

To Cite This Article: İnce, Z. (2021). An investigation on the attitude of geography department students about human geography course in terms of various variables. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 75-90.

Submitted: April 30, 2021

Revised: June 07, 2021

Accepted: June 19, 2021

AN INVESTIGATION ON THE ATTITUDE OF GEOGRAPHY DEPARTMENT STUDENTS ABOUT HUMAN GEOGRAPHY COURSE IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Dersi Hakkındaki Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ziya İNCE¹

Öz

Eğitimde en önemli konulardan biri de verilen eğitimde öğrenenlerin tutumlarının incelenmesidir. Bu çalışmada fen-edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın verileri, Türkiye’de iki farklı üniversitedeki coğrafya bölümlerinde okuyan 137 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Kılcan vd. (2019) tarafından hazırlanan 23 madde ve iki alt boyuttan oluşan beşli Likert yapısındaki “Beşeri Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (BCDYTÖ) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin karşılaştırılmasında, iki alt düzeyi olan değişkenler için t-testi, ikiden fazla alt düzeyi olan değişkenler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Güvenirliği test etmek için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .94$ olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları büyük oranda olumlu bulunmuştur. Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları cinsiyet ve üniversite değişkenlerinde farklılık gösterir iken, sınıf, yaş ve mezun olunan lise değişkenlerinde bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, beşeri coğrafya alanındaki ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, tutum araştırmalarının dönem başında ve dönem sonunda tekrarlanarak düşük tutuma karşılık tedbirlerin alınması ve öğretim programlarında yer alan beşeri coğrafya konularının geliştirilmesi ve güncellenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beşeri Coğrafya, Coğrafya Bölümü Öğrencileri, Coğrafya Öğretimi, Tutum

Abstract

One of the most important issues in education is to examine the attitudes of the people who receive education. In this study, the attitudes of the geography department students towards the human geography course were examined in terms of various variables. The data of this research, where we used descriptive scanning model, was obtained from 137 students studying in geography departments in two different universities in Turkey. In the acquisition of the research data, the “Scale of Attitude Towards Human Geography” (SATHG) in a five-point Likert structure, prepared by Kılcan et al. (2019), consisting of 23 items and two sub-dimensions, was used as a measurement tool. In comparison of the data obtained, t-test was used for variables with two sublevels, and one-way ANOVA test was used for variables with more than two sublevels. To test the reliability, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as $\alpha = .94$. According to the data obtained at the end of the research, the attitudes of the geography department students about the human geography course were found to be mostly positive. While the attitudes of geography department students about the human geography course differ in terms of gender and university, there was no difference in the variables of class, age and graduated high school. In line with these results, it was suggested to enrich the course content in the field of human geography, take measures against low attitude by repeating the attitude researches at the beginning and end of the term, develop and update the human geography topics in the curriculum.

Keywords: Human Geography, Geography Department Students, Geography Teaching, Attitude

¹ Assist. Prof., Namık Kemal University, Faculty of Art & Science, Department of Geography, Tekirdağ, TURKEY., <https://orcid.org/0000-0001-7389-8083>, zince@nku.edu.tr

GİRİŞ

Bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli rol oynayan eğitim, formal olarak okullarda, informal olarak toplum içinde gerçekleşmektedir. Öğretim ise dersler, araçlar, kural ve yönergeler ile eğitim kurumlarında yürütülmektedir. Coğrafya eğitimi ve öğretimi okullarda gerçekleştirilen temel disiplinlerden biridir.

Coğrafya, insan ve coğrafi çevre arasındaki karşılıklı ilişkileri (Doğanay, 2017), beşeri ve ekonomik olayların dağılımını (Özey, 2002) ve bunlar arasındaki etkileşimin derinlemesine bir sentezi (Koçman, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Biricik (1999)'e göre ise coğrafyanın özünde kâinatı tanıma ilkesi vardır. Bilimde ve sosyal hayatta önemli bir yere sahip olan coğrafya disiplininin, bilimsel kimlik kazanması Alexander von Humbolt ve Carl Ritter'in çalışmaları ile gerçekleşmiştir (Özgüç ve Tümertekin, 2012). Daha sonra ilkokuldan üniversiteye kadar her seviyede okutulan bir ders durumuna gelmiş ve bugünkü konuma ulaşmıştır. Bunda Atlas Okyanusu'nun her iki yakasındaki İngilizce konuşan coğrafyacıların rolü büyüktür (Johnston, 2017).

İnsanoğlu yaşadığı dünyayı daha rahat yaşayabilmek için sürekli değiştirmekte böylece dünyanın doğal dengesinin bozulmasına, birçok sorununun ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Özey, 2006). Bu noktada coğrafya disiplini ve coğrafya eğitimi devreye girmekte, yetişen genç nesillerin bu konularda farkındalık kazanmasında etkin rol oynamaktadır. Coğrafya eğitimi ile gerçekleşen olumlu tutum ve davranışlar dünyanın korunması, geleceğe yönelik planlamaların yapılabilmesi ve sürdürülebilirlik kavramlarının ön planda tutulması açısından önemlidir. İnsan-mekân-bilgi arasındaki bağı kurmak için coğrafi bilgi en önemli güç unsurlarından biridir (Köşker, 2014). Bu bağlamda coğrafya disiplini ve coğrafya eğitimi, dünyadaki fiziki olaylar ve bunların insan hayatına etkisi konusunda coğrafi bilgi birikimi oluşturması bakımından önemlidir (Akınoğlu, 2005). Coğrafya eğitimi bir taraftan bireylerin kendi kimliklerinin oluşumunu desteklerken (Demirkaya, 2003), diğer taraftan toplumların kalkınması ve gelişmesinde söz sahibi olabilen bireyler yetişmesinde (Artvinli ve Kaya, 2010) etkin yer almaktadır. Coğrafya derslerinin Türk milli eğitim sistemi içinde okul öncesinden ilkokul ve ortaokul seviyelerinde de verildiği (Ablak, Ergün ve Yeşiltaş, 2020) bir gerçektir. Bu bakımdan iyi bir coğrafya eğitimi toplumun geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü coğrafi bilgi ve yeterlilikler ile donatılmış bireylere her toplumda gereksinim vardır (Kızılçaoğlu ve Taş, 2007). Devletler ve toplumlar eğitim ile gerçekleştirdikleri kazanımlar sayesinde hem kendileri için hem de diğer kültürler ve toplumlar için bir gelecek inşa edebilirler.

Coğrafyanın ilgilendiği konu insan ve doğal çevre olduğu için kaç bölüme ayrıldığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Doğanay, Özdemir ve Şahin (2012), coğrafya bilimini fiziki, beşeri-ekonomik, bölgesel ve coğrafya eğitimi olmak üzere dört bölüme ayırmaktadır. Ancak Baydil (2003) coğrafyayı, fiziki ve beşeri coğrafya şeklinde ikiye ayırmamakta, coğrafya konularının genel veya yerel coğrafya yöntemiyle incelendiğini ifade etmektedir. Buna karşılık Gümüş ve İlhan (2013) ise coğrafya biliminin üniversitelerde fiziki ve beşeri coğrafya dallarına ayrılmasına karşın, anabilim dallı yapılanmasında bu bölümlere bölgesel coğrafya, Türkiye Coğrafyası, Coğrafi Bilgi Sistemleri gibi alt dalların da eklendiğini belirtmiştir.

