



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN
GELİŞTİRDİĞİ COĞRAFİ KONUM ETKİNLİKLERİ İLE
MEKÂNİ ALGILAMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Serap Nazlıgöl KILINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Prof. Dr. Ali MEYDAN

Nevşehir, 2022



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN
GELİŞTİRDİĞİ COĞRAFİ KONUM ETKİNLİKLERİ İLE
MEKÂNI ALGILAMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Serap Nazlıgöl KILINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Prof. Dr. Ali MEYDAN

Nevşehir, 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Serap Nazlıgöl KILINÇ

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Geliştirdiği Coğrafi Konum Etkinlikleri İle Mekânı Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Serap Nazlıgöl KILINÇ

Danışman

Prof. Dr. Ali MEYDAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Ali MEYDAN danışmanlığında, Serap Nazlıgöl KILINÇ tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Geliştirdiği Coğrafi Konum Etkinlikleri İle Mekânı Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi**” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

/...../.....
JÜRİ	İMZA
Danışman	
Danışman	

Üye

Üye

Üye

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../..... tarih ve sayılı

kararı onaylanmıştır

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Hazırlamış olduğum bu tezin her aşamasında çok değerli bilgi, tecrübe ve birikimleri ile bana her zaman yol gösteren, baba olarak gördüğüm, ilgisini ve önerilerini asla göstermekten kaçınmayan, tezimi yazma olanağımı tam kaybedecekken bana söyledikleri ile yeniden ayağa kalkmamı sağlayan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Ali MEYDAN'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ne kadar şanslı olduğumuzu burada kelimelere dökmek çok zor. Ancak şunu da belirtmek isterim ki süreç ne kadar zor olursa olsun çevrenizde sizi destekleyen insanlar varsa bu sıkıntıların üstesinden kolaylıkla gelmenizi ve başarıya ulaşmanızı sağlıyorlar.

Desteğini her zaman hissettiğim ve süreçte elimi asla bırakmayan Atakan BIKMAZ'a, çalışmamda bana katılımcı olarak destek sağlayan Bahçeşehir Koleji 7/A ve 7/B sınıfındaki öğrencilerime de çok teşekkür ediyorum. Sizler olmasaydınız bu tez olmazdı.

Son olarak beni görüp hissettiğine inandığım ve her başarımda dualarımda andığım canım anneciğime de teşekkür ederim.

Serap Nazlıgöl KILINÇ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİĞİ
COĞRAFİ KONUM ETKİNLİKLERİ İLE MEKÂNI ALGILAMA
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Serap Nazlıgöl KILINÇ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Ali MEYDAN

ÖZET

Bu araştırmada mekânı algılama becerisinin öğretiminde öğrencilerin mekân becerilerini belirlemelerindeki eksiklikler önemli bir problem olarak algılanmıştır. Toplumun bir parçası olan öğrencilerin de mekânı algılama becerilerinin hangi özellikleri taşıdığı belirlenmesi, öğrencilerin mekânı algılama ile birlikte jeopolitik konumu bir bütün olarak ele almaları amaçlanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları coğrafi mekân ve jeopolitik konum ile ilgili zihinlerinde var olan bilgileri nasıl aktarabildikleri gözlemlenmiştir. Betimsel tarzda gerçekleşen bu araştırma nitel olarak şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıf öğrencilerinden 10 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada geliştirilen değerlendirme kriterleri ile öğrencilere beş adet etkinlik yaptırılmıştır. Yapılan etkinlikler ile birlikte öğrencilerin mekânı algılama düzeyleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, etkinliklere katılan öğrencilerin her aşamada farklılıklar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun mekânı konumlandırma sıkıntıları yaşadığı, Nevşehir'in komşu illerini belirtirken ve Türkiye'ye komşu olan ülkeleri etkinliklere aktarırken yer yön analizlerini tam olarak yapamadıkları ve jeopolitik konum ile mekânı sadece popüler konular ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mekânı algılama düzeylerine yönelik hazırlanan bu çalışmanın sosyal bilgiler dersinde önemli katkılar sağlayabileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mekânı Algılama Becerisi, Jeopolitik Konum, Sosyal Bilgiler

