminist, post-modernist yaklaşımlar coğrafyada etkili olmuştur (Nayak ve Jeffrey, 2013; Yazan ve Bekaroğlu, 2018). Bu dönemde bölgesel coğrafyaya olan geri dönüş önce 1980'lerde yeni bölgesel coğrafya yaklaşımı ile dile getirilmiştir (Johnston, 2005). Bu yaklaşım bölgesel coğrafyanın daha önceki pozitivist ve deterministik anlayışlarından uzaklaşarak; bölge kavramını sosyo-kültürel yapılar, kimlikler ve iktidar ilişkileri üzerinden yeniden değerlendirme eğiliminde olmuştur. Bu bağlamda yeni bölgesel coğrafya,

bölgesel coğrafyanın sosyo-ekonomik bağlamlarda mekânsal ilişkilerin incelenmesine yeniden odaklanmasıyla karakterize edilen bir dönüşümü ifade eder (Gilbert, 1988).

Yeni bölgesel coğrafyacılar bölgeyi sabit ve belirlenmiş bir alan olarak görmekten ziyade, sosyal pratikler ve diskurslar (söylemler) aracılığıyla sürekli olarak inşa edilen ve yeniden üretilen bir alan olarak anlamışlardır (Paasi, 1991). 1990'lar ise postmodernizmin ve kültürel yaklaşımların bölgesel coğrafyada etkili olduğu bir dönem olmuştur. Bu dönemde bölgesel coğrafyada bireysel deneyimlerin, kimliklerin ve yerlerin çok katmanlı yapısını vurgulayan daha eleştirel ve yorumlayıcı bir yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca bu dönemde bölgesel farklılıkların ve yerel kültürlerin anlaşılmasında anlatı ve temsilin önemi de artmıştır (Minca, 2001). Bölgesel coğrafya bu dönemde bölgeyi çok katmanlı ve dinamik bir yapı olarak ele alarak mekânsal kimliklerin nasıl inşa edildiğini inceleme eğiliminde olmuştur.

Coğrafya Eğitiminde Bölge

Coğrafyanın düşünce tarihine bakıldığında bölgesel coğrafyanın kökeni neredeyse antikçağa kadar dayanmaktadır (Paasi, 2009). Bununla birlikte coğrafyanın düşünce tarihinde değişen yaklaşımlara rağmen bölgeye yüklenen anlamın da değişmesi ile birlikte, bölge neredeyse her zaman disiplinin merkezinde olmuştur (Montello, 2003; Paasi, 1991; Wade, 2006). Konuya okul coğrafyası açısından bakıldığında, bölgesel coğrafyanın altın döneminin coğrafya biliminin önemi ve popülaritesinin daha da arttığı Birinci Dünya Savaşı'nın sonu olduğu görülür (Avdić vd., 2020). Bu dönem aynı zamanda akademik coğrafyada bölgeselcilik disiplini üzerinde hâkim paradigma olarak hüküm sürdüğü dönemdir. Bu dönemde okullardaki coğrafya eğitiminin ana hedefleri bölgelerin tanımlanması, sınırlandırılması ve analizidir (Lambert ve Morgan, 2010). Bu bağlamda daha ziyade doğal unsurların bölgeleri nasıl şekillendirdiğine odaklanılmış bu anlamda beşerî coğrafya da determinist bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Böylece bölgelerin doğal özellikleri (İklim, topografya, bitki örtüsü vb.) ön plana çıkarılmak suretiyle doğal unsurların toplumsal yaşamı belirlediği düşüncesi hâkim olmuştur. Beşeri faktörler ise ikincil planda tutulmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısının başlarında akademik coğrafyada yaşanan kantitatif devrimin ardından bölgesel coğrafya, okul coğrafyasında da hakimiyetini zaman içerisinde kaybetmiştir (Avdić vd., 2020). Bu dönemde okullardaki bölgesel coğrafya perspektifine yapılan temel eleştiriler; betimlemeye odaklı olması, eleştirel düşünme yerine ezberciliği teşvik etmesi ve problem çözme yaklaşımının yetersizliği olmuştur. Kantitatif devrim, okul eksenli coğrafya eğitimi daha analitik, eleştirel ve problem çözme odaklı bir yapıya dönüştürerek bölgesel coğrafyanın betimleyici ve ezberci yaklaşımını geride bırakmasına yol açmıştır. Böylece öğretim programlarındaki geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımına ilişkin içerikler 1970'lere kadar uzanan bir süreçte pek çok Batılı ülkede azaltılmıştır. Örneğin Birleşik Krallık'ta bu süreç 1960'ların sonuna kadar uzanmıştır (Lambert ve Morgan, 2010). Ancak 1970'lerin başından itibaren akademik coğrafyada gerek pozitivistliğe karşı yapılan eleştiriler gerekse 1980'lerin başından itibaren ortaya çıkan yeni bölgesel coğrafya söylemlerinin ardından bölgenin coğrafya eğitimindeki yerinin altını çizen ve uluslararası coğrafya dernekleri tarafından oluşturulan çeşitli rapor ve bildirgeler yayınlanmıştır.

1984'de Amerikan Coğrafyacılar Derneği ve Ulusal Coğrafya Eğitimi Konseyi Guidelines for Geographic Education: Elementary and Secondary Schools (Coğrafya Eğitimi Rehberi: İlk ve Orta Okullar) başlıklı çalışmayı yayınlamışlardır (Association of American Geographers [AAG], 1984). Bu çalışmada öğretmenlerin coğrafya derslerini yer, konum, insan-doğa etkileşimi, hareket ve bölge olmak üzere beş temel konu etrafında şekillendirmeleri gerektiği ileri sürülmüştür. Benzer şekilde 1992'de ise Uluslararası Coğrafya Birliği Coğrafya Eğitimi Komisyonu tarafından yayınlanan Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'nin "Coğrafyada Sorular ve Kavramlar" başlığı altında yer, konum, insan-doğa etkileşimi, hareket ve bölge kavramlarına yer verilmiştir (Artvinli ve Kaya, 2010; International Geographic Union, Commission on Geographical Education [IGU-CGE], 1992; Şahin, 2020, 2022). 1992 bildirgesinden yaklaşık 2 yıl sonra ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dört büyük coğrafya topluluğu olan National Geographic Society, American Geographical Society, Association of American Geographers ve National Council for Geography Education uzun bir tartışma sürecinin ardından 1994 yılında Geography for Life: National Geography (Yaşam İçin Coğrafya: Ulusal Coğrafya Standartları) adlı çalışmayı yayınlamıştır (Bednarz vd., 1994). Bu çalışmada da coğrafya eğitiminin 5 temel konusu içerisinde bölgeye yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yukarıda sıralanan uluslararası belgelerde de görüldüğü üzere bölge, coğrafya eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Akimoto, 2015; Świątek ve Osuch, 2020). Öğrencilerin dünyanın çeşitli mekânsal örüntüleri ve insan-çevre etkileşimleri hakkında anlayış geliştirmelerini kolaylaştırmak amacıyla bölge kavramı işe koşulmaktadır. Bölgesel araştırmaların ortaya koyduğu verilerle öğrenciler; yerler arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz edebilir, yerleri şekillendiren faktörleri inceleyebilir ve bölgeler içinde ve arasında var olan karmaşık ilişkiler hakkında fikir edinebilirler (IGU-CGE, 1992). Bunların yanı sıra mekânsal düşünme becerilerinin kazandırılmasında, ulusal ya da uluslararası olay ve olguların coğrafi bağlamla analiz edilmesinde, tümevarımsal metodolojinin gerektiği durumlarda bölgesel çalışmalardan faydalanılabilmektedir (Koç ve Aksoy, 2012). Böylece öğrenciler hem bir bölge içindeki çeşitli unsurların birbirleriyle olan bağlantılarını hem de bir bölgenin izole olmadığını anlayarak insan, mal ve fikir akışlarının ilişkiselliğini kavrayabilirler. Bu noktada Hart (1982), ikili (dual) bir yapıya sahip olan coğrafyayı bir disiplin olarak birleştirmenin en iyi yolunun bölgesel coğrafya olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bölge, coğrafya eğitimi açısından iyi bir pedagojik araç olarak öğretim programlarında yer almalıdır (Gersmehl, 2008; Halseth, 1998; Lee, 2023; Standish, 2018a, 2018b, 2021; Wade, 2006).

Coğrafya eğitiminde bölgelere yer vermenin bir diğer gerekçesi de 1980'ler sonrası giderek güçlenen küreselleşmenin getirdiği değişimi/kaotik durumu anlayabilmektir (Rees ve Legates, 2013). Küresel-yerel (bölgesel) düalizminde yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik tartışmalar hakkında öğrencilerin farkındalık kazanmaları, beşerî kriterlere göre oluşturulan bölgelerin yorumlanması açısından değerlidir (Šabić vd., 2018). Coğrafya da öğrencilerin yer ve aidiyet duygusu geliştirmelerine de yardımcı olan derslerin başında gelmektedir. Öğrenciler kendi ülkelerini, ülkesinin dâhil olduğu bölgeleri ve dünyadaki diğer bölgeleri inceleyerek kimliklerini keşfedebilirler. Bununla birlikte öğrenciler yaşanan yerdeki zorlukları ve fırsatları anlayabilir ve diğer topluluklar için empati ve diğerkâmlık (özgecilik) duygusunu geliştirebilirler. Ancak bölge temelli program geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi bölge temelli öğretim programı hazırlanma sürecinde bölgelerin; yerel topluluk, yaşanan bölge, yaşanan ülke, yaşanan kıta, diğer kıtalar ve bölgesel gruplar, dünya ve küresel yapılar olarak seçilebileceğini ifade etmektedir (IGU-CGE, 1992). Söz konusu bildirgeye göre her düzeyde bölge seçimine rehberlik eden ilkeler şunlar olmalıdır;

- Merkezizlik - Bölgeler, ulusal veya kıtasal merkezilikten kaçınılacak şekilde seçilmelidir;
- Motivasyon - Bölgeler öğrencilerin ilgi alanlarını ve güncel olayların gerçekliğini dikkate alacak şekilde seçilmelidir;
- Ölçek dengesi - Bölgeler, yerelden küresele kadar bir dizi ölçek deneyimini içerecek şekilde seçilmelidir;
- Çeşitlilik - Bölgeler yerlerin, çeşitli fiziksel ortamların, farklı insan faaliyetlerinin, kalkınma ve sürdürülebilirlik aşamalarının, kültürlerin ve sosyo-ekonomik sistemlerin tezatını içerecek şekilde seçilmelidir;
- İlgili (ilişki) - Bölgeler kamusal, mesleki ve özel yaşamla ilgili çalışmalar sağlayacak şekilde seçilmelidir;
- Sorumluluk - Bölgeler, öğrencilerin yerelden küresele kadar çeşitli ölçeklerde faaliyetler için sorumluluklarını tanımasını ve kabul etmesini sağlayacak şekilde seçilmelidir (IGU-CGE, 1992, s.10).

IGU-CGE tarafından 2007 yılında yayınlanan Sürdürülebilir Kalkınma için Coğrafya Eğitimi Üzerine Luzern Deklarasyonu da 1992 bildirgesi gibi bölgelerin seçiminde; yerel, ulusal, uluslararası ve küresel ölçeğin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (IGU-CGE, 2007). Bununla birlikte Luzern Deklarasyonu, bölgesel konuların katı bir şekilde "yakından uzağa" mantığına bağlı kalarak değil dünyaya bir bakış açısı kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini de vurgulamaktadır (IGU-CGE, 2007).

Görüldüğü üzere bölge, coğrafi düşüncenin evriminde önemli bir rol oynamıştır. Bölge fikri, 19. yüzyılın başlarındaki çevresel determinizmden 20. yüzyılın ortalarındaki bölgesel sentez yaklaşımına ve daha yeni eleştirel ve post modern perspektiflere kadar coğrafyacıların mekânı ve yeri kavramsallaştırma biçimlerinin merkezinde yer almıştır (Paasi, 1991). Bu süreç içerisinde kimi zaman bölgenin disiplin içindeki görünürlüğü azalsa da bölge ve bölgesel coğrafyaya yönelik teorik tartışmalar ve yüklenen anlam günümüze kadar olagelmıştır.