Beşeri coğrafya, insan yaşamı ve doğal çevre etkileşimini inceleyen (Doğanay, 2017) bunun alansal dağılımını ve bu dağılıma neden olan faktörleri belirten (Atalay, 2013) coğrafyanın önemli alt dallarından biridir. Bu konulara daha önceki dönemlerde beşeri ve ekonomik coğrafya ismi verilirken, son dönemlerde ekonomik faaliyetler zaten beşeri bir faaliyet olarak görüldüğü için sadece beşeri coğrafya denilmeye başlanmıştır (Kayan, 2000; Doğanay, vd., 2012). Beşeri coğrafya içinde daha çok nüfus ve yerleşme konuları ele alınırken insan ve mekân ile ilgili konular da (Kayan, 2000) kendine yer bulmaktadır. Uzun (2018) yaptığı çalışmada beşeri coğrafya alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelerde daha çok turizm (77), nüfus (49), ekonomi (43), beşeri (30), kentsel (29), tarım (27), kırsal (21), şehir (19), kültürel (18) ve kent (21) gibi kavramlar olduğunu belirlemiştir. Bu özelliği ile beşeri coğrafyada ilgilenilen alanların hem beşeri hem de ekonomik konular olduğu görülmektedir.

Her bilimde olduğu gibi beşeri coğrafya konularına bakış açıları tarihsel süreçte değişimler olmaktadır. Beşeri coğrafyada II. Dünya Savaşından sonra meydana gelen değişime yenileşme süreci (Özgür, 2018) denilmektedir. Bu değişimde Atlas Okyanusu'nun her iki yakasında İngilizce konuşan beşeri coğrafyacıların rolü büyüktür (Johnston, 2017). Türk beşeri coğrafyası yaklaşık yüzyıldır çevresel determinizm ve bölgesel yaklaşım içine sıkışıp kalmış durumda iken, son dönemlerde pozitivizmin gecikmiş bir evresini yaşadığı (Özgür, 2018) ifade edilmektedir. Bizzat insanın oluşturduğu toplum ve onun yeryüzü üzerindeki faaliyetleri beşeri coğrafyanın ana konularını oluştururken günümüzde kültür coğrafyası konusu beşeri coğrafya içinde daha geniş bir yer kaplamaktadır. Bu sebeple bu anabilim dalının adı, kapsamına uygun olarak sadece beşeri coğrafya olması önemlidir (Kayan, 2000).

Coğrafya eğitiminde beşeri coğrafya konuları birçok ülkede fakülte ve bölümlerde yer alan önemli konularından biridir. Bu derslerin bazıları zorunlu, bazıları da seçmeli olarak okutulmaktadır (Sözen, 2019). Hollanda coğrafya eğitim sisteminde (Ince, 2014), İngiltere coğrafya eğitim sisteminde (Şahin, 2011) Fransa coğrafya eğitim sisteminde (Bilgili,

2011) ve ABD coğrafya eğitim sisteminde (Taş, 2002) beşeri coğrafyanın kendisine önemli bir yer bulduğu ülkelerden birkaçıdır.

Coğrafya öğretimde en önemli konulardan biri de öğrencilerin ve öğretmenlerin derse bakış açılarıdır (Akınoğlu, 2005). Genç nesilleri yetiştiren öğretmenlerin bir derse karşı olan tutumları, onların öğrencilerinde de o derse karşı olan tutumlarında etkili bir faktör olmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bir derse karşı tutumları, mesleğe başladıklarında kendi öğrencilerine de tesir ettiği görülmüştür (Aydın ve Sağlam, 2021). Bu bakımdan gelecekte öğrenci yetiştirecek olan öğretmen adaylarının beşeri coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Kılcan, Çetin, Ablak ve Gürgür (2019), tarafından hazırlanan ölçek önemlidir.

Literatürde beşeri coğrafyanın genel yapısı ve coğrafya eğitimi ile ilgili ise birçok araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bazıları şu şekildedir: Sevilmiş (2006), lise birinci sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerine yönelik akademik benlik ve tutumları ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelerken, Alım (2008), öğrencilerin lise coğrafya programında yer alan yeryuvarlağı ve harita bilgisi ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeylerini analiz etmiştir. Özgen, Bindak ve Birel (2009) ile Uzunöz (2011) coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirerek öğrenci tutum ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Ulusoy ve Gülüm (2009), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumlarını, Aydın, Coşkun ve Kara (2010), ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Sözen (2019) ise üniversitelerde coğrafya ve coğrafya öğretmenliği bölümleri hariç, coğrafya içeriği olan dersleri alan öğrencilerin bu derslere karşı tutumlarını incelemiştir.

Ulusal literatür tarandığında yalnızca beşeri coğrafya dersine yönelik tutum ile ilgili olarak, Ablak, Ergün, ve Yeşiltaş (2020)'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşerî coğrafya dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışma dikkat çekmektedir. Buna karşılık sadece coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi ile ilgili tutumlarını inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Araştırma bu yapıyla bir ilk olma özelliğini taşımaktadır.

Uluslararası literatür tarandığında ise Çin'de ve Avrupa'da yapılan beşeri coğrafya araştırmalarına rastlanmaktadır. Lu, Liu, Tang, Liu, Qin, (2017) yaptıkları çalışmada, Çin'de coğrafyanın ontolojik sorunlarını ele almıştır. Maolin (2009), Çin ankarasında beşeri coğrafyada araştırma yaklaşımlarının çeşitlendirilmesini analiz etmiştir. Maolin (2010) Çin'de beşeri coğrafya araştırmalarının metodolojik konuları isimli çalışmada, beşeri coğrafya araştırma ve eğitimi alanında Çin'de büyük ilerleme sağlanmasına rağmen hala Dünya'nın gerisinde kaldığını ifade etmektedir. Graham, McLean, Read, Suchet-Pearson ve Viner (2017), lisans coğrafya 3.sınıfta beşeri coğrafya dersinde uygulanan harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarında "ters çevrilmiş sınıf uygulaması" ile ilgili bir deneysel araştırmayı ele almıştır. Ye, Gao, Yu, ve He (2020), öğrencilerin beşeri coğrafya hakkındaki bireysel, yaratıcı ve bağımsız düşüncelerini ortaya çıkarmak için oluşturulan tek bir anahtar kelimeyle özetlenen öğretici oyun yöntemini araştırmıştır. Bütün araştırmalardan görüldüğü üzere beşeri coğrafya hakkındaki tutumların nicel veriler ile analiz edildiği çalışmalar ulusal literatürde yer almaktadır.