**DETERMINATION OF SPACE PERCEPTION LEVELS WITH
GEOGRAPHICAL LOCATION ACTIVITIES DEVELOPED BY STUDENTS
IN SOCIAL STUDIES TEACHING**

Serap Nazlıgöl KILINÇ

**Nevşehir Hacı Beştaş Veli University, Institute of Social Sciences Department of
Social Studies, Master, August 2021**

Supervisor: Prof. Dr. Ali MEYDAN

ABSTRACT

In this study, the deficiencies in students' determining their space skills in teaching the perception of space were perceived as a significant problem. It was aimed to determine the characteristics of the ability to perceive space of the students who are part of the society and to enable the students to consider the geopolitical position as a whole together with the perception of space. It was observed how the students in the study group were able to convey the information that existed in their minds about the geographical space and geopolitical location they lived in. This research, which was carried out in a descriptive style, was shaped qualitatively. The study group of the research consists of 10 students from 7th grade. With the evaluation criteria developed in the research, five activities were organized for the students. With these activities, students' perception of the space was revealed. According to the research findings, it was observed that the students participating in the activities showed differences at every stage. It was concluded that most of the students had difficulties in positioning the space, that they could not make a complete directional analysis while indicating the neighboring provinces of Nevşehir and the neighboring countries of Turkey in the activities, and that they associated the geopolitical location and the space only with popular issues. It was determined that this study, which was prepared for students' perception of the space, could make significant contributions to the social studies course.

Keywords: Space Perception, Geopolitical Position, Social Sciences

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	2
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önem.....	2
Varsayımlar.....	3
Sınırlılıklar.....	3
Tanımlar.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Kapsamı	6
1.1.1. Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi	9
1.1.2. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Gelişimi	10
1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	12
1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Özel Amaçları	12
1.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Dikkat Edilecek Hususlar	14
1.2.3. Sosyal İlgiler Öğretim Programında Temel Beceriler.....	15
1.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Değerler Eğitimi	16
1.2.5.Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yetkinlikler.....	16
1.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yapısı	18
1.3.Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi.....	21
1.3.1. Mekânı Algılama Becerisi	21
1.3.2. Mekânsal Biliş	22
1.3.3. Mekânsal Biliş – Bilişsel Haritalar	23
1.3.4. Mekânsal Bilişin Gelişimi.....	24
1.3.5. İlgili Teoriler.....	25
1.3.6. Çocukta Topografik Tasvir Gelişimi	26

1.3.7. Mekânsal Biliş Etkileyen Faktörler Yaşa ve Cinsiyete Bağlı Farklılıklar	28
1.3.8. Mekânsal Biliş ve Görme.....	30
1.3.9. Sosyal Bilgiler ve Mekânsal Biliş İlişkisi	30
1.4. Jeopolitik Konum.....	32
1.4.1. Türkiye'nin Dünyadaki Jeopolitik Konumu ve Önemi.....	33
1.5. İlgili Araştırmalar.....	35
İKİNCİ BÖLÜM.....	41
YÖNTEM	41
2.1. Araştırmanın Modeli.....	41
2.2. Çalışma Grubu	42
2.3. Veri Toplama Aracı	42
2.4. Verilerin Toplanması	43
2.5. Verilerin Analizi	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	49
BULGULAR.....	49
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
ÖNERİLER	76
KAYNAKÇA.....	80

GİRİŞ

Problem Durumu

Sosyal bilgiler; içeriğinde yer alan tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, antropoloji, hukuk, felsefe ve ekonomi gibi birbirine bağlı disiplinleri içeren ve bu içerikleri insan ve onun yaşamı ile bütünleştiren bir eğitim programıdır. Süreç içerisinde okullarda gerekli olan derslere dair planlar hazırlanırken birbirleri ile olan ilişkiyi uyum içerisinde hazırlamayı önemli kılar. Birey seyahat etmek için belirli noktalardan gidilecek hedefe odaklanırlar ki bu onun yaşamında oldukça olağandır. Ancak toplumlar düşünüldüğünde tüm o yer değiştirmeler jeopolitik olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyler kendi alanlarını düzenlemek için mekân düşünmek zorundadır. Devletler düşünüldüğünde ise mevcut olan coğrafi özelliklerin ve coğrafi konumlarının önemini bilmeli ve ticari, siyasi faaliyetler gibi stratejik konuma yönelik planlar isteyen mekânsal düşünme ve zekâyâ gereksinim duymaktadırlar. Tüm bu açıklamalar mekânsal düşünmenin çok önemli bir yere sahip olduğunu ve eğitimde mekânsal düşüncenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyin günlük hayatında coğrafi çevreye uyum sağlaması açısından, kısa ve uzun mühletli işlerin planlarını oluştururken bilgilerini mekân ile birleştirme ihtiyacı duyar. En kısa yol, en kestirme yol ve olabilecek en az maliyet içeren araç ile gitmek son derece önemlidir. Bulunulan o anki yer ile diğer yerlerin konumsal ilişkilerini analiz etmekte mekânı tam ve doğru algılayabilmek açısından gereklidir. Çünkü bu uyum sayesinde birey çevre ile olan ilişkisini daha çok anlamlandırabilmektedir.