Bölgesel coğrafya, coğrafi düşünce tarihi içerisinde 19. Yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın ilk yarısında altın çağını yaşamıştır (Bilgili, 2016; Guelke, 1977; Wade, 2006; Wood, 1999; Yavan, 2014). Bu dönem aynı zamanda modern Türk coğrafyasının kuruluş, örgütlenme ve hatta yükseliş sürecine de denk gelmiştir (Erinç, 1973). 20.yüzyılın ikinci yarısında ise coğrafi düşünce tarihinde kantitatif devrim ve epistemolojik devrim yaşanmıştır. Her iki devrimde de bölgeye ve bölgesel coğrafyaya olan bakış açısı ve bölge anlayışı değişmiştir. Gelişmiş birçok batı ülkesinde okul coğrafyası da akademik coğrafyadaki değişen yaklaşımlardan etkilenmiş ve bu durum öğretim programlarına da yansımıştır (Lambert ve Morgan, 2010).

Özellikle geçtiğimiz son on yılda coğrafi düşüncenin evrilmesi ile yaşanan tüm bu süreçlerin modern Türk coğrafyasına olan yansımalarını ve modern Türk coğrafyası içerisindeki bölgesel geleneği irdeleyen ve daha ziyade yeni kuşak coğrafyacılar tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Arı, 2013, 2019; Bekaroğlu ve Sarış, 2017; Bekaroğlu ve Yavan, 2013, 2018; Bekaroğlu vd., 2019; Bilgili, 2016; Özgür, 2018; Özgür, 2021; Özgür ve Yavan, 2013; Tekeli, 2012; Tüysüz ve Yavan, 2012; Yazan ve Bekaroğlu, 2018). Ancak bu araştırmaların tamamı akademik coğrafyaya yönelik olup coğrafya eğitimi boyutunda sadece öğretmenlerin coğrafi düşünce tarihindeki paradigmalara yönelik görüşlerini irdeleyen birkaç araştırma bulunmaktadır (Kurtkaya ve Ünlü, 2023; Öztürk, 2012; Öztürk ve Karabağ, 2012). Buna karşılık alanyazında tüm bu yaklaşımların Türkiye’de okul coğrafyasında öğretim programlarına yansımalarını araştıran herhangi bir araştırma yer almamaktadır. Bu nedenle bu alan geniş bir araştırma boşluğu içermektedir.

Araştırmanın Amacı

Coğrafya öğretim programları, pedagojik stratejiler ve didaktik uygulamaların yanında disiplinin düşünce evrimi açısından da sürekli bir yenilenme ve gelişim süreci içerisinde olmalıdır. Bir öğretim programının nitelikli olabilmesi disiplinin epistemolojisinin mümkün olduğu ölçüde programa yansıtılmasına bağlıdır (Butt, 2020). Öğrencileri coğrafya ile tanıştırmak onlara sadece konu bilgisini öğretmekle değil aynı zamanda coğrafyanın düşünme biçimlerini ve araştırma yöntemlerini öğretmek ile mümkün olabilir (Standish, 2018a). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı coğrafi düşüncenin evrimiyle değişen yaklaşımlar perspektifinde Cumhuriyet’ten günümüze kadar uygulanan ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programlarının (CDÖP) bölge anlayışının tarihsel değişimini incelemektir. Buna göre şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Cumhuriyet’ten günümüze CDÖP’lerin bölge anlayışı nasıl bir tarihsel değişim göstermiştir?
2. 1924-1941 yılları arasında uygulanan CDÖP’lerde bölge kavramı ne şekilde ele alınmıştır?
3. 1942 Birinci Coğrafya Kongresi’nin Türkiye’nin coğrafi bölgelerinin belirlenmesi ve CDÖP’lere yansımaları neler olmuştur?
4. 1942-2004 yılları arasında uygulanan CDÖP’lerde bölge kavramı ve bölgesel yaklaşımlarda ne gibi değişiklikler yaşanmıştır?
5. 2005 CDÖP ile birlikte bölge kavramının programdaki yeri ve işlevi nasıl değişmiştir?
6. 2017 ve 2018 CDÖP’lerde bölge kavramına yönelik kazanımların içeriği ve kapsamı önceki programlardan hangi açılardan farklılık göstermektedir?
7. CDÖP’lerde bölge kavramının ele alınış biçimi coğrafi düşüncenin evrimi açısından nasıl bir paralellik göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan süreçte uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışının tarihsel devriminin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma amacına yönelik olarak coğrafi düşünce tarihi içerisinde bölge ve bölgesel coğrafyanın yerinin zaman içerisindeki değişimine yönelik detaylı bir betimsel alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte araştırma yöntemi olarak tarihsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tarihsel araştırma yöntemi geçmişte yaşanmış bir olay, olgu, durum veya konunun kendi koşulları içerisinde bağlı bulunduğu tarihsel gelişim aşamaları çerçevesinde detaylı bir şekilde incelendiği bir araştırma yöntemidir (Best ve Kahn, 2005; Cohen vd., 2018; Karasar, 2016). 2015 Coğrafya Eğitiminde Uluslararası Araştırma Deklerasyonu'na göre coğrafya eğitiminde ampirik, teorik/felsefi, karşılaştırmalı ve tarihsel yaklaşımlar önemli araştırma yöntemleridir (IGU-CGE, 2015). Tarihsel eğitim çalışmaları dört ana basamakta gerçekleştirilmektedir; (1) incelenecek bir sorunun belirlenmesi, (2) tarihsel veri kaynaklarının araştırılması, (3) tarihsel verilerin gerçekliğinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi ve (4) tarihsel verilerin anlamlı kronolojik ve tematik kalıplar halinde sentezlenmesi (Fraenkel vd., 2012; Gall vd., 2007). Bu doğrultuda araştırma sorusunun belirlenmesinin ardından araştırmanın veri kaynaklarına iki farklı kaynaktan ulaşılmış ve karşılaştırma yapılarak verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Daha sonra alanyazın taramasına bağlı olarak oluşturulan dönemlere göre kronolojik olarak verilerin betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

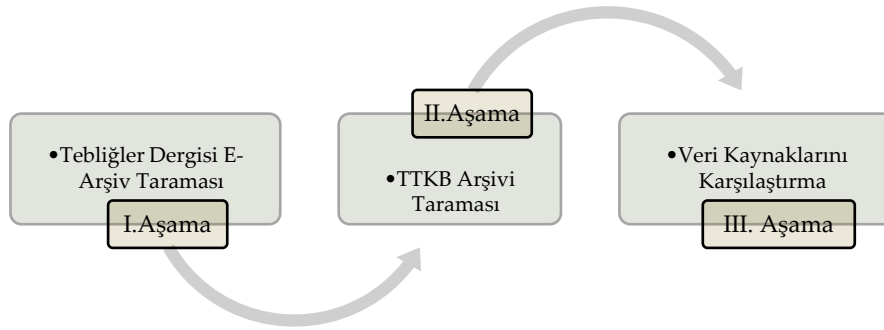
Tarihsel araştırmalarda veri kaynakları, birincil kaynaklar ve birincil kaynakların yokluğunda ya da birincil kaynakları tamamlamak için kullanılabilen ikincil kaynaklardır (Cohen vd., 2018; Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda 1924'ten günümüze kadar ortaöğretim seviyesinde uygulanan toplam 17 CDÖP, araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturmaktadır (Tablo 1). Araştırmanın ikincil veri kaynağını ise 1941 yılında gerçekleşen Birinci Coğrafya Kongresi'ne ait raporlar ve tutanaklar oluşturmaktadır. Türkiye'nin yedi coğrafi bölgeye ayrılması ile birlikte oluşan ve CDÖP'lerde 2005 yılına kadar yer bulan coğrafi bölge anlayışı, Birinci Coğrafya Kongresi sürecinde oluşturulmuştur. Kongre sürecinde oluşturulan Türkiye Coğrafyası komisyonunun bölgelerin belirlenmesi sürecindeki görüşleri, tartışmaları ve oluşturulan bölge anlayışı rapor ve tutanaklarla kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte 1942 CDÖP zamanının Millî Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleştirilen bu kongrede hazırlanmıştır. Bu nedenle tarihsel süreçte coğrafya eğitimine yön veren önemli bir dönüm noktası olması nedeniyle kongre raporları ve tutanakları ikincil veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Birincil Veri Kaynağı: 1924-2024 Tarihleri Arasında Uygulanan CDÖP'ler

	Öğretim Programı	TTKB Karar Sayısı	TTKB Karar Tarihi	Uygulandığı Dönem
1	1924 CDÖP			1924-1938
2	1938 CDÖP	104	13.09.1938	1938-1940
3	1940 CDÖP	191	17.09.1940	1940-1942
4	1942 CDÖP	31	27.02.1942	1942-1957
5	1957 CDÖP	215	21.09.1957	1957-1971
6	1971 CDÖP	110	22.03.1971	1971-1973
7	1973 CDÖP	541	29.12.1973	1973-1982
8	1982 CDÖP	156	19.11.1982	1982-1983
9	1983 CDÖP	107	08.07.1983	1983-1992
10	1992 CDÖP	190	08.07.1992	1992-2005
11	2005 CDÖP	198	14.07.2005	2005-2010
12	2010 CDÖP	5	10.02.2010	2010-2011
13	2011 CDÖP	131	26.08.2011	2011-2014
14	2014 CDÖP	85	04.09.2014	2014-2017
15	2017 CDÖP	84	05.07.2017	2017-2018
16	2018 CDÖP	26	19.01.2018	2018 -2024
17	2024 CDÖP	20	23.05.2024	2024 +

Araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturan CDÖP'ler üç aşamada elde edilmiştir (Şekil 1). Bu aşamalar şunlardır;

1. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisinin 1926-2024 tarihleri arasındaki sayıları kapsayan E-arşiv taranarak ilgili tarihler arasında yayınlanan Tebliğler Dergisi sayıları üzerinden CDÖP'lerin büyük bir kısmına ulaşılmıştır.
2. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) arşivi taranarak 1924-2024 tarihleri arasında uygulanan tüm ortaöğretim CDÖP'lere ulaşılmıştır. Bu aşamada I. aşamada ulaşılamayan CDÖP'lere de ulaşılabilmiştir.
3. Bu aşamada hem TTKB hem de Tebliğler Dergisi üzerinden elde edilen CDÖP'ler karşılaştırılarak verilerin orijinalliği ve doğruluğu kontrol edilerek süreç tamamlanmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın Birincil Veri Kaynağına Erişme Aşamaları

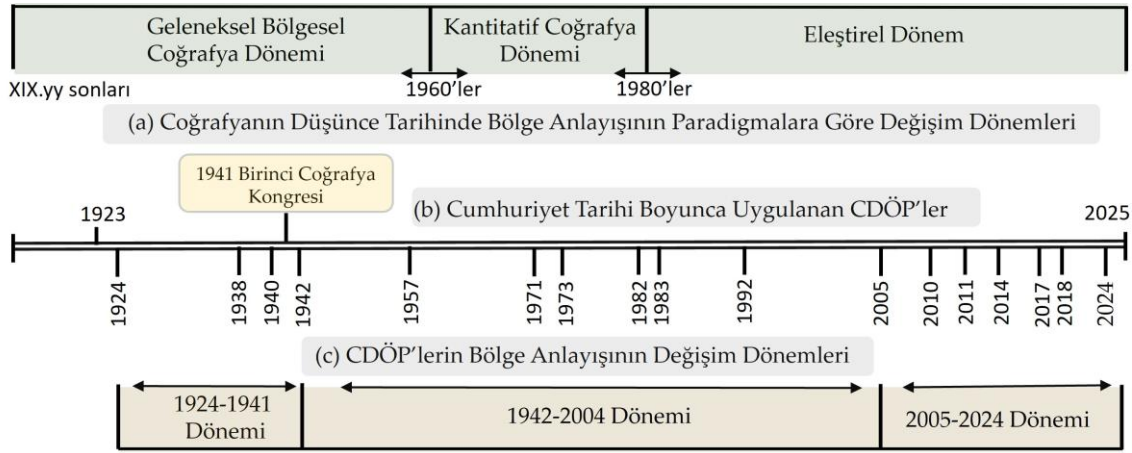
Araştırmanın ikincil veri kaynağını oluşturan Birinci Coğrafya Kongresi'ne ait rapor ve tutanaklara ise Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Kütüphanesi üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmanın birincil ve ikincil veri kaynaklarına ulaşıldıktan sonra 1924 CDÖP bir uzman aracılığıyla Osmanlıcadan günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Daha sonra nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniği olan doküman inceleme ile araştırmanın birincil ve ikincil veri kaynakları incelenerek veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi, nitel tarihsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Best ve Kahn, 2005; Bowen, 2009; Mertens, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın birincil veri kaynağı için bir veri toplama formu hazırlanmış ve bu veri toplama formu aracılığıyla öğretim programları incelenerek veriler üretilmiştir (Şekil 2). Araştırmanın ikincil veri kaynağı ise birincil veri kaynağını tamamlamak üzere doğrudan incelenerek veriler toplanmıştır.