Amaç ve Önem

Günümüzde, Türkiye'de birçok üniversitede okutulan dersler hakkında öğrencilerin tutumları farklı bilim insanları tarafından incelenmektedir. Çünkü öğrencilerin bir derse karşı gösterdikleri tutum ve davranışların bilinmesi, eğitimcilerle yol gösterici nitelikte olmaktadır. Lisans eğitimleri boyunca aldıkları dersler sonunda coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının nasıl şekillendiği de bu bakımdan önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, farklı üniversitelerde okuyan coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada "Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları nedir?" sorusu araştırma problemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin beşeri coğrafya hakkındaki tutumlarının detaylandırılması amacıyla cinsiyet yapısına, üniversiteye, eğitim görülen sınıfa, yaş durumuna ve mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediği önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki "genel tutumları" nedir?
- Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında
 - Cinsiyet
 - Üniversite
 - Sınıf
 - Yaş
 - Mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma amaçlarına ulaşmak için “Beşeri Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (BCDYTÖ) ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri içinde tarama deseni, bu desen içinde de kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama deseni, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu biçimde tanımlamaya çalışan bir desendir (Karasar, 2013). Kesitsel tarama modeli ise bir durumu, değişkeni, olguyu aydınlatmak için tek bir seferde veri toplayıp durumu inceleyerek durum ve değişkenler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2012). Tarama (survey) tipi araştırmalar geniş kitlelere ulaşmak için genellikle anket veya mülakat yoluyla yapılmaktadır (Çepni, 2018; Kaptan, 1973). Bu çalışmada öğrenci tutumları Kılcan vd. (2019) tarafından hazırlanan tutum ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde; Türkiye’de iki farklı bölgedeki iki üniversitenin coğrafya bölümü öğrencileri (n=380) oluşturmaktadır. Karasar (2013), evreni araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olarak açıklamıştır. Araştırmanın örneklemini ise bu iki üniversitede coğrafya bölümünde okuyan toplam 137 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin evreni temsil etmesi için coğrafya bölümünde beşeri coğrafya derslerini alan gönüllü öğrenciler tercih edilmiştir. Bu sebeple kolay örnekleme yolu ile (Büyüköztürk, 2012) örneklemin belirlendiği söylenebilir. Ölçek maddeleri elektronik ortama aktarılarak bölüm öğrencilerinin tamamına gönderilmiştir. Ancak gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 137 öğrenci anket sorularını cevaplamıştır. Arseven (2001)’e göre anketlerden alınan sonuçlar gönüllülük esas olduğu için daha gerçekçi olabilmektedir. Ölçek uygulanmadan önce 28 öğrenci ile ön uygulama yapılmış ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı çıkması üzerine örnekleme oluşturan üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Bilgisayar ortamında iki farklı üniversitede uygulanan ölçek sonuçlarında hata ve boş bırakma olmadığı için bütün cevaplar analize katılmıştır. Araştırmaya katılan coğrafya öğrencilerine ait demografik veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Sınıflama	Kodlama	Etiket	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	1	Kadın	83	60.6	n=137
	2	Erkek	54	39.4	%100
Üniversite	1	A Üniversitesi	97	70.8	n=137
	2	B Üniversitesi	40	29.2	%100
Sınıf	1	1.Sınıf	35	25.5	n=137
	2	2.Sınıf	19	13.9	
	3	3.Sınıf	43	31.4	
	4	4.Sınıf	40	29.2	
Yaş Aralığı	1	18-20 yaş	46	33.6	n=137
	2	21-22 yaş	56	40.9	
	3	23-24 yaş	23	16.8	
	4	25 yaş üstü	12	8.8	
Mezun Olunan Lise Türü	1	Anadolu Lisesi	74	54.0	n=137
	2	Anadolu İmam Hatip Lisesi	28	20.4	
	3	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	11	8.0	
	4	Çok Programlı Anadolu Lisesi	13	9.5	
	5	Diğer Liseler	11	8.0	

Tablo 1’de görüldüğü üzere iki üniversiteden araştırmaya katılan toplam 137 öğrencinin; yarısından fazlasını (% 60.6) kadınlar oluşturmaktadır. Araştırma ilkesi gereği üniversite isimleri gizli tutulmuştur. Türkiye’nin batısındaki üniversiteye A. üniversitesi ve Türkiye’nin doğusundaki üniversiteye B. üniversitesi kodu verilmiştir. Üniversitelere göre bakıldığında A üniversitesi coğrafya öğrencilerinin katılımının oldukça yüksek (%70.8) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre sıralandığında en fazla katılımın 3.sınıf seviyesinde (%31.4) olduğu, yaş aralığına göre ise 21-22 yaş aralığındakilerin fazla (%40,9) olduğu gözlenmektedir. Mezun olunan lise türüne göre ise, Anadolu lisesi mezunlarının, katılımcıların yarısından fazlasını (%54.0) oluşturduğu dikkati çekmektedir. Bu durum coğrafya bölümlerini lise türü olarak daha çok ortaöğretim kurumlarından Anadolu lisesi mezunlarının tercih ettiğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında iki bölümden oluşan araştırma formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünü oluşturan demografik bilgiler bölümü araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Demografik bilgiler bölümü soruları oluşturulurken öğrencilerin beşeri coğrafya dersine yönelik tutumuna etki edebilecek değişkenler saptanmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, yaş ve mezun olunan lise türünü test eden sorulara yer verilmiştir. Veri toplama aracının ikinci bölümünde [Kılcan vd. \(2019\)](#) tarafından hazırlanan 23 madde ve iki alt boyuttan oluşan beşli Likert yapısındaki “Beşeri Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (BCDYTÖ) maddeleri yer almıştır. Bu maddelerin 13’ü olumlu, 10’u olumsuzdur. Ölçekten uygulamanın ardından 115 ile 23 arasında puan alınabilmektedir. Ölçeğin puanlaması, “tamamen katılıyorum” (4.20-5), “çok katılıyorum” (3.40-4.19), “katılıyorum” (2.60-3.39), “az katılıyorum” (1.80-2.59), “katılmıyorum” (1-1.79) şeklindedir.

Ölçeğin kullanılabilmesi için ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. İki alt boyuttan oluşan ölçeğin “Duyuşsal Açıdan Beşeri Coğrafya (DABC)” boyutunda 15 ve “Bilişsel Açıdan Beşeri Coğrafya (BABC)” boyutunda 8 olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada ölçeğin iki boyutuna ilişkin Cronbach’s Alpha katsayılarının DABC=.86 ve BABC=.89 olarak tespit edilmesi ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutları ile beraber Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizlerine ilişkin veriler [Tablo 2’de](#) verilmiştir.

Tablo 2: BCDYTÖ Ölçeğinin Geneli ve Alt Bileşenleri Güvenirlik Katsayıları

Alt Bileşenler	n	Cronbach's Alpha	X	S
Duyuşsal Açıdan Beşeri Coğrafya (DABC)	15	.917	3.260	1.060
Bilişsel Açıdan Beşeri Coğrafya (BABC)	8	.847	3.116	1.017
Ölçek Geneli	23	.942	3.210	1.043

Ölçek ile ilgili [Tablo 2](#) incelendiğinde, alt boyutlarda Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı DABC faktöründe $\alpha = .917$ ve BABC faktöründe $\alpha = .847$ şeklinde tespit edilmiştir. BCDYTÖ ölçeğinin bütününün ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .942$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, [Özdamar \(1999\)](#)’a göre ölçeğin güvenilirliği için oldukça yüksek güvenilir olarak kabul edilmektedir. Bu değerler ışığında, DABC alt bileşeni maddelerinin BABC alt bileşeni maddelerine göre daha homojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada ölçme aracı elektronik ortamda iki üniversitenin öğrencilerine uygulanmıştır. Yüksek güvenilirlik (%95) düzeyi için örneklem sayısı belirlenirken ([Cohen, Manion ve Morrison, 2017](#)) 137 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Elektronik ortamda yapılan uygulamada formu doldurma işleminin ortalama yirmi dakika sürdüğü görülmüştür. Sistemin yapısı gereği boş soru bırakılmadığı için bütün formlar işleme alınmış ve bütün veriler bilgisayara aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma verileri ile analizler yapılmadan önce normalite testi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde basıklık çarpıklık değeri (Skewnes: -.033; Kurtosis: -.903) +2 ile -2.0 arasında olduğundan ([George ve Mallery, 2005](#)) araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Ayrıca histogram, Dal-yaprak, ve Q-Q plot tabloları normal dağılım yönündedir. Veriler normal dağıldığı için parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları ile ilgili alt problemlerinin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma ve parametrik testlerden bağımsız örneklem t-test ve varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farklılığın yönünü belirlemek için Post Hoc Testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının, coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarını çeşitli değişkenler açısından ölçtüğü ve mevcut durumu olduğu gibi yansıttığı varsayılmıştır. Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde; iki üniversitede coğrafya bölümünde okuyan öğrencilerin cevapları ile sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için uygulanan Beşeri Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden (BCDYTÖ) elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki genel tutumları ile ilgili olarak BCDYTÖ tutum maddelerine ait ortalamalar **Tablo 3**'te verilmiştir.