Bu çalışma ile bireyin bilişsel bir açıdan coğrafi çevresine nasıl bakmaya çalıştığı belirlenmek istenmiştir. Bu açı ile bakan birey, çevresinde gördüğü yerlerin ve objelerin kullanımını daha anlamlı ve yararlı bir şekilde ortaya çıkarabilir. Bu çalışmanın tetikleyici faktörü “mekânı algılama problemi” olmuştur.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile birlikte öğrencilerin geliştirdiği coğrafi konum etkinlikleri ile öğrencilerin mekânı algılamaları ne düzeydedir? Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencinin bir yolu tarif etme becerisi ve mesafe algısı ne düzeydedir?
2. Öğrencinin yerleşim birimlerini mekânsal uyuma göre konumlandırabilmesi ne düzeydedir?
3. Öğrencinin Nevşehir’in komşu illerini doğru konumlandırabilmesi ne düzeydedir?
4. Öğrencinin Türkiye’nin komşularını doğru konumlandırabilmesi ne düzeydedir?
5. Öğrencinin Türkiye’nin jeopolitik konumunu mekânsal ilişki bağlamında değerlendirebilmesi ne düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada mekânı algılama becerisinin öğretiminde öğrencilerin mekân becerilerini belirlemelerindeki eksikliklere dair problemler ele alınmıştır. Bundan hareketle 7. Sınıf öğrencilerinin de mekânı algılama becerilerinin hangi özellikleri taşıdığı belirlenmesi, öğrencilerin mekânı algılama ile birlikte jeopolitik konumun bir bütün olarak ele alınması amaçlanmıştır. Araştırma ile birlikte elde edilecek veriler öğrencilerin jeopolitik konum ve mekânı algılama becerilerinin nasıl bir aşamada olduğunu gözler önüne serecektir.

Araştırmanın Önem

Sosyal bilgiler dersi insanı ve hayatı konu almaktadır. Eğitimcilerin birçoğu sosyal bilgiler dersinin doğası hakkında çeşitli görüş farklılıklarına sahiptirler. Shermis, Barr ve Barth’ın (1977) üç temel yaklaşımı söz konusudur. Bu yaklaşımlardan “sosyal bilim” öğrencilerin günlük hayatında onları etkileyen sorunların sosyal bilimlerdeki temel disiplinleri ile bilgi edinebilecekleri şeklindedir. Ülkemizde yer alan okullar her sınıf düzeyine farklı seviye ve çeşitlilikte coğrafi bilgileri öğretmektedirler. Ayrıca ilköğretim derslerinde sosyal bilgiler dışında yer alan diğer branşlarda da, coğrafya dersine dair çeşitli bilgiler öğretilmektedir. Bu dersi vermekteki amaç yaşadığımız dünyaya coğrafi açıdan bakabilme yeteneğini

kazandırabilmektedir (Golledge, 2002a: 1). Coğrafi bilgiler doğrultusunda öğrenciler mekânı doğru okuma ve değerlendirme becerisine sahip olacak ve mekâna uygun davranışlar geliştirebileceklerdir.