Öğretim Programı Bilgileri	
TTKB Kabul Tarihi	
TTKB Karar Sayısı	
Program Kapsamında Okutulan Dersler	
Uygulandığı Dönem	
Öğretim Programının Bölge İçeriği	
Bölge İçeriğinin Yer Aldığı Ders	
Haftalık Ders Saati	
Zorunlu / Seçmeli	
Bölge İçeriğinin Yer aldığı Ünite / Öğrenme Alanı	
Bölge İçeriğinin Yer aldığı Konu	
Bölge İçeriğinin Yer aldığı Kazanım	

Şekil 2. Araştırmanın Birincil Veri Kaynağı İçin Kullanılan Veri Toplama Formu

Verilerin Analizi

Araştırmanın birincil ve ikincil veri kaynaklarından doküman inceleme tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz eğitim bilimlerinde gerçekleştirilen nitel tarihsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir analiz yöntemidir (Fraenkel vd., 2012). Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenen temalara ve kategorilere göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda literatür incelemesine dayalı olarak coğrafi düşünce tarihi içerisinde bölge anlayışının tarihsel değişimi, paradigmalara göre (geleneksel bölgesel coğrafya, kantitatif coğrafya, eleştirel dönem) üç dönemde kategorize edilmiştir (Şekil 3-a). Oluşturulan bu kategorilere göre 1924-2024 tarihleri arasında uygulanan CDÖP'ler (Şekil 3-b) veri toplama formu aracılığı ile incelenmiştir. Daha sonra ise geleneksel bölgesel coğrafya, kantitatif coğrafya ve eleştirel dönemin bölge anlayışlarına göre betimsel analiz yapılmıştır.



Şekil 3. Coğrafi Düşünce Tarihinde Bölge Anlayışının Paradigmalara Göre Değişim Dönemleri (a), Cumhuriyet Tarihi Boyunca Uygulanan CDÖP'ler (b), CDÖP'lerin Bölge Anlayışının Değişim Dönemleri (c)

CDÖP'lerin belirlenen dönemlerin yaklaşımları doğrultusunda analiz edilmesi sonucunda 1924-2024 arasındaki 100 yıllık süreçte uygulanan programlar 1924-1941 (I), 1942-2004 (II) ve 2005-2024 (III) olmak üzere üç dönemde (Şekil 3-c) detaylı bir biçimde incelenmiş ve araştırma bulguları bu dönemler doğrultusunda sunulmuştur. Bu süreçte 1942-2004 döneminin CDÖP'lerinin bölge anlayışının analizi 1941 Birinci Coğrafya Kongresi'nin rapor ve tutanakları ile birlikte yapılmıştır. Buna göre söz konusu rapor ve tutanakların içerik analizi yapılmak suretiyle coğrafi bölgelerin oluşturulma amacı ve oluşturulma sürecine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu sayede öğretim programlarının zaman içindeki gelişimini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak ve bölge anlayışlarının bu evrim sürecinde nasıl etkilendiğini değerlendirmek mümkün olmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırma boyunca elde edilen verilerin rapor edilmesi ve araştırmacının ulaştığı sonuçlara hangi yollarla vardığını açıklaması, nitel araştırmalarda araştırma geçerliliğini belirleyen önemli kriterlerdir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla araştırmanın veri kaynaklarının gerçekliği Şekil 1'de görüldüğü üzere teyit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın birincil kaynağı üzerinden veri toplamak için hazırlanan veri toplama formu coğrafya eğitiminde uzmanlaşmış bağımsız bir araştırmacıya incelenilerek veri formuna son hali verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için ise Cumhuriyet'ten günümüze tüm CDÖP'ler incelenmiş ve araştırma basamakları ve yönetime ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, farklı projeler ve farklı araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığı anlamına gelmektedir (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmanın ve verilerin güvenilirliği araştırma sonuçlarının teyit edilebilmesi ve verilere betimsel bir şekilde doğrudan yer verilmesiyle sağlanmıştır. Bu araştırmada veri analizinin tutarlılığı ise kullanılan

yöntemlerin sistematik bir şekilde uygulanması ve analiz sürecinin şeffaf bir şekilde yürütülmesiyle mümkün kılınmıştır. Buna göre toplanan veriler, literatür incelemesi sonucunda belirlenen ve coğrafi düşünce tarihi içerisindeki bölge anlayışının tarihsel değişimini yansıtan üç temel döneme (geleneksel bölgesel coğrafya, kantitatif coğrafya, eleştirel dönem) göre kategorize edilmiştir. Veri toplama formu aracılığıyla 1924-2024 yılları arasındaki tüm CDÖP'ler bu kategorilere göre incelenmiş ve her bir programın ilgili dönemin bölge anlayışına uygunluğu analiz edilmiştir. Bununla birlikte 1942-2004 dönemine ait CDÖP'lerin analizi, bu dönemin mihenk taşı olan 1941 Birinci Coğrafya Kongresi'nin rapor ve tutanakları ile birlikte yapılmıştır. Böylece öğretim programlarının gelişim süreci ve bölge anlayışlarındaki değişimler daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek analiz sürecinde tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırmacının rolü, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından son derece önemlidir (Best ve Kahn, 2005; Cohen vd., 2018). Bu çalışmada araştırmacı coğrafya eğitimi alanında uzun yılları kapsayan bir deneyime sahiptir ve bu uzmanlık alanındaki deneyimi, verilerin toplanması ve yorumlanmasında etkin bir şekilde kullanılmıştır. Araştırmacı kendi önyargı ve varsayımlarının farkında olmak suretiyle bunların araştırma sürecine etkisini minimize etmek için yansıtıcı bir yaklaşım benimsemiştir. Araştırmanın etik boyutu titizlikle ele alınmıştır. İncelenen dokümanların kaynak olarak gösteriminde akademik etik kurallarına uyulmuştur. Veri toplama ve analiz süreçlerinde ise bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine bağlı kalınmıştır. Bununla birlikte araştırma bulgularının raporlanmasında şeffaflık ve doğruluk ilkeleri gözetilmiştir.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bulgular 1924-1941, 1942-2004 ve 2005-2024 olmak üzere üç dönem halinde verilmiştir.

1924-1941 Döneminde Uygulanan CDÖP'lerin Bölge Anlayışı

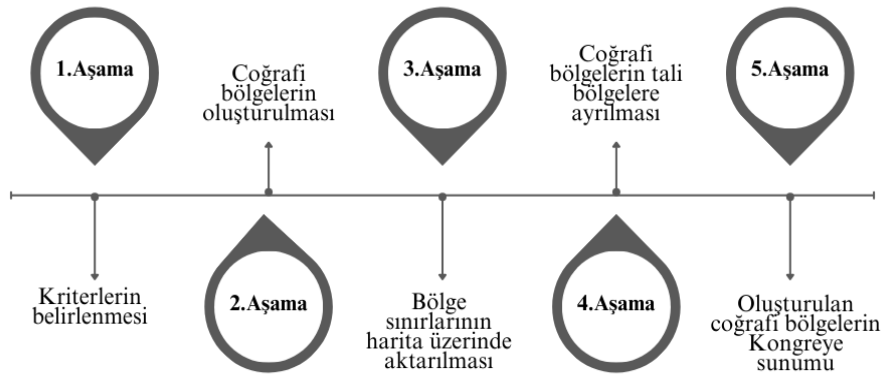
1924-1941 dönemi içerisinde 1924 ve 1938 olmak üzere iki program değişikliği gerçekleşmiştir. Ancak bunlar küçük çaplı değişikliklerden ibarettir. Bu dönemde ortaöğretimde coğrafya; lise 1 seviyesinde Umumi Coğrafya (Tabii, Beşerî ve İktisadî), lise 2 seviyesinde Büyük ve Komşu Memleketler Coğrafyası, lise 3 seviyesinde ise Türkiye Coğrafyası olmak üzere üç ayrı dersi kapsamaktadır (Maarif Vekâleti, 1924, 1938). Bu üç dersin öğretim programlarının hiçbirisinde bölge kavramı, herhangi bir bölge yaklaşımı ya da sınıflandırılmasına yer verilmemiştir. Türkiye Coğrafyası dersi öğretim programında bile konular sistematik yaklaşımla ele alınıp herhangi bir bölge sınıflandırılmasına yer verilmediği görülmektedir. Ancak 1941 Birinci Coğrafya Kongresi rapor ve tutanaklarına göre uygulamada Türkiye coğrafyasının öğretiminde farklı bölge sınıflandırmaları kullanılmaktadır.

1942-2004 Döneminde Uygulanan CDÖP'lerin Bölge Anlayışı

1942-2004 arasını kapsayan 63 yıllık dönem içerisinde 1942, 1957, 1971, 1973, 1982, 1983 ve 1992 olmak üzere yedi program değişikliği gerçekleşmiştir (Maarif Vekâleti, 1942; MEB, 1957, 1971, 1973, 1982, 1983, 1992). 1942 CDÖP, Maarif Bakanlığı öncülüğünde 6-21 Haziran 1941 tarihleri arasında gerçekleşen Birinci Coğrafya Kongresi sürecinde hazırlanmıştır. Kongrede; Program ve Ders Kitapları Komisyonu, Terim Komisyonu ve Türkiye Coğrafyası Komisyonu olmak üzere üç komisyon oluşturulmuştur. Program ve Ders Kitapları Komisyonu CDÖP'yi; lise 1 seviyesinde Umumi Coğrafya, lise 2 seviyesinde Devletler Coğrafyası, lise 3 seviyesinde ise Türkiye Coğrafyası olmak üzere üç ayrı dersi kapsayacak şekilde tasarlamıştır (Maarif Vekâleti, 1941). Kongrede ele alınan en önemli konulardan biri de Türkiye Coğrafyasının öğretimini kolaylaştırmak amacıyla Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılması olmuştur. Türkiye Coğrafyası Komisyonu, kongre raporunda bu durumu şu şekilde gerekçelendirmiştir;

Bölgelerin ayrılması meselesi, coğrafya kongresinin ele aldığı ve iyi bir neticeye bağlamak istediği esaslı işlerden biri olmuştur. Bugüne kadar tedris sahasına çıkmış olan coğrafya kitaplarındaki coğrafi taksimat; sayı, saha ve isim bakımından çok farklıydı. Mezkûr taksimatı ilmi esaslara istinat ettirmek hususunda müellifler tarafından sarf edilmiş olan gayretler ne kadar fazla olursa olsun, müellif kanaatler arasında büyük ayrılıklar bulunması millî coğrafya tedrisatında tam bir anarşiye meydan vermiş bulunuyordu; kaldı ki pek yakın zamanlara kadar memleketi idari taksimata, nehir havzalarına ve hatta meridyenler boyunca alınmış hemen hemen düz çizgilerle bir takım kompartımanlara ayırmak gibi çok gayri ilmi yollardan giden kitaplar bile tedrisat sahasına çıkmıştır (Maarif Vekâleti, 1941, s.76).