Tablo 3: Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Dersi Hakkındaki Genel Tutumlarını Gösteren Maddeler Ait Veriler				
	Ölçek Maddeleri	N	\bar{x}	ss
Duyuşsal ABC	1-Beşeri coğrafya konuları eğlencelidir.	137	4.3053	.86416
	2-Beşeri coğrafyanın konuları ilgimi çekmez.	137	1.6641	.76850
	3-Beşeri coğrafya ile ilgilenmek zaman kayıdır.	137	2.1420	.67535
	4-Beşeri coğrafyada yer alan konuların günlük hayatımda bana faydalı olduğunu düşünürüm.	137	4.3511	.82904
	5-Beşeri coğrafya dersi çalışmaktan en zevk aldığım derstir.	137	3.6489	1.04231
	6-Beşeri coğrafya ülkemizi ve dünyayı daha iyi tanımamıza yardımcı olur.	137	4.5191	.71795
	7-Beşeri coğrafya öğrenmek yerine coğrafyanın başka bir konusunu öğrenmeyi tercih ederim.	137	1.9008	.95205
	8-Beşeri coğrafyada yer alan konularla ilgili belgesel, film, tartışma programları izlemekten zevk alırım.	137	4.1527	.76163
	9-Beşeri coğrafya konularını sevmem.	137	1.4275	.66510
	10-Beşeri coğrafyada yer alan konularla ilgili tartışmaktan zevk alırım.	137	4.0611	.88284
	11-Coğrafyanın diğer alanları bana beşeri coğrafyadan daha önemli gelir.	137	2.3969	1.07271
	12-Beşeri coğrafya çalışması sıkıcı bir alandır.	137	1.5878	.78713
	13-Beşeri coğrafya dersinin genel kültürümü arttırdığına inanırım.	137	4.6794	.62722
	14-Beşeri coğrafya dersi ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alırım.	137	3.9313	1.06739
	15-Beşeri coğrafya dersinde yer alan görselleri yorumlamaktan sıkılırım.	137	1.7405	.86416
Bilişsel ABC	16-Beşeri coğrafya öğrenmek mutluluk verir.	137	4.0365	.84374
	17-Beşeri coğrafya ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmem.	137	2.4234	1.02701
	18-Beşeri coğrafya ile ilgili alakalı merak ettiğim her konuyu mutlaka araştırırım.	137	3.9124	.95851
	19-Ülkemizde ve dünyada meydana gelen olayları beşeri coğrafyadan yararlanarak yorumlayabilirim.	137	4.2555	.72790
	20-Beşeri coğrafya ile ilgili konuları öğrenmekte zorluk çekerim.	137	1.9124	.82638
	21-Beşeri coğrafya alanında yapılan çalışmalar ilgimi çekmez.	137	1.6569	.97373
	22-Beşeri coğrafya ders saatlerinin daha fazla olması gerektiğini düşünürüm.	137	3.2920	1.00850
	23-Beşeri coğrafya dersi beni diğer coğrafya derslerinden daha mutlu eder.	137	3.4161	.97500

Tablo 3 incelendiğinde, coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki genel tutum ortalaması en fazla DABC (\bar{x} =3.260, ss =1.060) alt boyutunda iken, BABC alt boyutunda ortalamalar daha düşük (\bar{x} =3.116, ss =1.017) seviyededir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin tutumları DABC boyutunda yoğunlaşmaktadır.

Coğrafya bölümü öğrencilerinin BCDYTÖ tutum ifadelerine verdikleri cevaplar içinde en yüksek ortalamalar, “Beşeri coğrafya dersinin genel kültürümü arttırdığına inanırım” şeklindeki 13. maddeye (\bar{x} =4.676) ve “Beşeri coğrafya ülkemizi ve dünyayı daha iyi tanımamıza yardımcı olur” şeklindeki 6. maddeye (\bar{x} =4.519) aittir. Bu iki maddenin de DABC alt bileşeninde olduğu görülür. Tutum ifadeleri içinde en düşük puanların ise olumsuz ifade barındıran maddelerde olduğu görülmektedir. Bunlar içinde; “Beşeri coğrafya konularını sevmem” şeklindeki 9.madde (\bar{x} =1.427), “Beşeri coğrafya çalışması sıkıcı bir alandır” şeklindeki 12. madde (\bar{x} =1.587) ve “Beşeri coğrafyanın konuları ilgimi çekmez” şeklindeki 2. madde (\bar{x} =1.664) en düşük puan ortalamasına sahip maddelerdir. Olumlu madde ortalamalarını olumsuz madde ortalamalarından yüksek olduğu bu veriler öğrencilerin beşeri coğrafya hakkında olumsuz düşünmedikleri konusunda bir fikir vermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu farklılığı test edebilmek için yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonuçları **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyete Göre Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Dersi Hakkındaki Tutumlarının İlişkiz Örneklem t-Testi Sonuçları							
	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Duyuşsal ABC	Kadın	83	4.207	.463	135	-2.137	.034
	Erkek	54	4.368	.373			
Bilişsal ABC	Kadın	83	3.863	.518	135	-1.388	.167
	Erkek	54	3.993	.561			
p<.05							

Yapılan analizde her iki alt bileşende de varyansların homojen (DABC: Levene's Test=.107 P>.05; BABC: Levene's Test=.227 P>.05) olduğu görülmüştür. **Tablo 4** incelendiğinde, coğrafya bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre

beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları DABC bileşeninde farklılık gösterdiği [$t(135) = -2.137, p < 0,05$] ve BABC bileşeninde farklılık göstermediği [$t(135) = -1.388, p > 0,05$] bulgusuna ulaşılmıştır.

DABC bileşeninde erkek öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutum ortalamaları ($\bar{x} = 4.368, S = .373$) ile kadın öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 4.207, S = .463$) anlamlı derecede farklıdır. Başka bir anlatımla, DABC bileşeninde cinsiyete göre öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının farklılaştığı ve benzer olmadığı söylenebilir. Ayrıca ölçek maddeleri detaylı incelendiğinde erkek öğrencilerin olumlu yargı bildiren ifadelerdeki ortalamalarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu görülürken, olumsuz yargı bildiren ifadelerin ortalamalarında kadın öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. BABC bileşeninde ise erkek öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının ortalaması ($\bar{x} = 3.863, S = .518$) ile kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 3.993, S = .561$) birbirine yakındır. Başka bir anlatımla, BABC bileşeninde cinsiyete göre öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının farklılaşmadığı, benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının Üniversite değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu farklılığı test edebilmek için yapılan t-Testi sonuçları **Tablo 5**'te verilmiştir.

	Üniversite	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Duyuşsal ABC	A Üniv.	97	4.351	.379	135	3.162	.002
	B Üniv.	40	4.073	.501			
Bilişsal ABC	A Üniv.	97	3.992	.516	135	2.750	.008
	B Üniv.	40	3.725	.548			

Yapılan analizde DABC bileşeninde varyanslar homojen olmadığından (Levene's Test=.031 $P < .05$) ikinci veriler kullanılırken, BABC bileşeninde varyansların homojen olduğu (Levene's Test=.948 $P > .05$) görülmüştür. **Tablo 5** incelendiğinde, üniversite değişkenine göre öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları hem DABC bileşeninde farklılık gösterdiği [$t(135) = 3.162, p < 0,05$] hem de BABC bileşeninde farklılık gösterdiği [$t(135) = 2.750, p < 0,05$] bulgusuna ulaşılmıştır. A Üniversitesi öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının aritmetik ortalaması hem DABC bileşeninde ($\bar{x} = 4.351$) hem de BABC bileşeninde ($\bar{x} = 3.992$), B üniversitesi öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından (DABC: $\bar{x} = 4.073$, BABC: $\bar{x} = 3.725$) anlamlı derecede yüksektir. Başka bir anlatımla, üniversite değişkenine göre öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının farklılaştığı, benzer olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu farkı test edebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları **Tablo 6**'da görülmektedir.