Coğrafi bilginin günlük hayat ve okulda öğrenilenle uyum içerisinde olması gerekmektedir. Fakat öğrenciler okulda aldığı bilgileri gerçek yaşama uyarlayamamaktadırlar. Uyarlama sorunumuza en güzel örnek toplumda var olan yol ya da yeri tarif etmedeki sıkıntılardır. Sosyal bilgiler programında coğrafi çevre ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. İlk kez 2004 yılında sosyal bilgiler programında “mekânı algılama becerisi” olarak yerini alabilmiştir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Ders Programının içeriğinde yer alan “mekânı algılama becerisi” ile gerçekleştirilen bu çalışma ile öğrencilerin jeopolitik konum hakkındaki bilgileri bağlamında mekânı algılama becerisine dair neler bildikleri hakkında geniş bilgiler edinmek mümkün olmuştur.

Varsayımlar

1. Çalışmada kullanılan mekânlara öğrencilerin aşina oldukları,
2. Ulaşılan kaynakların veri toplamada yeterli olduğu,
3. Uygulamalara katılan öğrencilerin araştırmanın konusuna ilişkin verileri sağlayabildikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 öğretim yılında 7. Sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Çalışma alanının kapsamı Nevşehir Merkez’de bulunan Özel Nevşehir Bahçeşehir Koleji ile sınırlıdır.
3. Araştırma, grupta yer alan öğrencilerin mekânı algılama becerileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Temel amacı insanların problemleri çözebilmesi ve bunun aracılığı ile ilk önce yaşadığı ülkeyi ve daha sonra tüm dünyayı değişimleri ile değerlendirerek bilgi sahibi bir vatandaş olmalarını sağlamaktır (Öztürk, 2009).

Mekânı Algılama Becerisi: İnsanın mekân yani çevre ile ilgili olan etkileşimi (MEB, 2005).

Jeopolitik: Temelinde coğrafya ve politikayı barındıran ve bu iki kavramın birbirleri ile etkileşimi sonucunda çeşitli tutumlar ortaya koyan bilim dalı (İşcan, 2004).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Kapsamı

Birçok sosyal bilimi içine alarak oluşmuş olan sosyal bilgiler için tek bir tanım yapabilmek söz konusu değildir. Yalnız MEB, 2018 yılında sosyal bilgiler için öğretim programında bir tanım oluşturmuştur. Bu tanıma göre içeriğinde sosyal bilimleri barındıran hukuk, felsefe, tarih, ekonomi gibi bilimler ile birlikte insan haklarını önemseyen, bireylere ülkelerine dair yurttaşlık bilincini aşılıyarak demokratikleşmeye yönelik bütüncül bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Burada önemli olan nokta aktarılması gereken bilgilerin yukarıda bahsedildiği gibi ayrı ayrı değil bir bütün olarak ele alınmasının oldukça gerekli olduğudur. Bu süreç diğer bir tabir ile disiplinler arası uygulama ile devamlılıktır. Ortaya çıkan bu yorum ile birlikte sosyal bilgiler dersinin içeriğine dair birçok tanım ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgilerin öncüsü olarak kabul edilen Edgar Bruce Wesley 20. yy başlarında sosyal bilgileri tanımlamıştı bile. Ona göre sosyal bilgiler; “eğitim bilimini sadeleştirerek diğer alanlar ile harmanlayıp ortaya çıkarılan bir ürün” idi. Ross’e (1997) göre sosyal bilgiler, toplumda yer alan gençlerin aktif bir şekilde rol alabilmelerini sağlayan bilgi, yetenek ve değerlerle birlikte donatılabilmesidir. Sönmez’e (1997) göre, amaç öğrencinin toplumdan hareketle olayları irdelemesi ve kendini o sürece dâhil ederek ele aldığı bilgileri yorumlayabilmesidir. Doğanay’a (2002) göre, bu ders beşerin hayatının tümünü içermektedir.

Öztürk ve Deveci’nin (2011) tanımında, günümüz şartlarına uyum sağlayabilen, güncellikten yana olabilecek ve bilimsel araştırma basamaklarına sadık bireyler yetiştirebilmek için ekonomi, sosyoloji, tarih, coğrafya, felsefe ve antropoloji gibi bilimleri irdeleyerek karşılaştıran programdır.

Meydan’a (2013) göre sosyal bilgiler, konusu itibariyle insanı ve o insanın yaşamını ilgilendiren alanları bilgiler bütünü dâhilinde içeren ders olarak açıklamıştır.