Görüldüğü üzere Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılmasına en büyük gerekçe olarak Türkiye coğrafyası öğretiminde farklı eğitimcilerin ve ders kitaplarının farklı bölge sınıflandırmasını kullanmaları gösterilmektedir. Bu nedenle hem Türkiye Coğrafyasının öğretimini kolaylaştırmak hem de öğretim sürecinde birlik sağlamak amacıyla ortak bir bölge sınıflandırmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Komisyon tutanak ve raporlarına göre Türkiye Coğrafyası Komisyonunun coğrafi bölgelerin oluşturulmasında beş aşamalı bir yol takip etmiştir (Şekil 4). Buna göre 1.aşamada coğrafi bölgelerin belirlenmesinde dikkate alınacak olan esaslar belirlenmiş, 2.aşamada belirlenen esaslara göre ilk ve ortaöğretim seviyesinde kullanılacak olan yedi coğrafi bölge oluşturulmuş, 3.aşamada yedi coğrafi bölgenin sınırları büyük ölçekli bir harita üzerinde belirlenmiş, 4.aşamada oluşturulan coğrafi bölgeler tali bölgelere ayrılarak adlandırılmış ve son olarak 5.aşamada ise yapılan çalışma Kongreye sunulmuştur (Maarif Vekilliği, 1941).



Şekil 4. Birinci Coğrafya Kongresi'nde Coğrafi Bölgelerin Oluşturulma Aşamaları

Yukarıda sıralanan aşamaların tamamlanması neticesinde coğrafi bölgeler ve bu bölgeleri oluşturan tali bölgelerin sınırlarının ve adlarının kongrede tartışılarak kabul edilmesinin ardından ilkökul, ortaokul ve lise coğrafya dersi öğretim programlarında coğrafi bölgelere yer verilmiştir. Buna göre ilkökul seviyesinde 4.sınıf coğrafya dersine, ortaokul seviyesinde 3.sınıf Türkiye Coğrafyası dersine ve lise seviyesinde ise 3.sınıf Türkiye Coğrafyası dersine coğrafi bölgeler konusu eklenmiştir. Kongrede hazırlanan öğretim programı o zamanki adıyla Milli Talim ve Terbiye heyetinin 27.02.1942 tarihli ve 31 sayılı kararıyla kabul edilerek uygulamaya konulmuştur.

1957 CDÖP ve 1971 Taslak CDÖP'de bölge konusu ve bölge yaklaşımı 1942 CDÖP'ye göre herhangi bir farklılık göstermemektedir (MEB, 1957, 1971). 1973 CDÖP'de ise Türkiye Coğrafyası dersinde coğrafi bölgeler öncesinde yeryüzü şekilleri, iklim, bitki örtüsü, akarsular, göller, denizler ve kıyılar olmak üzere coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlara "kısa olarak" vurgusu ile yer verilmiştir (MEB, 1973). Böylece coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlar ilk kez programda yer almıştır. Ancak bu unsurların tamamının doğal unsurlar olduğu görülmektedir.

1982’de geçici olarak uygulamaya konulan CDÖP’de ise daha önceki programlarda lise 3.sınıflarda okutulan Türkiye Coğrafyası dersi yerini lise 2.sınıfta Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersine bırakmıştır. Böylece coğrafi bölgeler ilk kez ünite ya da konu olmaktan çıkarak müstakil bir ders haline dönüşmüştür (MEB, 1982). Ancak 1973 CDÖP’de kısa da olsa yer alan coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlara bu programda yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte dikkati çeken bir diğer husus ise dersin adı Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri olmasına karşın daha önce lise 2.sınıfta Ülkeler Coğrafyası dersinde yer alan Türkiye’nin komşularına (Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Irak, İran, Suriye ve Sovyetler Birliği) bu dersin içerisinde yer verilmesidir. Bu durumun nedeni ise 1982 geçici CDÖP’de Ülkeler Coğrafyası dersinin kaldırılmasıyla birlikte daha önce bu ders altında verilen ülkelerin bir kısmının Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersine diğer kısmının ise lise 3 ‘te okutulan Türkiye’nin Ekonomik Coğrafyası dersine aktarılmış olmasıdır.

1982 Geçici CDÖP’nin sadece bir yıl uygulanmasının ardından yapılan bazı ufak çaplı değişiklikler sonrasında 1983 CDÖP, 1983-1984 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1983 CDÖP’de de lise 2.sınıfta Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersine yer verilmiştir. Ancak 1982 CDÖP’den farklı olarak programın giriş kısmında coğrafi bölge, bölüm ve yöre kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 1983). Bununla birlikte 1973 CDÖP’de yer alan coğrafi bölgeleri oluşturan unsurlara da yer verildiği görülmektedir. 1973 CDÖP’den farklı olarak ise doğal unsurların yanında nüfus, yerleşme ve ekonomik özellikler olmak üzere beşerî unsurlara da yer verilmesi dikkat çekicidir. Diğer bir dikkat çekici durum ise 1982 CDÖP’ye göre çok daha fazla ülkeye (Ortadoğu’nun başlıca ülkeleri, Balkan ülkeleri, Sovyetler Birliği, Afrika’nın başlıca ülkeleri, Asya’nın başlıca ülkeleri) yer verilmiş olmasıdır.

1992 yılına gelindiğinde ise ders geçme ve kredili sistem adı verilen yeni bir sistem ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. 1992 CDÖP’de bu doğrultuda şekillenmiştir. Buna göre Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği’ni uygulayan ortaöğretim kurumlarında ortak dersler grubunda Coğrafya 1-2 dersleri yer almıştır. Coğrafya 1 dersi; Yeryuvarlağı, Harita Bilgisi, İklim, Yeryuvarlağının Yapısı ve Yer Şekillerinin Oluşumu, Yeryüzünün Biçimlenmesi olmak üzere 5 üniteden oluşmaktadır (MEB, 1992). Coğrafya 2 dersi ise içerik olarak 1983 CDÖP’de yer alan Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri dersi ile büyük ölçüde aynıdır. Ancak 1983 CDÖP’de yer alan ülkelere bu derste yer verilmemiş olup Ülkeler Coğrafyası adı altında seçmeli ayrı bir ders oluşturulmuştur.

2005-2024 Döneminde Uygulanan CDÖP’lerin Bölge Anlayışı

Cumhuriyet’ten günümüze 1942 CDÖP’den sonra en köklü program değişikliği 2005 CDÖP ile gerçekleşmiştir. 2005 CDÖP; Doğal Sistemler, Beşerî Sistemler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum ile çatı öğrenme alanı olan Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar öğrenme alanından oluşmuştur. 2005 CDÖP; 9, 10, 11 ve 12.sınıf seviyesinde olmak üzere dört ayrı dersi içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Buna göre Coğrafya 9 ve 10 dersleri tüm ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders iken Coğrafya 11 ve 12 dersleri ise seçmeli olarak ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde yer almıştır. Coğrafya 9 dersi içerisinde yer alan Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanı tamamen bölge konusunu kapsamaktadır (MEB, 2005). Bu öğrenme alanı toplam üç kazanımdan oluşmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. 2005 CDÖP’de Yer Alan Bölge İçerikli Kazanımlar

	Sınıf	Kazanımlar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Öğrenme Alanı	9	D.9.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder. D.9.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar. D.9.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlere göre belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.
Mekânsal Bir Sentez: Türkiye	11	C.11.10. Bölge tanımlama ve sınıflandırmasında kullanılan kriterler açısından farklı bölge türlerini haritalar üzerinde örnekendirir.
	12	C.12.1. Bölge sınıflandırma ilkelerinden yola çıkarak Türkiye'nin coğrafi bölgelerinin oluşturulma gerekçelerini sorgular.

Kaynak: MEB, 2005

Tablo 2’ye bakıldığında 9. sınıf düzeyi içerisinde yer alan Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanını oluşturan üç kazanımın (D.9.1,2 ve 3) bölge belirlemede kullanılan kriterleri, bölge sınırlarının amaca göre değişebileceğini ve çeşitli kriterleri kullanarak oluşturulan bölgelerdeki ülkeleri ayırt edebilmeyi kapsamaktadır. Buna göre daha önceki programlardan farklı olarak gerçek anlamda ilk kez bölge kavramının ve coğrafyadaki yerinin ne olduğuna 2005 CDÖP’de yer verildiği görülmektedir. Buna karşın bölge sınıflandırmasına yer verilmemesi de dikkat çekicidir. 11. sınıf Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanında yer alan C.11.10 kazanımında ise bölge sınıflandırma kriterleri aracılığıyla Türkiye’deki farklı bölge örneklerinin harita üzerinde örnekendirilmesi istenmektedir (Tablo 2). Ancak yine belirgin bölge sınıflandırması verilmeden sadece sınıflandırılmada kullanılan kriterler aracılığıyla örnekendirilmenin yapılması istenmektedir. 2005 CDÖP’de bölge içerikli bir diğer kazanım ise Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanının ilk kazanımı olan “C.12.1. Bölge sınıflandırma ilkelerinden yola çıkarak Türkiye'nin coğrafi bölgelerinin oluşturulma gerekçelerini sorgular” kazanımıdır (Tablo 2). Bu kazanımda dikkati çeken unsur coğrafi bölgelerin doğal ve beşerî özellikleriyle öğretime değil, sadece bu bölgelerin oluşturulmasında kullanılan gerekçelerin sorgulanmış olmasıdır. Buna göre 2005 CDÖP ile birlikte Türkiye coğrafyasının coğrafi bölgeler temelli öğretiminden tamamen vazgeçilmiş ancak coğrafi bölgeler sadece oluşturulma gerekçeleri açısından programda yer alabilmiştir. Diğer yandan Coğrafya 12 dersinin seçmeli bir ders olması itibarıyla sadece bu dersi seçen öğrencilerin bu kazanımı edinebileceği anlaşılmaktadır (MEB, 2005).

2005 CDÖP, aradan geçen beş yılın ardından ilk kez 2010 yılında revizyona uğramıştır. Söz konusu bu revizyon gerek programın genel amaçları gerekse içerik boyutunda gerçekleşmiştir (MEB, 2010). İçerik boyutunda yapılan en önemli değişikliklerden biri 2005 CDÖP’de yer alan 10 kazanıma 2010 CDÖP’de yer verilmemiş olmasıdır. Söz konusu 10 kazanım içerisinde Tablo 2’de görülen C.11.10 ve C.12.1 kazanımları da yer almaktadır. Buna karşın D.9.1, 2 ve 3 kazanımları ise herhangi bir değişiklik olmaksızın 2010 CDÖP’de de yer almıştır (MEB, 2010). Böylece 1942 CDÖP ile birlikte 68 yıldır coğrafya dersi öğretim programları içerisinde yer alan coğrafi bölge anlayışı tamamen programdan kaldırılmıştır.

2005 CDÖP, 2011 ve 2014 yıllarında tekrar revizyona uğramıştır. 2011 revizyonu sadece programa iki kazanım eklenmesini içeren çok küçük çaplı bir değişikliği içermektedir. Program bölge kazanımları açısından 2010 CDÖP’ye göre herhangi bir değişiklik içermemektedir (MEB, 2011). 2014 yılında ise özellikle 10. Sınıf düzeyinde daha kapsamlı bir revizyon yapılmıştır. Ortaöğretim haftalık ders çizelgesinin 10. sınıfında zorunlu ve seçmeli olarak 2’şer saat okutulan coğrafya dersinin seçmeli olan kısmı kaldırılmıştır. Bu bağlamda 10.sınıf CDÖP’de yer alan yedi kazanım programdan çıkartılmıştır. Diğer sınıf seviyelerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı için 2014 CDÖP’de bölge kazanımları açısından 2010 CDÖP’ye göre herhangi bir değişiklik göstermemiştir (MEB, 2014).