	SINIF	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
DABC	1.Sınıf	35	4.312	.441	2.511	.061	Fark yok
	2.Sınıf	19	4.414	.410			
	3.Sınıf	43	4.130	.426			
	4.Sınıf	40	4.316	.428			
BABC	1.Sınıf	35	3.889	.508	1.680	.174	Fark yok
	2.Sınıf	19	4.111	.566			
	3.Sınıf	43	3.799	.516			
	4.Sınıf	40	3.965	.557			

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde sınıf değişkenine göre coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında hem DABC alt bileşeni hem de BABC alt bileşeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülür. Homojenlik testi sonucunda her iki alt bileşende de varyansların homojen olduğu (DABC: $p = .703, p > .05$ ve BABC: $p = .813, p > .05$) görülmektedir. Anova analizi sonucuna göre DABC alt bileşeninde ($F = 2.511, p = .061, p > 0.05$) ve BABC alt bileşeninde ($F = 1.680, p = .174, p > 0.05$) sınıf değişkeni açısından puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Başka bir anlatımla sınıf değişkenine göre puan ortalamaları birbirine yakındır.

Araştırmanın beşinci alt amacı coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu farkı test edebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları **Tablo 7**'de görülmektedir.

Tablo 7: Yaş Grubu Değişkenine Göre Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Dersi Hakkındaki Tutumlarının Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

	YAŞ	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
DABC	18-20 yaş	46	4.313	.392	.256	.857	Fark yok
	21-22 yaş	56	4.250	.394			
	23-24 yaş	23	4.229	.534			
	25 yaş üstü	12	4.283	.596			
BABC	18-20 yaş	46	3.883	.476	.178	.911	Fark yok
	21-22 yaş	56	3.915	.569			
	23-24 yaş	23	3.923	.545			
	25 yaş üstü	12	4.010	.647			

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde yaş grubu değişkenine göre coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında hem DABC alt bileşeni hem de BABC alt bileşeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülür. Homojenlik testi sonucunda DABC bileşeninde varyansların homojen olmadığı ($p=.027$, $p<.05$) görülürken BABC bileşeninde varyansların homojen olduğu ($p=.264$, $p>.05$) görülmüştür. Anova analizi sonucuna göre DABC alt bileşeninde ($F=.256$; $p=.857$; $p>.05$) ve BABC alt bileşeninde ($F=.178$; $p=.911$; $p>.05$) yaş grubu değişkeni açısından puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Başka bir deyiş ile yaş grubu değişkenine göre puan ortalamaları birbirine yakındır.

Araştırmanın altıncı alt amacı coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu farkı test edebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8: Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Dersi Hakkındaki Tutumlarının Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
DABC	Anadolu Lisesi	74	4.218	.479	.808	.522	Fark yok
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	28	4.333	.360			
	Mesleki Teknik Anadolu Lise	11	4.236	.351			
	Çok Programlı Anadolu Lise	13	4.343	.316			
	Diğer Lise türleri	11	4.412	.496			
BABC	Anadolu Lisesi	74	3.897	.540	.750	.560	Fark yok
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	28	3.888	.538			
	Mesleki Teknik Anadolu Lise	11	3.761	.359			
	Çok Programlı Anadolu Lise	13	4.048	.446			
	Diğer Lise türleri	11	4.090	.752			

p<.05

Tablo 8 incelendiğinde mezun olunan lise türü değişkenine göre coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında hem DABC alt bileşeni hem de BABC alt bileşeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Homojenlik testi sonucunda her iki alt bileşeninde varyansların homojen olmadığı (DABC: $p=.050$ $p\le.05$ ve BABC: $p=.010$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Anova analizi sonucuna göre DABC alt bileşeninde ($F=.808$; $p=.522$; $p>.05$) ve BABC alt bileşeninde ($F=.750$; $p=.560$; $p>.05$) mezun olunan lise türü değişkeni açısından puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Başka bir deyiş ile mezun olunan lise türü değişkenine göre puan ortalamaları birbirine yakındır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tutumları genel anlamda olumludur. Coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya derslerini daha iyi anladıkları, ilgilerini çektiği ve bu dersi çalışmaktan zevk aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Alt bileşenler açısından incelendiğinde coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki genel tutum ortalaması DABC alt boyutunda daha yüksek olduğu görülür. Ölçek maddeleri incelendiğinde, olumsuz maddelere (2, 3, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 20, 21) verilen düşük puanların coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya derslerine karşı olumlu tutum sergilediklerini gösteren bir noktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ile literatürdeki çalışmalardan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Ablak vd. (2020)'nin sosyal bilgiler öğretmen adayları ile aynı ölçek maddelerini kullanarak yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Aydın vd. (2010)'i ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine karşı tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutum seviyesinin %74,4 gibi yüksek bir düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Sözen (2019) coğrafya içerikli ders alan lisans öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulusoy ve Gülüm (2009), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih ve coğrafya derslerine yönelik

tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin coğrafya dersi ile ilgili tutum puanlarının tarih dersine oranla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada elde edilen veriler ve literatürdeki sonuçlara göre, coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya konusundaki tutumlarında, aldıkları eğitimin olumlu bir değişime yol açtığı tespiti yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları cinsiyet değişkenine göre alt bileşenler açısından farklılık göstermektedir. DABC alt bileşeninde cinsiyet açısından farklılık görülürken, BABC alt bileşeninde farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. DABC alt bileşeninde erkek öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutum ortalamaları, kadın öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutum ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Erkek öğrenciler lehinde ortaya çıkan bu anlamlı farkın sebebi incelendiğinde; erkek öğrencilerin ölçekteki olumlu yargı bildiren maddelerde, kadın öğrencilerin ise olumsuz yargı bildiren maddelerde daha yüksek ortalamalara sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka ifade ile kadın öğrenciler beşeri coğrafya dersine karşı erkeklerden daha fazla olumsuz tutum sergilemektedir. BABC bileşeninde ise erkek öğrenciler ile kadın öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutum ortalamaları birbirine yakındır. Başka bir deyişle, BABC alt bileşeninde cinsiyete göre öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlar [Ablak vd. \(2020\)](#)'nin çalışması ile çelişmektedir. Ablak vd.'nin çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutumları DABC bileşeninde cinsiyete göre bir farklılık göstermezken; BABC bileşeninde erkek öğrenciler lehinde anlamlı farklılık göstermiştir. [Özgen vd. \(2009\)](#), [Sevilmiş \(2006\)](#) ve [Sözen \(2019\)](#)'in çalışmalarında coğrafya dersine yönelik tutumlarda cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği ve bu farklılığın da erkek öğrenciler lehinde olduğu tespit edilmiştir. [Ulusoy ve Gülüm \(2009\)](#)'ün çalışmasında kız öğrenciler lehine bir farklılık gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına ve literatürdeki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının şekillenmesinde etkili olan bir unsurdur.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. A üniversitesi öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının aritmetik ortalaması hem DABC alt bileşeninde hem de BABC bileşeninde, B üniversitesi öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla, üniversite değişkenine göre öğrencilerin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının benzer olmadığı bu değişkenin öğrencilerin tutumlarının şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. A üniversitesi lehinde oluşan bu farkın sebebi irdelendiğinde; üniversitelerin farklı coğrafi bölgelerde yer alması ve bu üniversitelerdeki öğretim üyelerinin bu derslerdeki tutumları ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yapılan analiz sonucunda sınıf değişkeninde coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları hem DABC alt bileşeninde, hem de BABC alt bileşeninde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar [Ablak vd. \(2020\)](#)'nin çalışması ile örtüşmekte iken [Sözen \(2019\)](#) ve [Aydın vd. \(2010\)](#)'in çalışmaları ile çelişmektedir. [Sözen \(2019\)](#) lisans 1.sınıf öğrencilerinin tutum ortalamalarının 3.sınıf tutum ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. [Aydın vd. \(2010\)](#) ise ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine karşı tutum puanlarının 9 ve 10. sınıflar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Literatürde coğrafya dersine yönelik yapılan tutum araştırmalarında sınıf değişkeni önemli bir etken olduğu görülürken, bu araştırma verilerine göre sınıf değişkeni coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının şekillenmesinde önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) ile test edilmiştir. Analiz sonucuna göre yaş değişkeninde coğrafya bölümü öğrencilerinin tutumlarında hem DABC alt bileşeni hem de BABC alt bileşeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bir başka ifade ile araştırma verilerine göre yaş grubu değişkeni coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının şekillenmesinde önemli bir etken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumun oluşmasında 18-25 yaş aralığında yer alan öğrencilerin benzer bakış açılarına sahip oldukları şeklinde düşünülmektedir. Literatürde yapılan benzer çalışmalarda yaş değişkeninin incelenmediği gözlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yapılan analiz sonucunda hem DABC alt bileşeninde hem de BABC alt bileşeninde mezun olunan lise türü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar [Sözen \(2019\)](#)'nin çalışması ile örtüşmekte iken, [Ulusoy ve Gülüm \(2009\)](#)'ün çalışması örtüşmemektedir. Çünkü [Ulusoy ve Gülüm \(2009\)](#)'ün sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında genel lise ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler arasında görüş

farklılığı tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına ve literatürdeki benzer araştırmalara göre mezun olunan lise türü değişkeni coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumlarının şekillenmesinde etkili olabilmektedir.

Sonuç olarak coğrafya bölümü öğrencilerinin beşeri coğrafya dersi hakkındaki tutumları cinsiyet ve üniversite değişkenine göre farklılık gösterebilirken, sınıf, yaş ve mezun olunan lise değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Bu çalışmada coğrafya bölümü öğrencilerinin beşerî coğrafya dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu tutumlar dikkate alındığında mevcut beşeri coğrafya derslerinin içerikleri günümüz bilgi teknolojisi ile zenginleştirilebilir. Kadın öğrencilerin beşeri coğrafya dersine karşı tutumlarının iyileştirilmesi için beceri temelli uygulamalı öğretim yöntemleri kullanılabilir. Üniversiteler arasında beşeri coğrafya dersine karşı oluşan tutum farklılığının giderilmesi bakımından öğretim programlarında yer alan beşeri coğrafya konuları geliştirilip, güncellenebilir. Bu araştırmada olduğu gibi bir tutum ölçeği beşeri coğrafya derslerinin her birinde dönem başında ve dönem sonunda öğrencilere uygulanarak nicel ve nitel veri analizleri ile bu derslere karşı olan tutumlar belirlenebilir.

Bu araştırma sadece iki üniversitedeki coğrafya bölümü öğrencileri ile sınırlı tutulduğundan, farklı üniversitelerde daha geniş bir örneklem ile yapılarak coğrafya bölümü öğrencilerinin beşerî coğrafya dersine yönelik tutumları detaylandırılabilir. Böylece farklı yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin tutumları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir.

To Cite This Article: Ince, Z. (2021). An investigation on the attitude of geography department students about human geography course in terms of various variables. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 75-90.

Submitted: April 30, 2021

Revised: June 07, 2021

Accepted: June 19, 2021

EXTENDED ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE ATTITUDE OF GEOGRAPHY DEPARTMENT STUDENTS ABOUT HUMAN GEOGRAPHY COURSE IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

INTRODUCTION

Education, which plays an important role in the development of individuals and societies, takes place formally in schools and informally in the society. Teaching is carried out in educational institutions with lessons, tools, rules and instructions. Education and teaching of the geography is one of the basic disciplines carried out in schools.

Geography is defined as an in-depth synthesis of the mutual relations between human and geographical environment (Doganay, 2017), the distribution of human and economic events (Ozey, 2002) and the interaction between them (Kocman, 1999). The positive attitudes and behaviors realized with geography education are important in terms of protecting the world, making plans for the future and prioritizing the concepts of sustainability.

Since geography is concerned with human and natural environment, there are different opinions about how many parts geography is divided into. Doganay, Ozdemir, and Sahin (2012) divides the science of geography into four parts such as physical, human-economic, regional and geography education. On the other hand, Gumus and İlhan (2013) stated that although geography is divided into physical and human geography branches in universities, sub-branches such as regional geography, Turkish Geography and Geographical Information Systems are added to these departments in the structuring of the department.

Human geography is one of the important sub-branches of geography, which examines the interaction of human life and natural environment (Doganay, 2017), indicates its spatial distribution and factors causing it (Atalay, 2013). While the population and settlement issues within the human geography are discussed, the issues related to human and space (Kayan, 2000) are also discussed. As in every science, there have been changes in the perspective of human geography in the historical process. The change in human geography after World War II is called the renewal process (Ozgur, 2018). English-speaking human geographers on both sides of the Atlantic Ocean played a major role in this change (Johnston, 2017). While Turkish human geography has been stuck in environmental determinism and regional approach for nearly a century, it is stated that positivism has experienced a delayed phase recently (Ozgur, 2018). One of the most important issues in geography teaching is the perspective of students and teachers to the lesson (Akinoglu, 2005).

The attitudes of teachers who raise younger generations towards a lesson are also an effective factor in their students' attitudes towards that lesson. In this respect, it was observed that the attitudes of teacher candidates towards a lesson also affected their own students when they started their profession (Aydin and Saglam, 2021).

In this respect, the scale prepared by Kilcan, Cetin, Ablak, and Gurgur (2019) is important in order to determine the attitudes of prospective teachers who will train students in the future towards the human geography course. In the literature, it is seen that many researches have been made about the general structure of human geography and geography education (Sevilimis, 2006; Alim, 2008; Ozgen, Bindak and Birel, 2009; Uzunoz, 2011; Ulusoy and Gulum, 2009; Aydin, Coskun and Kara, 2010; Sozen, 2019)

When the national literature is scanned, the study of Ablak, Ergun, and Yesiltas (2020) which examines the attitudes of social studies teacher candidates towards human geography lesson in terms of different variables draws attention. On the other hand, there is no study that only examines the attitudes of geography students towards the human geography course. The research has the distinction of being the first with this structure.

When the international literature is scanned, the human geography studies conducted in China and Europe (Liu, Tang, Liu and Qin, 2017; Maolin, 2009; Maolin 2010; Graham, et al., 2017;. Ye, Gao, Yu, and He, 2020) are encountered. As seen in all researches, studies in which attitudes about human geography are analyzed with quantitative data take place in national and international literature.