Safran (2008); bilgiler bütününü bireylerin yaşlarına paralel bir şekilde müfredata uygun bir verebilme açısından değerlendirmiştir.

Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council of the Social Studies ‘NCSS’) sosyal bilgiler için ayrıntılı ve kapsamlı bir tanım yapmıştır. “Sosyal bilgiler bireyin vatandaşlık bilgisini geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimler ile birlikte oluşturulmuştur. Antropoloji, ekonomi, tarih ve coğrafya gibi derslerle birlikte, matematik ve doğa bilimlerini de birleştirerek sistematik bir çalışma oluşturur. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, küreselleşmiş dünyada insanların mantık süzgecinden geçirdiği bilgileri kararlılıkla alabilmelerine yardım sağlamak üzerine gerçekleştirilmektedir” (NCSS,1993). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kaynaştırılmış konular ve disiplinler arası oluşunun sosyal bilgilerin diğer bilimlerden daha farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıda bahsedilen tanımlardan sonra bu alanın uzmanı olan bilim insanlarının varmış olduğu karar ise sosyal bilgilerin asıl amacının bilinçli bir vatandaş yetiştirme olduğu konusunda ortak noktada birleşmişlerdir.

Süreç içerisinde farklı yaklaşımlar ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Programda Barr, Barth ve Shermis (1977) çalışmaları önem arz etmektedir. Bunlar;

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler, öğrencilerin vatandaş olarak demokratik değerlere dair benimseyici bir yaklaşımda olmasını ve yaşadıkları toplumda uyumlu olabilmeleri ile öğrendikleri bu bilgileri kendi yaşam düzenine geçirebilmelerini sağlamayı öngörmektedir (MEB, 2005: 2).

Açıklamalarla birlikte bu ders gelişmiş bir dünya ortamına ayak uydurabilmeyi, kaliteli ve ahlaklı bir vatandaş olmayı, coğrafyası ve tarihi hakkında gerçekçi yorumlar yapabilmeyi ve kültürünü içselleştirip özümsemesini ayrıca kendi kültürü, tarihi ve coğrafyasını başka mekânlarla karşılaştırabilen bir birey olmasını amaçlar. Çevreye de duyarlı olması beklenen bu bireyin bilgiyi iyi işleyen ve demokratik

açından da tam donanımlı olması beklenir. Barr, Shermis ve Bath'ın (1997) ortaya koymuş olduğu üç geleneği değerlendirmemiz gerekirse:

Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bu aktarım ilk başta ABD'deki sosyal bilgiler dersinde kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım model olarak en yaygın ve en eski olanıdır. Uygulama alanları düşünülecek olursa kutsal kitaplara, kahramanlık destanlarına kadar uzanmaktadır. Genelden özele doğru bir geçiş söz konusudur ve bunlar: Evrensel, milli ve yerel şekilde hareket etmektedir. Ayrıca bu ideallerin birbirleri ile çatışmaları mümkündür. Vatandaşlık aktarımının amacına değinecek olursak, öğrencilere o anki düzene uyulması gereken mevcut durumu değer ve inançları ölçüsünde aktarmaktır. Burada bahsedilen mevcut durum kültürel devamlılığı garanti etmektir. İçeriğinde otorite, öğretmen bulunur. Hedeflerinde geçmişini bilen ve asla unutmayan, bundan gururla bahsedebilen ve otoritesine bağlı kişiler yetiştirmektir. Yöntemlerinde ise aktarma, ders kitapları, ezber, soru cevap vb. öğretmeni merkeze alarak aktarım sağlanmaktadır.

Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler Eğitimi

Beceri, değer ve bilgilerin kazanılmasında eğer amaç etkili bir vatandaş kazandırmak ise sosyal bilimlerin en iyi yöntem olduğu savunulur. Sosyal bilimlere savunan bilimciler vatandaşlık aktarımını savunan bilimcilerin beyin yıkayıcı ve dar görüşlü olduğunu düşünürler. Bu aktarımdaki amaç düşünmeyi bilen ve öğrenebilen vatandaş yetiştirmektir. Karar verirken bir sosyal bilimci edasıyla ve onların kuramsal çerçevesi ile kabul ederler. Öğrenci süreçte birçok sorunla karşılaşabileceği için gerekli bilgi ve beceriyi donatabilmeyi amaçlar. İçeriğinde sosyal bilimlerde yer alan ve bilimciler tarafından tanımlanan önemli bakış açıları, sorunlar ve bulgulardan meydana gelir. Yöntem olarak buluşu tercih eder ve kendine göre bilgi toplar ve kanıtlar. İstenilen öğrencinin bunu keşfedip uygulayabilmesidir.