2014 CDÖP'nin yaklaşık 13 yıl uygulanmasının ardından MEB'in, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere çok sayıda öğretim programını içeren oldukça geniş kapsamlı program yenileme ve güncelleme çalışmalarını nihayettirmesi sonucunda 2017 CDÖP uygulanmaya konulmuştur. 2017 CDÖP; 2010, 2011 ve 2014 CDÖP'nin aksine sadece içerik boyutunda değil ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, beceriler ve değerler boyutunda da dikkat çekici değişiklikleri içermektedir (MEB, 2017). 2017 CDÖP'de bölge ile ilgili kazanımlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 2017 CDÖP'de Yer Alan Bölge İçerikli Kazanımlar

	Sınıf	Kazanımlar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Ünitesi	9	9.3.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder. a) Türkiye'den de doğal ve beşerî bölge örneklerine yer verilir. b) Türkiye'deki farklı bölge örneklerinin varlığından ve bu zenginlikten hareketle ülke sevgisine vurgu yapılır. 9.3.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar. 9.3.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlere göre belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.
Beşerî Sistemler Ünitesi	12	12.2.2. Ülkemizdeki işlevsel bölgeleri özelliklerine göre analiz eder. a) İşlevsel bölgenin tanımına ve hangi kriterlere göre belirlendiğine yer verilir. b) İşlevsel bölgelerin oluşturulma gerekçelerine yer verilir. c) Türkiye İstatistik Kurumu, Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Müdürlüğü, Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü, Orman Genel Müdürlüklerine ait işlevsel bölge örneklerine yer verilir.

Kaynak: MEB, 2017

2017 CDÖP'nin bölge içerikli kazanımları incelendiğinde 2010 yılı ve sonrasındaki CDÖP'lerle büyük oranda aynı olmakla birlikte bazı farklılıkları da taşıdığı tespit edilmiştir. Buna göre Coğrafya 9 dersi içerisinde yer alan bölge kazanımları değiştirilmemiş olmasına karşın 9.3.1 kazanımına (2005 CDÖP'de D.9.1) iki açıklama eklenmiştir. İlk açıklamada doğal ve beşerî bölgelere Türkiye'den de örnekler verilmesi istenmiştir. İkinci açıklamada ise değer-kazanım ilişkilendirmesine bağlı olarak ülke sevgisinin vurgulanması amaçlanmıştır (MEB, 2017). Diğer bir değişiklik ise 12.sınıf CDÖP'nin Beşerî Sistemler ünitesine eklenen 12.2.2 kazanımıdır. Bu kazanımla birlikte bir bölge çeşidi olan işlevsel bölge CDÖP'de ilk kez CDÖP'de yer almıştır. Ancak 9.sınıf CDÖP'de işlevsel bölgeye yer verilmezken seçmeli olan 12.sınıf CDÖP'de yer verilmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte işlevsel bölge sadece Türkiye ölçeğinde ele alınmaktadır.

2017 CDÖP'nin çok kısa bir süre sonra kısmi bir revizyona uğramasının ardından 2018 CDÖP uygulamaya konulmuştur. Bu revizyon 2017 CDÖP'nin genel amaçları, yeterlilikler, değer-kazanım ilişkilendirmesi ile bazı kazanım (9.1.7 ve 9.2.4) ve kazanım açıklamalarında (9.1.3, 9.1.4, 9.1.5, 9.1.6, 9.1.8, 9.1.12, 9.3.1, 9.4.2) yapılan ufak çaplı değişikliklerden ibarettir. Söz konusu kazanım açıklamaları içerisinde bölge konusunun yer aldığı 9.3.1 kazanımı da yer almaktadır. 2017 CDÖP'de yer alan iki kazanım açıklaması (Tablo 3) 2018 CDÖP ile kaldırılmış olup yerine farklı iki açıklama eklenmiştir. Bu açıklamalardan ilkinde Tablo 4'te de yer aldığı gibi "şekilsel ve işlevsel bölge ayırımına" yer verilmiştir (MEB, 2018). Böylece 2018 CDÖP ile bölge sınıflandırması programda ilk kez yer almıştır. İkinci açıklamada ise yapılan bu sınıflandırmaya uygun olarak dünyadan ve Türkiye'den farklı bölge örneklerine yer verilmesi gerektiği istenmiştir.

Tablo 4. 2018 CDÖP’de Yer Alan Bölge İçerikli Kazanımlar

	Sınıf	Kazanımlar
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler Ünitesi	9	9.3.1. Dünyadaki farklı bölge örneklerini, özellikleri ve bölge belirlemede kullanılan kriterler açısından analiz eder. a) Şekilsel ve işlevsel bölge ayrımına yer verilir. b) Türkiye’den ve dünyadan farklı bölge örneklerine yer verilir. 9.3.2. Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar. 9.3.3. Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlere göre belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder.
Beşerî Sistemler Ünitesi	12	12.2.4. Ülkemizdeki işlevsel bölgeleri özelliklerine göre analiz eder. a) İşlevsel bölgenin tanımına ve hangi kriterlere göre belirlendiğine yer verilir. b) İşlevsel bölgelerin oluşturulma gerekçelerine yer verilir. c) Türkiye İstatistik Kurumu, Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Müdürlüğü, Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü, Orman Genel Müdürlüklerine ait işlevsel bölge örneklerine yer verilir.

Kaynak: MEB, 2018

2018 CDÖP, 2023-2024 eğitim öğretim yılına kadar uygulanmıştır. 2024 yılına gelindiğinde ise TTKB’nin 23.05.2024 tarihli 20 sayılı kararı kabul edilen ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)’ne göre hazırlanan 2024 CDÖP, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni’ne göre TYMM öğretim programları, öğrencilerin bütüncül gelişimini esas alan, öğrenci merkezli ve esnek bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte TYMM’ye göre hazırlanan öğretim programları bilgi ve beceriyi dinamik bir şekilde ele alarak öğrencilerin sadece akademik bilgilerini değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerini, değerlerini ve okuryazarlık yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024a). Erdem-Değer-Eylem çerçevesi içerisinde hazırlandığı belirtilen TYMM öğretim programları, beceri çerçevesi bağlamında kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2024a). Bu yaklaşıma göre hazırlandığı ifade edilen 2024 CDÖP, 2018 CDÖP’den farklı olarak; Coğrafyanın Doğası (1), Mekânsal Bilgi Teknolojileri (2), Doğal Sistemler ve Süreçler (3), Beşerî Sistemler ve Süreçler (4), Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri (5), Afetler ve Sürdürülebilir Çevre (6) ile Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar (7) olmak üzere yedi üniteden oluşmaktadır (MEB, 2024b).

Tablo 5. 2024 CDÖP’de Yer Alan Bölge İçerikli Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar Ünitesi	Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri	COĞ.9.7.1. Bölgelerin belirlenmesinde kullanılan kriterlere göre bölge hakkında çıkarım yapabilme a) Bölge ve bölge sınırı hakkında varsayımda bulunur. b) Bölge ve bölge sınırındaki örüntüleri listeler. c) Bölgeyi ve bölge sınırlarını karşılaştırır. ç) Bölge ve bölge sınırları hakkında önerme sunar. d) Bölgeyi ve bölge sınırlarını değerlendirir.
	İçerik Çerçevesi	Bölge ve bölge Sınırı
	Anahtar Kavramlar	Bölge, işlevsel bölge, şekilsel bölge

Kaynak: MEB, 2024

2024 CDÖP’nin bölge anlayışını 9.sınıf CDÖP’nin 7.ünitesi olan Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar ünitesinin 9.7.1 öğrenme çıktısı yansıtmaktadır (Tablo 5). Programda bu öğrenme çıktısı ile öğrencilerin Türkiye’den ve dünyadan farklı bölge türlerini tanıyabilmeleri, bölge sınırlarının değişebilirliği ile bölge sınırlarındaki geçişlere ilişkin çıkarım yapabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024b). Bu öğrenme çıktısının süreç bileşenleri çıkarım yapma becerisini ön plana çıkartmaktadır. Buna göre bölge ve bölge sınırlarına yönelik varsayımda bulunma, bölge ve bölge sınırlarının oluşturduğu örüntüleri listeleme, bölge ve bölge sınırlarını karşılaştırma, bölge ve bölge sınırları ile ilgili önerme

sunma ve bölge ve bölge sınırlarını değerlendirme 9.7.1 çıktısının süreç bileşenlerini oluşturmaktadır (MEB, 2024b). İlgili ünitenin içerik çerçevesi ve öğrenme-öğretme yaşantıları altında yer alan öğrenme-öğretme uygulamalarına bakıldığında ise bölge sınıflandırmasının 2018 CDÖP’de olduğu gibi şekilsel ve işlevsel bölgelere göre yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda 2024 CDÖP’nin, 2018 CDÖP’nin ortaya koyduğu bölge anlayışını ve sınıflandırmasını devam ettirdiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de bölgesel coğrafya ilk kez Birinci Coğrafya Kongresi’nde hazırlanan ve 1942 yılında uygulamaya konulan CDÖP’de yer almıştır. 1942 CDÖP ile Türkiye coğrafyasının yedi coğrafi bölge ayrımında öğretilmesi benimsenmiştir. Bölgesel coğrafyanın disiplin üzerindeki 20.yüzyılın ikinci yarısına kadar devam eden güçlü bir etkisi olmuştur (Bilgili, 2016; Guelke, 1977; Wade, 2006; Wood, 1999; Yavan, 2014). Bu nedenle Birinci Coğrafya Kongresi’nde Türkiye coğrafyasının, coğrafi bölgeler aracılığıyla öğretilmesi yaklaşımının benimsenmesi akademik coğrafyada hâkim paradigmanın bölgeselcilik olmasının bir sonucudur. Dolayısıyla zamanın coğrafi düşüncesi dikkate alındığında çağdaş bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Arı (2013) bu dönemde hâkim yaklaşımın bölgesel coğrafya olduğunu ve Türk coğrafyacıların dönemin hâkim yaklaşımına uygun çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedir. Erinç (1973) de bu dönemi Türk modern coğrafyasının dünyadan olumsuz yönde ayrılmadığı aksine yükselişe geçtiği dönem olarak tanımlamaktadır. Nitekim birçok Batılı ülkede de kantitatif devrimden sonra bile belirli bir süre öğretim programlarında geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımı etkili olmaya devam etmiştir. CDÖP’lerde bölgesel içeriklerin azaltılması ilk olarak 1950’lerin sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri’nde başlarken Birleşik Krallık başta olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde bu yönelim 1960’lar ve 1970’lerde etkisini göstermeye başlamıştır (Avdić vd., 2020; Butt, 2020; Lambert ve Morgan, 2010). Böylece akademik coğrafyadaki düşünsel ve metodolojik gelişmeler okul coğrafyasına mümkün olduğu ölçüde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Birinci Coğrafya Kongresi’nde coğrafi bölgelerin oluşturulma gerekçesi ve mantığı Vidal de la Blache’ın, Fransız bölgesel coğrafya eğitimine dair söylemleriyle örtüşmektedir (de la Blache, 1908). Vidal’e göre Fransa’nın coğrafya eğitiminde yaşanan zorlukları aşmanın çözümü Fransa topraklarının mekânsal ünitelere ayrılarak analiz edilmesinde yatmaktadır. Çünkü ona göre coğrafya öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden belki de en önemlisi ülkelerin tanımlanmasında yaşanan belirsizlikler olmuştur. Bu nedenle coğrafyanın öncelikle yapması gereken benzerlikleri ve farklılıkları ülke fizyonomisi açısından ele almaktır. Böylece coğrafya eğitimcisi fenomenlerdeki ilişkileri görebilecek, onu karakterize eden özelliklere uygun bir şekilde sınırlar çizerek betimlemek istediği bölgeyi yeniden tanımlayabilecektir (Andrews, 1986; Church, 2015). Pedagojik amaçlar taşıyan bu yaklaşım her biri kendi içinde homojen olan bölgeleri tanımlamak ve sınırlarını çizmek için coğrafyacılar bir yöntem sunmuştur. Bu modele göre hazırlanan ders kitapları Fransa’yı bölgeler şeklinde ele almıştır. Böylece bölgeler farklılıkları ve benzerlikleri tanımlayan üniteler olarak sunulmuştur. Bu şekilde her bir coğrafi ünitenin hem fiziki (yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü, jeolojik yapısı vb.) hem de beşerî (nüfus, tarım, şehirler, sanayi vb.) özellikleri içermesi öğrencilerin mekânsal sentez yapabilmesini kolaylaştıran bir model olmuştur (Lacoste, 2014). Bu sistem ülkenin köy ve kasabalarda yaşayan nüfusunun ulusal benliğe ilişkin imajını da beslemeyi amaçlamıştır (Agnew, 2018; Holt-Jensen, 2017). Yerel özelliklerin simgesel yorumlanması ve bunların ulus kavramıyla bağdaştırılması, milli kimliğin oluşturulmasında bir araç işlevi görmüştür. Dolayısıyla ülkenin farklı bölgelerinin taşıdığı sembolik anlamlar ve bu bölgelerin karakteristik özelliklerinin bütün ulus ile ilişkilendirilmesi, ulusal birliğin tesis edilmesinde bir yol haline gelmiştir (Agnew, 2018; Paasi, 1986).

Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde karşılaşılan model bunun bir benzeri olsa da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Türkiye’nin bölgesel sınırları farklı olarak tarihsel olguların mirasına denk düşmemektedir. Öte yandan bölgeler belirlenirken beşerî özellikler neredeyse hiç dikkate alınmayarak daha çok morfolojik özelliklere göre belirlenmiştir. Bu nedenle Birinci Coğrafya

Kongresi sürecinde kabul gören coğrafi bölgeler ve sınırları gerek kongre esnasında gerekse kongre sonrasında bölge sınırlarını belirleyen komisyon üyelerinin bile dâhil olduğu çeşitli tartışmalara ve itirazlara sahne olmuştur (Arıncı, 2013; Avcı, 2011; Balcı, 2018; Darkot, 1955, 1966; Erinc, 1945, 1958; Erinc ve Tunçdilek, 1952; Erol, 1993; Gürsoy, 1950, 1957; Kökten, 1945; Özçağlar, 2003; Özey, 2006, 2016; Sözer, 1993; Tuncel, 2011; Yiğit, 1996, 2000, 2006).

Türk coğrafyacılarının 20.yüzyılın ikinci yarısından sonra yakın zamana kadar dünya genelinde gelişen çağdaş coğrafya yaklaşımlarına uzak kalarak kantitatif ve epistomolojik devrimleri takip edememesi geleneksel bölgesel coğrafyanın holistik, statik ve homojenleştiren bölge anlayışının disiplin üzerinde çok uzun süre hâkim olmasına neden olmuştur (Arı, 2013; Bekaroğlu ve Barnes, 2021; Bekaroğlu ve Yavan, 2018). Türk coğrafyacıların özellikle 1970'lerden sonra çağdaş coğrafi düşünceden kopması coğrafya eğitimine de yansımıştır. Nitekim Türkiye coğrafyasının disiplinin düşüncel gelişimi içerisinde değişen bölge anlayışı dikkate alınmaksızın geleneksel coğrafi bölgeler aracılığıyla öğretilmesi yaklaşımı, uzun yıllar CDÖP'leri baskılayan egemen bir yaklaşım olmuştur. Buna karşılık geleneksel bölgesel coğrafya anlayışı, coğrafi düşüncenin evrimiyle birlikte özellikle Anglo-Amerikan ülkeleri başta olmak üzere birçok gelişmiş ülkenin CDÖP'lerinden 1950'lerin sonlarından itibaren yavaş yavaş silinmiş ve 1980'lere gelindiğinde büyük ölçüde görünürlüğünü kaybetmiştir (Avdić vd., 2020; Butt, 2020; Lambert ve Morgan, 2010). Bu bağlamda Türkiye'de coğrafya eğitimi, Türk akademik coğrafyası ile birlikte çağdaş coğrafi düşünceden ayrılmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de lisansüstü coğrafya eğitiminin ancak 90'lı yılların sonunda ortaya çıkabilmesi ve Cumhuriyet tarihi boyunca genel anlamda tüm CDÖP'lerin akademik coğrafyacılar tarafından hazırlanmış olmasının da söz konusu ayrışma üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

1970'lerin başından itibaren akademik coğrafyada pozitivizme karşı güçlü eleştiriler yapılmaya başlanmış 1980'lerde ise giderek güçlenen küreselleşmenin getirdiği değişim ile coğrafya eğitiminde bölgesel coğrafya, değişen bölge anlayışıyla tekrar tartışılmaya başlanmıştır (Nayak ve Jeffrey, 2013). 1992 yılında yayınlanan Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve 1994 yılında yayınlanan Yaşam İçin Coğrafya: Ulusal Coğrafya Standartları gibi coğrafya dernekleri tarafından yayınlanan ve dünya genelinde birçok ülkede coğrafya eğitimine yön veren uluslararası bildirge ve raporlar; insan-doğa etkileşimi, hareket, yer ve konum ile birlikte bölgeyi çağdaş bir yaklaşım içerisinde coğrafya eğitiminin en önemli beş temasından biri haline getirmiştir. Diğer taraftan özellikle geçtiğimiz son on yılda Türkiye'de akademik coğrafya içerisinde çağdaş coğrafya yaklaşımlarına olan farkındalığın artmaya başlamasıyla, Türk coğrafyasının mevcut durumunu ortaya koyarak eleştiren çeşitli yayınlar yapılmaya başlanmıştır (Arı, 2013, 2019; Bekaroğlu ve Sarış, 2017; Bekaroğlu ve Yavan, 2013, 2018; Bekaroğlu vd., 2019; Bilgili, 2016; Özgür, 2021; Özgür ve Yavan, 2013; Tekeli, 2012; Tüysüz ve Yavan, 2012; Yazan ve Bekaroğlu, 2018). Bu gelişmelerin de etkisiyle 2005 CDÖP ile birlikte Türkiye coğrafyasının "coğrafi bölge" temelli öğretiminden tamamen vazgeçilmiştir. Bununla birlikte ilk kez çağdaş bir yaklaşım ile bölgenin coğrafya içerisindeki yerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedefe yönelik olarak bölge oluşturmada kullanılan kriterler, bölgelerin amaca göre oluşturulabilir oluşu ve bölge sınırlarının değişkenliği gibi kazanımlar programa eklenmiştir. Böylece bölgelerin hem mekânsal hem de zaman açısından dinamikliğini yadsıyan geleneksel coğrafi bölge anlayışından vazgeçilerek çağdaş bir bölge anlayışı CDÖP'ye yansıyabilmiştir.

Dünya genelinde CDÖP'ler sistematik ve bölgesel yaklaşım temelli olmak üzere iki farklı şekilde geliştirilmektedir. (IGU-CGE, 1992; Senegaçnik, 2018; Steinberg vd., 2002). Öğretim programlarını sistematik bir bakış açısıyla geliştiren ülkelerde, bölgesel coğrafya içerikleri çoğunlukla vaka çalışmaları yoluyla veya belirli tematik üniteler içinde örnekler olarak ele alınmaktadır (Avdić vd., 2020). 2005 CDÖP ile bu yaklaşım benimsenmiş olup bir öğrenme alanı içerisinde (Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler) 9.sınıftan 12.sınıfa kadar bölgesel coğrafya içeriklerine yer verilmiştir. Bu noktada Gersmehl (2008) de bölgesel ve sistematik coğrafyayı bir makasın iki keskin bıçağına benzeterek bıçaklar bir arada tutulduğunda çok daha keskin ve fonksiyonlu olduğu ifade etmektedir. Buna göre CDÖP her iki yaklaşımı da içerecek şekilde tasarlanmalı ve öğretim süreci içerisinde kullanılmalıdır. Gersmehl (2008)'in makas analogisine göre bu tasarım ve öğretim süreci bölgeselden sistematığa ve

sistematikten bölgeleşe olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Örneğin bir yerdeki belirli bir coğrafi özelliği ön plana çıkartıp neden orada olduğunu sorgulayıp olası nedenlerini araştırıp belirledikten sonra, olası nedenin başka nerelerde görüldüğünü bulmaya çalışmak bölgeselden sistematığe yaklaşımıdır. Buna karşın geniş bir alanı gösteren küçük ölçekli bir haritada herhangi bir mekânsal unsuru inceledikten sonra bu mekânsal unsurun yerel düzeyde nasıl bir etkileşime yol açtığını araştırmak ise sistematikten bölgeleşe geçiş yaklaşımını ifade eder.

2018 CDÖP, CDÖP'lerin bölge anlayışı açısından bir diğer önemli dönüm noktasıdır. İlk kez alanyazında kabul gören bölge çeşitleri olan şekilsel ve işlevsel bölgeye CDÖP'de yer verilmiştir. Böylece 2005 CDÖP'te açık olarak yer verilmeyen bölge sınıflandırması 2018 CDÖP'de yer almıştır. Ancak 1942-2010 arası dönemde her eğitim kademesinde yer bulan geleneksel coğrafi bölge temelli öğretimin ardından şekilsel ve işlevsel bölge sınıflandırmasının yer edinebilmesinin zaman alacağı öngörülmektedir. Nitekim Koç ve Aksoy (2012) tarafından gerçekleştirilen "Coğrafya Eğitiminde Bölge Kavramı" başlıklı araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre hem coğrafya bölümü hem de coğrafya öğretmenliği öğrencilerinin geleneksel coğrafi bölgelere yönelik bilişsel düzeyleri yüksek olmasına karşın şekilsel ve işlevsel bölge türlerine yönelik bilişsel düzeylerinin son derece düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Öztürk ve Karabağ (2012) coğrafi düşünce tarihinde etkili olan paradigmalara yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında coğrafya öğretmenlerinin paradigmalara hakkındaki bilgilerinin oldukça yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Coğrafya ders kitapları da bu durumu desteklemektedir. Coğrafyanın tarihsel gelişimi konusunun yer aldığı 9.sınıf ders kitaplarına bakıldığında tarihsel sürece modern coğrafya dönemine kadar yer verilip 20.yüzyılın ikinci yarısında başlayan çağdaş coğrafya ve yaklaşımlarına (Kantitatif coğrafya, hümanist coğrafya, postyapısalcı coğrafya, yeni bölgesel coğrafya, eleştirel coğrafya) ise yer verilmediği görülmektedir (Baranaydın vd., 2023; Türkez vd., 2023). Buna göre gerek söz konusu iki araştırmanın sonuçları gerekse coğrafya ders kitapları, çağdaş coğrafya yaklaşımlarına yönelik olarak öğretmen, öğretmen adayları ve ders kitabı yazarlarının farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum temelde öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde öğrendiklerinin önemli bir kısmının geçerliliğini büyük ölçüde kaybetmesi ve öğretmenlerin disiplinin genişleyen sınırları doğrultusunda akademik gelişmeleri takip etmemeleri/edememeleridir (Butt, 2020). Dolayısıyla 2018 CDÖP ile getirilen ve 2024 CDÖP ile korunan bu dinamik bölge anlayışını kavrayamayan öğretmenlerin geleneksel coğrafi bölge anlayışını devam ettirmeleri kaçınılmazdır. Nitekim Fridrich (2013), didaktik ve pedagojik kaygılar nedeniyle 1985/86 yılında Avusturya coğrafya ve ekonomi müfredatından bölgesel coğrafyanın çıkartılmasına rağmen, bölgesel coğrafyanın hala öğretmenler tarafından öğretildiğini ve bir şekilde müfredata entegre edildiğini, bunun da resmi müfredat ile gerçek öğretim uygulamaları arasında bir tutarsızlığa işaret ettiğini belirtmektedir.

Coğrafya öğretmeni ve öğretmen adaylarının bölge kavramına olan yaklaşımı şekilsel ve işlevsel bölge sınıflandırmasının sahaya yansımaları için hayati bir öneme sahiptir. Ne var ki yükseköğretim coğrafya lisans programlarının ders içeriklerine bakıldığında büyük çoğunluğunda halen yaygın olarak geleneksel coğrafi bölgeler derslerinin var olduğu görülmektedir (Bilgili, 2016). Bu durum kendi içerisinde bir tezatı da beraberinde getirmektedir. Zira coğrafi bölgeler zamanın Millî Eğitim Bakanlığının öncülüğünde Birinci Coğrafya Kongresi'nde ilk ve ortaöğretimde Türkiye coğrafyasının öğretimi için oluşturulmuştur. Ancak günümüzde hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretim programlarında geleneksel coğrafi bölge anlayışı terk edilmişken halen yükseköğretim lisans programlarında büyük ölçüde varlığını devam ettirmektedir. Halbuki Hartshorncu geleneksel bölgesel coğrafya yaklaşımı birçok ülkede lisans programlarından silinmiştir (Halseth, 1998; Rees ve Legates, 2013). Bu söz konusu tezatlık 2018 CDÖP'nin getirdiği yeni ve dinamik bölge anlayışının sahaya yansımalarının önündeki en büyük engeldir. Çünkü 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı coğrafi düşüncesinde terkedilmiş olan bir paradigma ile oluşturulan coğrafi bölge anlayışı ile yetişen coğrafya öğretmeni adaylarının, öğretmenlik süreçleri içerisinde 2005 CDÖP ile başlayan 2018 CDÖP ile tamamen şekillenen ve 2024 CDÖP ile devam ettirilen bölge anlayışını kavrayıp öğrencilerine kazandırabilmeleri oldukça zordur.