Purpose and Importance of the Research

Today, students' attitudes about the courses taught in many universities at Turkey are examined by different scientists, because knowing the attitudes and behaviors of students towards a course guides the educators. In this respect, it is also important how the attitudes of the geography department students about the human geography course are shaped at the end of the courses they take during their undergraduate education.

For this purpose, in the research, "What are the attitudes of the geography department students about the human geography course?" question constitutes the research problem. In this context, answers to the following sub-problems were sought in the research:

- What are the "general attitudes" of the geography students about the human geography course?
- Is there a significant difference in the attitudes of geography department students about the human geography course according to the variables in terms of
 - ❖ gender
 - ❖ university
 - ❖ grade
 - ❖ age
 - ❖ and the type of high school they graduated from?

METHOD

Research Pattern

In this study, scanning design was used among quantitative research methods and cross-sectional scanning model was used in this design. Scanning pattern is a pattern that tries to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2013). The cross-sectional survey model aims to reveal the relationships between the situation and the variables by collecting data and examining the situation in a single time to illuminate a situation, variable, and phenomenon (Buyukozturk, 2012).

Study Group

The universe of the research consists geography department students (n = 380) of two universities in two different regions at Turkey from fall semester of the 2020-2021 academic year. This study's sample consist of 137 students that are studying in the geography department in these two universities. The demographic data of the geography students participating in the study are included in Table 1. More than half of the 137 students participating in the study (60.6%) are women.

University names were kept confidential due to research principle. While the university in the west of Turkey was given the A university code, the university in the east of Turkey was given the B university code.

According to the universities, the participation of geography students of A university is 70.8%, according to the class variable 31.4% of the 3rd graders, according to the age range 40.9% of those in the 21-22 age range, according to the type of high school graduated, 54.0% of Anatolian high school graduates constitute the majority of the participants is remarkable.

Data Collection Tool

A research form consisting of two parts was used to collect the research data. The demographic information section, which forms the first part of the data collection tool, was prepared by the researcher. In the second part of the data collection tool, items of the " Scale of Attitude Towards Human Geography Course" (SATHG), in a five-point Likert structure consisting of 23 items and two sub-dimensions prepared by Kilcan et al. (2019) took place. In order to use the scale, necessary permissions were obtained from the scale owner. The scale, which consists of two sub-dimensions, has

a total of 23 items, 15 in the "Affective Human Geography –AHG [DABC]" dimension and 8 in the "Cognitively Human Geography – CHG [BABC]" dimension.

In the study in which the scale was developed, the Cronbach's Alpha coefficients for the two dimensions of the scale were detected as AHG=.86 and CHG=.89 shows that the scale has a very high reliability.

In this study, Cronbach's Alpha reliability coefficient for the scale was detected as $\alpha = .91$ in AHG factor and $\alpha = .84$ in CHG factor.

Data Collection and Analysis

In the research, the measurement tool was applied to the geography department students of two universities in electronic environment. Since no questions can be left blank due to the structure of the system, all forms were processed and all data were transferred to the computer. SPSS 24 package program was used in the analysis of the obtained data. In the study, descriptive statistical methods such as frequency (f), percentage (%), mean (\bar{x}), standard deviation and independent sample t-test from parametric tests and analysis of variance (ANOVA) were used to analyse the sub-problems of the students regarding their attitudes towards the human geography course. Tukey test, one of the Post Hoc Tests, was used to determine the direction of the difference in multiple comparisons. The level of significance in statistical procedures was taken as .05.

FINDINGS

The averages of the SATHG attitude items regarding the general attitudes of the geography department students about the human geography course, which is the first sub-objective of the research, are given in Table 3. When Table 3 is examined, the general attitude average of the geography department students about the human geography course is the highest in the AHG ($\bar{x}=3.260$, $ss=1.060$) sub-dimension, while the averages in the CHG sub-dimension are lower ($\bar{x}=3.116$, $ss=1.017$). In other words, students' attitudes focus on the AHG dimension.

The highest averages among the answers given by the geography department students to the SATHG attitude statements were given belongs both to the 13th item ($\bar{x}=4.676$) "I believe that the human geography course increases my general culture" and also to the 6th item ($\bar{x}=4.519$) which is "Human geography helps us to know our country and the world better". Both of these items appear to be in the AHG subcomponent. It is seen that the lowest scores among the attitude statements are in the items containing negative statements. These data, where positive item averages are higher than negative item averages, give an idea that students do not think negatively about human geography. The second sub-aim of the study is whether the attitudes of the Geography Department students about the human geography course differ significantly according to the gender variable. The results of the independent groups t-Test performed to test this difference are given in Table 4. In the analysis, it was observed that the variances in both subcomponents were homogeneous (AHG: Levene's Test=.107 $P>.05$; CHG: Levene's Test=.227 $P>.05$). When Table 4 is examined, it was found that the attitudes of the geography department students about the human geography course according to the gender variable differed in the AHG component [$t(135) = -2.137$, $p<0.05$] and did not differ in the CHG component [$t(135) = -1.388$, $p> 0.05$].

The third sub-objective of the research is whether the attitudes of the geography department students about the human geography course differ according to the university variable. The t-Test results performed to test this difference are given in Table 5. In the analysis made, according to the university variable, it was found that the students' attitudes towards the human geography course differed both in the AHG component [$t(135) = 3.162$, $p<0,05$] and in the CHG component [$t(135) = 2.750$, $p<0.05$]. The arithmetic mean of the A University students attitudes towards the human geography course is significantly higher in both the AHG component ($\bar{x} = 4.351$) and the CHG component ($\bar{x} = 3.992$) than the arithmetic means of the B University students (AHG: $\bar{x}=4.073$, CHG: $\bar{x}=3.725$). In other words, it can be said that according to the university variable, the attitudes of the students towards the human geography course differ and are not similar.

The fourth sub-objective of the study is whether there is a significant difference in the attitudes of geography department students about the human geography course according to the class variable. The results of one-way analysis of variance (Anova) to test this difference can be seen in Table 6. When Table 6 is examined, it is seen that there is no significant difference in the attitudes of the geography department students about the human geography course in terms of both the AHG subcomponent and the CHG subcomponent according to the class variable. In other words, according to the class variable, the mean scores are close to each other.

The fifth sub-objective of the study is whether there is a significant difference in the attitudes of the geography department students about the human geography course according to the age group variable. The results of one-way analysis of variance which was done (Anova) to test this difference are seen in [Table 7](#). When [Table 7](#) is examined, it is seen that there is no significant difference in the attitudes of the geography department students about the human geography course in terms of both the AHG subcomponent and the CHG subcomponent according to the age group variable. In other words, the average score according to the age group variable is close to each other.

The sixth sub-objective of the study is whether there is a significant difference in the attitudes of the geography department students towards the human geography course, according to the variable of the type of high school graduated. The results of one-way analysis of variance (Anova) to test this difference are seen in [Table 8](#). When [Table 8](#) is examined, it is seen that there is no significant difference in the attitudes of the geography department students towards the human geography course in terms of both the AHG subcomponent and the CHG subcomponent according to the variable of the type of high school graduated. In other words, according to the graduated high school type variable, the point averages are close to each other.

DISCUSSION, RESULT AND SUGGESTIONS

According to the findings obtained at the end of the research, the attitudes of the students are generally positive. It was concluded that the students of the geography department understood the human geography lessons better, attracted their attention and enjoyed studying this lesson. When examined in terms of sub-components, it is seen that the general attitude average of the geography department students about the human geography course is higher in the AHG sub-dimension.

When the scale items are examined, it is a point that the low scores given to the negative items (2, 3, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 20, 21) show that the geography department students have a positive attitude towards the human geography lessons.