Yansıtıcı Düşünce Olarak Sosyal Bilgiler

Temelinde John Dewey'in düşüncelerini savunmaktadır. Yansıtıcı düşünceye göre vatandaşlığın tanımı dikkatli karar vermek, mantıklı düşünmek ve iyi analiz etmektir. Kavramları arasında eleştirel düşünme, tartışabilme ve değerleri bulunmaktadır. Önemli olan bunlara dâhil olabilmektir. Yansıtıcı düşüncede amaç öğrencinin karar

verebilmesi ve problem çözümlerini ulaşılabildiğini içermektedir. Şüphesiz sağlıklı bir şekilde ilerlemeli ve merak edilen politik uygulamalar, egemenlik gibi kavramlar incelenebilmelidir. Buradaki en önemli olay öğrencinin etkili karar vermesini sağlayabilmektir. İçeriğinde öğrencinin kendi başına belirlemiş olduğu sorunları yaşadığı ülkedeki vatandaşların ihtiyaç, ilgi ve isteklerine göre analiz edip yorumlayabilmesidir. Bilinmesi gereken şey içeriklerin asla önceden belirlenmiş olmadığıdır. Yönteminde araştırma inceleme kullanılır, sorunların iyi tanınması ona göre karar verilerek anlaşılması gerekir ve çatışmaların çözülmesi hedefi ile birlikte süreç sonunda öğrenilmiş olur.

Yukarıda açıklanan sınıflandırma ilerleyen süreçte yeterli görülmemiş ve çeşitli araştırmacılar yeni fikirler ve sınıflandırmalar öne sürmüştür. Brubaker, Simon ve Williams (1977) yaklaşımların sayısını üçten beşe çıkartmışlardır:

1. İyi vatandaşlık için bir rehber olarak geçmişin bir bilgisi olarak sosyal bilgiler
2. Öğrenci merkezli gelenekte sosyal bilgiler
3. Yansıtıcı Araştırma olarak sosyal bilgiler
4. Disiplinlerin yapısı olarak sosyal bilgiler
5. Sosyo-politik katılım olarak sosyal bilgiler şeklindedir.

2000'li yıllara gelindiğinde ise; Savage ve Armstrong sosyal bilgileri üç amaç doğrultusunda değerlendirmiştir. Bunlar;

1. Vatandaşlık Eğitimi olarak sosyal bilgiler
2. Tarih ve Sosyal bilimler eğitimi olarak sosyal bilgiler
3. Yansıtıcı düşünme ve problem çözme eğitimi olarak sosyal bilgiler olarak açıklanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili bilimsel çalışmalar araştırıldığında; Shermis, Barr ve Barth'ın (1978) oluşturdukları Sosyal Bilgilerin Doğası çalışmasının geçerliliğini koruduğu görülmektedir.