Öneriler

Bu araştırmada coğrafi düşüncenin evrimiyle birlikte değişen paradigmlar bağlamında Cumhuriyet'ten günümüze kadar uygulanan CDÖP'lerin bölge anlayışının tarihsel dönüşümü incelenmiştir. Araştırma bulguları ve sonuçları doğrultusunda alanyazına katkı sunabilecek araştırma konuları aşağıda önerilmektedir;

- Araştırma bulgularına göre 1924-1941 döneminde uygulanan CDÖP'lerde herhangi bir bölge anlayışı ve sınıflandırmasının bulunmamaktadır. Ancak Birinci Coğrafya Kongresi tutanak ve raporlarına göre bu dönem içerisinde farklı bölge sınıflandırmalarının uygulamada kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu dönemin bölge anlayışının ve bölge sınıflandırmasının ne olduğu Kongre tutanakları ve raporlarında da yer almamaktadır. Bu nedenle 1924-1941 döneminde okutulan ortaöğretim coğrafya ders kitapları incelenerek dönem içinde yer bulan farklı bölge anlayışlarının ve sınıflandırmalarının neler olduğunun ortaya konulması bu araştırmayı tamamlayan önemli bir araştırma konusu olarak önerilmektedir.
- Geleneksel bölgesel coğrafya paradigmasının etkisiyle oluşturulan coğrafi bölge anlayışı 2004 yılına kadar CDÖP'ler üzerinde çok uzun bir süre etkili olmuştur. Atmış yıldan fazla bir süre zarfında etkili olan geleneksel coğrafi bölge anlayışının ardından 2005 ve sonrasında uygulanan CDÖP'lerin getirdiği yeni bölge anlayışının coğrafya öğretmenleri aracılığıyla sahaya ve ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığı ikinci bir araştırma konusu olarak önerilmektedir.

Kaynakça

- Agnew, J. (2018). Evolution of the regional concept. In A. Paasi, J. Harrison, & M. Jones (Eds.), *Handbook on the geographies of regions and territories* (pp. 23-33). Edward Elgar Publishing.
- Akimoto, H. (2015). Reconsidering regional geography education in Japan. In Y. Ida, M. Yuda, T. Shimura, S. Ike, K. Ohnishi, & H. Oshima (Eds.), *Geograph education in Japan* (pp. 65-74). Springer.
- Andrews, H. F. (1986). The early life of Paul Vidal de la Blache and the makings of modern geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 11(2), 174-182. <https://doi.org/10.2307/622004>
- Arı, Y. (2013). Yeni yüzyılda Türkiye’de coğrafya: Fırsatlar ve tehditler. *Beşeri Coğrafya Dergisi*, 1(1), 6-13.
- Arı, Y. (2017). Çevresel determinizmden politik ekolojiye: Son 100 yılda Dünya’da ve Türkiye’de insan-çevre coğrafyasındaki yaklaşımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 1-34. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.269463>
- Arı, Y. (2019). Yenilik ve bilimsel gelişme: Türk coğrafya tartışma listesinin (coğrafya) içerik analizi (1997-2012). *International Journal of Geography and Geography Education*, (39), 95-120. <https://doi.org/10.32003/iggei.518929>
- Arıncı, K. (2013). Coğrafi metodoloji açısından bölgesel coğrafya, bölge bilimi ve coğrafi bölgeler. *Türk Coğrafya Dergisi*, (60), 13-24.
- Artvinli, E., & Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi ve Türkiye’deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 93-127.
- Ashutosh, I. (2017). The geography and area studies interface from the second world war to the cold war. *Geographical Review*, 107(4), 705-721. <https://doi.org/10.1111/gere.12243>
- Association of American Geographers. (1984). *Guidelines for geographic education: Elementary and secondary schools*. Association of American Geographers.
- Avcı, S. (2011). Birinci Coğrafya Kongresi ve Türkiye’nin coğrafi bölgeleri hakkındaki tartışmalara dair bir not. *Türk Coğrafya Dergisi*, (57), 95-99.
- Avdić, B., Mirić, R., & Drešković, N. (2020). Regional geography and geographical education: Changes in global trends in modern school geography. *Geografski Pregled*, (42), 9-20. <https://doi.org/10.35666/23038950.2020.42.09>
- Balcı, A. (2018). Türkiye’nin coğrafi bölgelere ayrılmasına ilişkin yaklaşımları belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 30-48. <https://doi.org/10.14781/mcd.388279>
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (2000). *İrk, ulus, sınıf: Belirsiz kimlikler* (N. Ökten, Trans.). Metis Yayınları.
- Baranaydın, M., Aydın, Y. & Tekbaş, G. (2023). *Ortaöğretim coğrafya 9 ders kitabı*. Gün Yayıncılık.
- Bassin, M. (1987). Race contra space: The conflict between german geopolitik and national socialism. *Political Geography Quarterly*, 6(2), 115-134. [https://doi.org/10.1016/0260-9827\(87\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0260-9827(87)90002-4)
- Bauab, F. P. (2011). A Geografia Geral (1650) de Bernhardus Varenius: A modernidade da obra. *Raega-O Espaço Geográfico Em Análise*, (23), 191-220. <https://doi.org/10.5380/raega.v23i0.24837>
- Baulig, H. (1959). Géographie générale et géographie régionale. *Cahiers de Géographie Du Québec*, 3(6), 47-52. <https://doi.org/10.7202/020163ar>
- Bednarz, S. W., Bettis, N. C., Boehm, R. G., Downs, R. M., Marran, J. F., Morrill, R. W., & Salter, C. L. (1994). *Geography for life: National geography standards*. National Geographic Society.
- Bekaroğlu, C. E. (2016). Modern dünya sisteminin bilgi yapıları bağlamında coğrafya disiplini için bir dışsal tarih okuması. *Toplum ve Bilim Dergisi*, (136), 117-146.
- Bekaroğlu, C. E., & Barnes, T. (2021). Dictatorships and universities: The 1980 Turkish Military Coup d’état and Turkish geography. *Political Geography*, 91(10481), 117-146. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102481>

- Bekaroğlu, C. E., & Sarış, F. (2017). Türkiye’de fiziki coğrafya: Değişen disiplinler pratiğinin ampirik bir analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 40-54. <https://doi.org/10.14781/mcd.291143>
- Bekaroğlu, C. E., & Yavan, N. (2013). Modern Türk coğrafyasının tarihsel gelişiminde batılı coğrafya okullarının etkisi: Ampirik bir analiz. *Beşeri Coğrafya Dergisi*, 1(1), 51-66.
- Bekaroğlu, C. E., & Yavan, N. (2018). Türk coğrafyacılığında dört gelenek: Ampirik bir analiz. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 79-93. <https://doi.org/10.14781/mcd.386126>
- Bekaroğlu, C. E., Yavan, N., & Anlı, Ö. F. (2019). Türk coğrafyacılığında jenerasyonlar: Disiplinin tarihine kohortçu bir yaklaşım. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(1), 55-77. <https://doi.org/10.33688/aucbd.502638>
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2005). *Research in education*. Pearson.
- Bilgili, M. (2016). Sosyal bilimler felsefesi açısından Türkiye’deki üniversitelerde bölgesel coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 114-134. <https://doi.org/10.14781/mcd.95974>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burton, I. (1963). The quantitative revolution and theoretical geography. *Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 7(4), 151-162. doi:10.1111/j.1541-0064.1963.tb00796.x
- Butt, G. (2020). *Geography education research in the UK: Retrospect and prospect*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25954-9>
- Church, R. J. H. (2015). The French school of geography. In G. Taylor (Ed.), *Geography in the twentieth century*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Couper, P. (2015). *A student’s introduction to geographical thought*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cresswell, T. (2013). *Geographic thought a critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Darkot, B. (1955). Türkiye’nin coğrafi bölgeleri hakkında. *Türk Coğrafya Dergisi*, (13-14), 141-149.
- Darkot, B. (1966). *Türkiye’de coğrafi bölgelerin teşkilinde kriterlerin araştırılması*. İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehircilik Kürsüsü Yayını.
- de la Blache, P. V. (1908). *La France: Tableau géographique*. Librairie Hachette.
- Dikshit, R. D. (2011). *Geographical thought: A contextual history of ideas*. PHI Learning Private Limited.
- Entrikin, J. N. (2011). Region and regionalism. In J. A. Agnew & D. N. Livingstone (Eds.), *The SAGE handbook of geographical knowledge*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446201091.n26>
- Erinç, S. (1945). Kuzey Anadolu kenar dağlarının Ordu-Giresun kesiminde Landşaft şeritleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, (7-8), 119-140.
- Erinç, S. (1958). Bölge sınırlandırmasının esasları. In *II. İskân ve Şehircilik Haftası Konferansları* (pp. 69-94). Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Erinç, S. (1973). *Cumhuriyet’in 50. yılında Türkiye’de coğrafya*. Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Cumhuriyetin 50. Yıldönümü Yayınları.
- Erinç, S., & Tunçdilek, N. (1952). The agricultural regions of Turkey. *Geographical Review*, 42(2), 179-203. <https://doi.org/10.2307/211384>
- Erol, O. (1993). Türkiye’nin doğal yöre ve çevreleri. *Ege Coğrafya Dergisi*, 7(1), 13-41.
- Fitzgerald, W. (1943). The regional concept in geography. *Nature*, 152(3869), 740-741. <https://doi.org/10.1038/152740a0>
- Fraenkel, J. W., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Co.

- Fridrich, C. (2013). Von der befremdlichen persistenz der länderkunde im unterrichtsgegenstand geographie und wirtschaftskunde - ergebnisse einer empirischen untersuchung. *GW-Unterricht*, (132), 17-27.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Gersmehl, P. (2008). *Teaching geography*. Guildford Press.
- Gilbert, A. (1988). The new regional geography in English and French-speaking countries. *Progress in Human Geography*, 12(2), 208-228. <https://doi.org/10.1177/030913258801200203>
- Gregory, D. (1988). *Geographical imaginations*. Blackwell.
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (2009). Region. In *The dictionary of human geography*. John Wiley & Sons.
- Guelke, L. (1977). Regional geography. *The Professional Geographer*, 29(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1977.00001.x>
- Gürsoy, C. R. (1950). Samsun gerisinde Karadeniz intikal iklimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-129. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_00000000273
- Gürsoy, C. R. (1957). Türkiye'nin coğrafi taksimatında yapılması icabeden bazı tashihler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 15(1-3), 219-229. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_00000000721
- Haggett, P. (1969). *Locational analysis in human geography*. Edward Arnold Publishers.
- Halseth, G. (1998). Re-situating regional geography in an undergraduate curriculum: An example from a new university. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(3), 335-345. <https://doi.org/10.1080/03098269885741>
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge University.
- Hart, J. F. (1982). The highest form of the geographer's art. *Annals of the Association of American Geographers*, 72(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1982.tb01380.x>
- Hartshorne, R. (1939). The nature of geography: A critical survey of current thought in the light of the past. *Annals of the Association of American Geographers*, 29(3), 173-412. <https://doi.org/10.2307/2561063>
- Hartshorne, R. (1959). *Perspective on the nature of geography*. The Association of American Geographers.
- Harvey, D. (2015). *Kozmopolitik ve özgürlük coğrafyaları* (Z. C. Başeren, Trans.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Harvey, M. E., & Holly, B. P. (1981). Paradigm, philosophy and geographic thought. In M. E. Harvey & B. P. Holly (Eds.), *Themes in geographic thought* (pp. 11-37). Routledge.
- Holt-Jensen, A. (2017). *Coğrafya tarihi felsefesi ve temel kavramları* (E. Bekaroğlu, Ö. F. Anlı, H. Turut, & S. Tuysuz, Trans.). İdil Yayıncılık.
- International Geographic Union, Commission on Geographical Education. (1992). *1992 International Charter on Geographical Education*. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/1.-English.pdf>
- International Geographic Union, Commission on Geographical Education. (2007). *2007 Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development*. <https://www.igu-cge.org/2007-declaration/>
- International Geographic Union, Commission on Geographical Education. (2015). *2015 International Declaration on Research in Geography Education*. <https://www.igu-cge.org/2015-declaration/>
- Johnston, R. (2005). Geography-coming apart at the seams?. In N. Castree, A. Rogers, & D. Sherman (Eds.), *Questioning geography: Fundamental debates* (pp. 9-26). Blackwell Publishing.
- Johnston, R., & Sidaway, J. D. (2005). *Geography & geographers: Anglo-American human geography since 1945*. Oxford University Press.