These results obtained from the research and the results obtained from the studies in the literature ([Ablak et al., 2020](#); [Aydin et al., 2010](#); [Sozen, 2019](#); [Ulusoy and Gulum, 2009](#)) overlap. According to the data obtained in the research and the results in the literature, it can be determined that the education they receive leads to a positive change in the attitudes of the geography department students towards human geography. According to the results of the study, the attitudes of geography department students towards the human geography course differ in terms of subcomponents according to the gender variable. While these results contradict with [Ablak et al.'s](#) studies, they overlap with the studies of [Ozgen et al. \(2009\)](#), [Sevilmis \(2006\)](#), [Sozen \(2019\)](#) and [Ulusoy and Gulum \(2009\)](#). According to the results of the research and the results in the literature, the gender variable is an effective factor in shaping the attitudes of the geography department students about the human geography course.

One of the results of the research is that the attitudes of the geography department students about the human geography course change according to the university variable. Accordingly, it can be said that student attitudes are not similar according to the university variable and this variable is effective in shaping students' attitudes.

In the study, it was concluded that the attitudes of the geography department students about the human geography course did not make a significant difference in both the AHG subcomponent and the CHG subcomponent according to the class variable.

While these results overlap with [Ablak et al.'s](#) studies, they contradict with the studies of [Sozen \(2019\)](#); [Aydin et al. \(2010\)](#). According to the data of this research, it has been concluded that the class variable is not an important factor in shaping the attitudes of the geography department students about the human geography course.

One-way analysis of variance (Anova) was conducted to conclude that the attitudes of the geography department students about the human geography course, which is the fifth sub-problem of the research, did not show a significant difference according to the age groups variable. In other words, according to the research data, the age group variable is not an important factor in shaping the attitudes of the geography department students about the human geography course.

The sixth sub-problem of the study is whether the attitudes of the students of the geography department about the human geography course differ significantly according to the variable of the type of high school graduated from. As a result of the analysis, it was concluded that student attitudes did not show any difference. While these results coincide with the study of [Sozen \(2019\)](#), the study of [Ulusoy and Gulum \(2009\)](#) contradicts. According to the results of the research and similar studies in the literature, the variable of the type of high school graduated can be effective in shaping the attitudes of geography department students about the human geography course. As a result, according to

the results of the research, it was concluded that while the attitudes of the geography department students about the human geography course may differ according to the gender and university variable, it did not differ according to the class, age and graduated high school variable.

Based on the results obtained in the research, the following suggestions are presented:

The contents of existing human geography courses can be enriched with today's information technology. Skill-based and applied teaching methods can be used to improve the attitudes of female students towards the human geography course. Human geography subjects in curriculum can be improved and updated in order to eliminate the difference in attitude towards human geography course among universities. As in this study, an attitude scale can be applied to students at the beginning and end of the term, and their attitudes towards these courses can be determined by quantitative and qualitative data analysis.

Kaynakça / References

- Ablak, S., Ergün, A. & Yeşiltaş, Z. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşerî coğrafya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-62.
- Akinoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 77-96.
- Alım, M. (2008). Öğrencilerin lise coğrafya programında yer alan yeryuvarlağı ve harita bilgisi ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (177), 166-180.
- Arseven, A. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler Teknikler Örnekler)*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Artvinli, E. & Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 93-127.
- Atalay, İ. (2013). *Doğa Bilimleri Sözlüğü*. İzmir: Meta Basım ve Matbaacılık.
- Aydın, F., Coşkun, M. & Kara, H. (2010). Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları (Elbistan örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 183-203.
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Baydil, E. (2003). *Eğitim Fakülteleri, İlköğretim ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri İçin Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgili, M. (2011). *Fransa'da ilk ve orta dereceli okullarda coğrafya eğitim ve öğretim müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Biricik, A. S. (1999). Coğrafya'nın özü ve önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (2), 5-6.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (8. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirkaya, H. (2003). Eleştirel düşünme kuramının lise coğrafya programı üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 97-106.
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya Bilim Alanları Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, H., Özdemir, Ü. & Şahin, İ. F. (2012). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- George, D. & Mallery, P. (2005). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Refence, 13.0 update* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Graham, M., McLean, J., Read, A., Suchet Pearson, S. & Viner, V. (2017) Flipping and still learning: experiences of a flipped classroom approach for a third-year undergraduate human geography course. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(3), 403-417. DOI: 10.1080/03098265.2017.1331423
- Gümüş, N. & İlhan, A. (2013). Küreselleşmenin Türkiye üniversiteleri coğrafya öğretmenliği ve bölümleri yapısı üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 47-71.
- İnce, Z. (2014). *Türkiye'de ve Hollada'da coğrafya eğitimi ve öğretiminin müfredatlar, metotlar ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Johnston, R. J. (2017) Beşeri coğrafya: değişen disiplinler gündemin politikası, (Çev: Erdem Bekaroğlu). *Possible Düşünme Dergisi*, 10, 39-57.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayan, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde coğrafya eğitimi amaç, yeni hedefler, sorunlar ve öneriler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 11, 7-22.
- Kılcan, B., Çetin, T., Ablak, S. & Gürgür, M. (2019). Beşeri coğrafya dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 913-927. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.538710>.

- Kızılcıoğlu, A. & Taş, H. İ. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16,93-108
- Koçman, A. (1999). Cumhuriyet döneminde yüksek öğretim kurumlarında coğrafya öğretimi ve sorunları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 10(1), 1-14.
- Köşker, N. (2014). Beşeri coğrafya ve mekânsal bilginin endoktrinasyonu: jeopolitik konum örneği. *TÜCAUM 8. coğrafya sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 429-438). Ankara.
- Liu, K., Tang, M., Liu, R. & Qin, Y. (2017). Geography's "World view": The ontological issues of geography. *Journal of Geographical Sciences*, 27(12), 1541-1555..
- Maolin, T. (2009). The diversification of research approaches in human geography in Chinese Mainland. *Geographical Research*, 28(4), 865-882. (in Chinese)
- Maolin, T. (2010). The methodological issues of human geography researches in mainland China. *Human Geography*, 25(4), 1-6.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özey, R. (2002). *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği* (1. Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2006). *Günümüz Dünya Sorunlar* (3. Baskı). İstanbul: Aktif Yayınları.
- Özgen, N., Bindak, R. & Birel, F. (2009). Coğrafya dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 58-64.
- Özgüç, N., & Tümertekin, E. (2012). *Coğrafya Geçmiş Kavramlar Coğrafyacılar* (2. Baskı). İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Özgür, M. (2018). Innovation trends in Turkish human geography: an assessment from the perspective of agents of change. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 142-170.
- Sevilmiş Kara, F. (2006). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerine yönelik akademik benlik ve tutumları ile başarıları arasındaki ilişki (İzmir/Konak ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Sözen, E. (2019). Lisans öğrencilerinin lisans eğitiminde aldıkları coğrafya içerikli derslere yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 38-53.
- Şahin, V. (2011). *İngiltere'de yükseköğretimde, coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereç açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Taş, H. İ. (2002). Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'nin ortaöğretim kurumlarındaki coğrafya eğitiminin karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 6, 53-72.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 149-160.
- Uzun, F. V. (2018). Beşeri ve iktisadi coğrafya alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi: 2008-2017. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 253-281.
- Uzunöz, A. (2011). Coğrafya dersine yönelik öğrenci tutum ölçeği geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1264-1275.
- Ye, C., Gao, Y., Yu, J. & He, Y. (2020). Teaching human geography using a couplet game. *Journal of Geography in Higher Education*, 4 1-11. DOI: 10.1080/03098265.2020.1849062