- Kant, I. (1999). *Pratik aklın eleştirisi* (İ. Kuçuradi, D. Gökberk, F. Akatlı, & M. Tuncay, Trans.). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2002). *Prolegomena gelecekte bilim olarak ortaya çıkabilecek her metafiziğe* (İ. Kuçuradi & Y. Örnek, Trans.). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 319-339.
- Kökten, İ. K. (1945). Kuzeydoğu Anadolu prehistoryasında Bayburt çevresinin yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi*, 3(5), 465-505. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000661
- Kurtkaya, S., & Ünlü, M. (2023). Coğrafyada paradigmalara öğretmen yaklaşımları. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (48), 21-36. <https://doi.org/10.32003/igge.1230841>
- Lacoste, Y. (2014). *Coğrafya her şeyden önce savaş yapmaya yarar* (S. Sezer, Trans.). Ayrıntı Yayınları.
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: A conceptual approach*. McGraw-Hill Open University Press.
- Lee, D. M. (2023). How do narrative-based geospatial technologies contribute to the teaching of regional geography to preservice geography teachers?. *Journal of Geography*, 122(4), 93-101. <https://doi.org/10.1080/00221341.2023.2221244>
- Livingstone, D. N. (2011). Environmental determinism. In J. A. Agnew & D. N. Livingstone (Eds.), *The sage handbook of geographical knowledge*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446201091.n28>
- Maarif Vekâleti. (1924). 1924 Coğrafya dersi öğretim programı. Maarif Vekâleti Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1938). 1938 Coğrafya dersi öğretim programı. Maarif Vekâleti Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1941). *Birinci Coğrafya Kongresi (6-21 Haziran 1941) raporlar, müzakereler, kararlar*. Ankara: Maarif Vekilliği Yayınları.
- Maarif Vekâleti. (1942). 1942 Coğrafya dersi öğretim programı. Maarif Vekâleti Yayınları.
- Martin, G. J. (2005). *All possible worlds: A history of geographical ideas*. Oxford University Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE Publications.
- Minca, C. (2001). *Postmodern geography: Theory and praxis*. Blackwell.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1957). 1957 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1971). 1971 Coğrafya dersi taslak öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). 1973 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). 1982 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). 1983 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1992). 1992 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). 2005 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). 2010 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). 2011 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 2014 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Coğrafya dersi öğretim programı. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018 Coğrafya dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli coğrafya dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Minshull, R. (2017). *Regional geography: Theory and practice*. Routledge.
- Montello, D. R. (2003). Regions in geography: Process and content. In M. Duckham, M. F. Goodchild, & M. F. Worboys (Eds.), *Foundations of geographic information science* (pp. 173-189). Taylor & Francis.
- Nayak, A., & Jeffrey, A. (2013). *Geographical thought: An introduction to ideas in human geography*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315847528>
- Nir, D. (1987). Regional geography considered from the systems' approach. *Geoforum*, 18(2), 187-202. [https://doi.org/10.1016/0016-7185\(87\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0016-7185(87)90005-4)
- Nir, D. (1990). *Region as a socio-environmental system: An introduction to a systemic regional geography*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-0483-5>
- Oberhauser, A. (1995). Towards a gendered regional geography: Women and work in rural appalachia. *Growth and Change*, 26(2), 217-244. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2257.1995.tb00169.x>
- Öngör, S. (1963). Siyasi coğrafya ve jeopolitik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 18(1), 301-317. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000000688
- Özçağlar, A. (2003). Türkiye'de yapılan bölge ayrımları ve bölge planlama üzerindeki etkileri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Özey, R. (2006). *Coğrafi bölgelerin siyasi bölgeler olarak algılanması ve sonuçları* [Paper presentation]. IV. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, Ankara. https://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/semp4_3.pdf
- Özey, R. (2016). Bölgesel coğrafya serüveninde yanılgılar. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 98-106.
- Özgen, N. (2012). Bilim olarak coğrafya ve evrimsel paradigmaları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(2), 1-25.
- Özgüç, N., & Tümertekin, E. (2000). *Coğrafya: Geçmiş, kavramlar, coğrafyacılar*. Çantay Kitabevi.
- Özgür, E. M. (2018). Türk beşeri coğrafyasında yenileşme eğilimleri: Değişim aktörlerinin perspektifinden bir değerlendirme. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 142-170. <https://doi.org/10.32003/iggei.440888>
- Özgür, E. M. (2021). Türk beşeri coğrafyasında ihmal edilmiş bir paradigma: Hümanist coğrafya. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30(1), 205-224. <https://doi.org/10.51800/ecd.892187>
- Özgür, E. M., & Yavan, N. (2013). Türk coğrafyacılarının iç hesaplaşması: Neden başaramadık? Nasıl başarabiliriz?. *Beşeri Coğrafya Dergisi*, 1(1), 14-38.
- Öztürk, M. (2007). Coğrafya: Gelişimi, içeriği, eğitimi. In S. Karabağ & S. Şahin (Eds.), *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi* (pp. 1-53). Gazi Kitabevi.
- Öztürk, M. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin postmodern coğrafya algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 262-274.
- Öztürk, M., & Karabağ, S. (2012). Öğretmen görüşlerine göre coğrafyada paradigmlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 421-444.
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: A theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia-International Journal of Geography*, 164(1), 105-146. <https://doi.org/10.11143/9052>
- Paasi, A. (1991). Deconstructing regions: Notes on the scales of spatial life. *Environment and Planning*, 23(2), 239-256. <https://doi.org/10.1068/a230239>
- Paasi, A. (2002). Place and region: Regional worlds and words. *Progress in Human Geography*, 26(6), 802-811. <https://doi.org/10.1191/0309132502ph404pr>
- Paasi, A. (2009). Regional geography. In R. Kitchen & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (Vol. 9, pp. 214-227). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00736-7>

- Peet, R. (1985). The social origins of environmental determinism. *Annals of the Association of American Geographers*, 75(3), 309-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1985.tb00069.x>
- Peet, R. (1998). *Modern geographical thought*. Blackwell.
- Rees, P. W., & Legates, M. (2013). Returning “region” to world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 327-349. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.769089>
- Senegačnik, J. (2018). Classification of regional and thematic approaches in school textbooks on the geography of Europe. *Acta Geographica Slovenica*, 58(2), 123-134. <https://doi.org/10.3986/ags.3408>
- Shaw, D. J. (2008). Bernhard Varenus’ geographia generalis and the rise of modern geographical studies in Russia. In M. Schuchard (Ed.), *Bernhard Varenus (1622-1650)* (pp. 271-287). Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004163638.i-351.95>
- Sözer, A. N. (1993). Herbert Louis’ın “Landeskunde der Türkei” adlı yapıtı üzerine bazı düşünceler ve notlar. *Ege Coğrafya Dergisi*, 7(1), 1-12.
- Standish, A. (2018a). The place of regional geography. In M. Jones & D. Lambert (Eds.), *Debates in geography education*. Routledge.
- Standish, A. (2018b). What to teach? Conceptualising a geography curriculum. *Journal of Geographical Research*, (68), 73-88. https://doi.org/10.6234/JGR.201805_%2868%29.0004
- Standish, A. (2021). Geography. In A. S. Cuthbert & A. Standish (Eds.), *What should schools teach?*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t475s.15>
- Steinberg, P. E., Walter, A., & Sherman-Morris, K. (2002). Using the internet to integrate thematic and regional approaches in geographic education. *The Professional Geographer*, 54(3), 332-348. <https://doi.org/10.1111/0033-0124.00334>
- Stern, D. I. (1992). Do regions exist? Implications of synergetics for regional geography. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 24(10), 1431-1448. <https://doi.org/10.1068/a241431>
- Šabić, D., Golić, R., Vujadinović, S., & Joksimović, M. (2018). Present and future of new regional geography in the education school’s system and scientific discipline’s position at the University of Belgrade. *Zbornik Radova-Geografski Fakultet Univerziteta u Beogradu*, 66(1), 39-51. <https://doi.org/10.5937/zrgfub1866039S>
- Świątek, A., & Osuch, W. (2020). Regional geography education in Poland. In *(Teaching) regional geography: Proceedings of 27th central european conference* (pp. 173-186). Masaryk University Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9694-2020-14>
- Şahin, B. (2020). *Uluslararası Coğrafya Birliği’nin perspektifinden coğrafya eğitimi*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228398>
- Şahin, B. (2022). Coğrafya eğitiminin beş teması. In S. Karabağ & S. Şahin (Eds.), *Coğrafya eğitiminin temel eksenleri*. Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. (2012). Türkiye’de coğrafyacıların çok paradigmatlı bir bilim dünyasında yaşamayı öğrenmesi gerekiyor. In *TÜCAUM VI. Coğrafya Sempozyumu bildiriler kitabı* (pp. 348-354). Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Tomaney, J. (2009). Regional. In R. Kitchen & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (Vol. 9, pp. 214-227). Elsevier.
- Tuncel, M. (2011). Birinci Coğrafya Kongresi’nde Türkiye coğrafi bölgelerinin isimlendirilmesi, sınırlarının tespiti ve günümüze etkileri. *Türk Coğrafya Dergisi*, (57), 1-10.
- Türkez, K., Karakoç, M., Balşen, N., Pektaş, T., & Özdoğan, İ. (2023). *Ortaöğretim coğrafya 9 ders kitabı* (S. Zaman, Ed.). MEB Yayınları.
- Tüysüz, S., & Yavan, N. (2012). Bölgesel coğrafya yaklaşımı ve Türk coğrafyasındaki etkileri üzerine kritik bir değerlendirme. In *TÜCAUM VI. Coğrafya Sempozyumu bildiriler kitabı* (pp. 390-405). Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Unwin, T. (1992). *The place of geography*. Routledge.

- Wade, C. (2006). A historical case for the role of regional geography in geographic education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 181-189. <https://doi.org/10.1080/03098260600717232>
- Wood, G. (1999). On the future of regional geography. *Geographica Helvetica*, 54(4), 199-207. <https://doi.org/10.5194/gh-54-199-1999>
- Yavan, N. (2014). Batı coğrafyası geleneği üzerine. In C. E. Bekaroğlu & A. Özdemir (Eds.), *Bir disiplinin iç dünyası modern Türk coğrafyası üzerine söyleşiler*. İdil Yayıncılık.
- Yazan, S., & Bekaroğlu, C. E. (2018). Türk coğrafyacılığının disipliner ilişkileri üzerine ampirik bir araştırma. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 16(1), 37-67. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000190
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Seçkin Yayınları.
- Yiğit, A. (1996). Türkiye'nin doğu bölgelerinin yeniden belirlenmesi hakkında düşünceler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 357-376.
- Yiğit, A. (2000). Türkiye'de daha kullanışlı coğrafi bölgeler oluşturma gerekçeleri ve öneriler. In 9. *Ulusal Bölge Bilimi/Bölge Planlama Kongresi bildiriler kitabı* (pp. 514-528). KTÜ.
- Yiğit, A. (2006). Geçmişten günümüze Türkiye'yi bölgelere ayırma çalışmaları ve yapılması gerekenler. In 4. *Ulusal Coğrafya Sempozyumu: Avrupa Birliği Sürecindeki Türkiye'de Bölgesel Farklılıklar bildiriler* (pp. 33-44). Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.