1.1.1. Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi

Sosyal bilgilerin çıkış noktasının hangi zaman aralığında var olduğu net bir şekilde bilinmemektedir. Genel bir ifade ile açıklamak gerekirse, insanlık meydana geldi ve bu eğitimin temelleri atılmış oldu. Bilinen bilgiler çerçevesinde Eski Çağ'da okutulan hukuk (Roma), yurttaşlık bilgisi (İsrail), tarih (Roma, Çin) ve coğrafya (Roma) derslerini doğrudan doğruya sosyal bilgiler ile bütünleştirilebilir. Orta Çağ'a geçildiğinde dinin önem kazanmasıyla birlikte sosyal bilgilerin boyutu daha çok dine yaklaştı ve Rönesans, Reform, Yeni ve Yakın Çağ dönemlerinde ise dini etkiden kurtulmaya çalışan bir süreç gerçekleşmiştir. 'Sosyal Bilgiler' olarak bu dersin ilk ve ortaokul kademelerinde okutulmasını savunan kişi Fransız Condercet'tir (Sönmez, 2005;Sözer, 1998). Sosyal bilgiler "demokratik toplum için vatandaş yetiştirmek" görüşünün etkisiyle ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yy sonu 20.yy başlarında ortaya çıkmıştır. Pragmatizm akımının etkisinde gelişen bu süreçte ABD'nin o dönemlerde yaşadığı ekonomik dönüşüme dair krizlere çıkar yol arayıp milli halk kavramını oluşturabilmek için sosyal bilgilerden yardım almıştır. 1892 yılına gelindiğinde ekonomi ve tarih dersleri Wisconsin'de toplanan ekip ile birlikte "sosyal bilgiler" adı altında toplanmıştır (Moffatt, 1957). ABD, 1916 yılında ilk kez ders olarak sosyal bilgiler adını kullanan ülke olmuştur. 1916 yılında ise ders içeriğinde çok disiplinli yaklaşım ile devam edilmiştir. 1930-1940'lı yıllara gelindiğinde gelişen dünyadaki eğitim sisteminde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli eğitimler ağırlık gösterse de ne yazık ki sosyal bilgiler tarih ve coğrafya dersleri ağırlıklı olarak işlenmeye devam etmiş ve çabalar yetersiz kalmıştır. Değişmeden devam eden sosyal bilgiler ders içerikleri 1960'lı yıllara kadar bu şekilde sürmüştür. "Yeni Sosyal Bilgiler" adı altında 1960-1970 yılları arasında reform hareketleri gözlemlenmiştir. Bu yeni düzenleme de Bruner'in buluş yolu ile öğretim stratejisi etkili olmuştur. Buluş yolu ile ilerlemek istenilen sosyal bilgiler eğitimine yeni bir soluk getirilmiş ve disiplinler arası bir yaklaşımla konular oluşturulmaya başlanmıştır. Bu yeni öğretim sisteminde tümdengelim yerine tümevarım anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Ancak 1980'li yıllara gelindiğinde dünyanın o dönemki şartları sosyal bilgilerin tekrar geleneksel anlayışa dönmesine neden olmuştur. Temele dönme diye adlandırılan bu süreçte yine tarih ve coğrafya ağırlıklı dersler işlenmeye başlamıştır. 1994 yılında ABD'de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi çalışmaları ile sosyal bilgilere bir temel oluşturmuş ve bu

belirlenen tematik standartlar ilerleyen süreçte gerçekleştirilecek programlara ekletilmiştir (Safran, 2008).

Sosyal Bilgiler dersi yukarıda bahsedilenler dışında yine birçok ülkede yer verilen bir daldır. Türkiye’de yine aynı isimle okutulmakta olup Japonya ve Güney Kore’de de bu strateji ile devam edilmektedir. Fakat bazı ülkelerde sosyal bilgiler adı altında tek ders olarak okutulmamakta ve tarih, coğrafya gibi branşlar ile okutulmaktadır.

1.1.2. Sosyal Bilgilerin Türkiye’deki Gelişimi

Yapılan araştırmalar sonucunda anlaşılıyor ki 1968 yılı ülkemiz ve sosyal bilgiler için bir milattır. Çünkü ilk kez içerik açısından sosyal bilgilere yer veren öğretim programının bu yılda meydana getirildiğinin bilinmesi gerekmektedir. Ancak ders adının sosyal bilgiler olarak adlandırılmasından öncede sosyal bilgiler dersi ile alakalı içeriklerin varlığı söz konusuydu. 1968 yılındaki programda sosyal bilgilerin içeriğinde sosyal bilimin kollarından olan yurdumuz ile ilgili bilgiler, yurttaşlık ile ilgili maddeler ve vatandaşlık bilincini geliştirmeye yönelik kısımlar bu dersler aracılığı ile benimsetilmek istenmiştir. Aslında bizde var olan sosyal bilgileri İslamiyet öncesi Türklere kadar götürmek yerinde olacaktır (Sönmez, 2005). O dönem daha İslamiyet’le tanışmamış olan Türklerin eğitimlerindeki temel felsefe toplumda var olan törenin çocuklar ve gençlerin toplumsallaşmasında önemli rol oynamasıdır (Akyüz, 2005), sosyal bilgilerin temel hedefleri ile doğru orantılı bir şekilde örtüşmektedir. Buradan yola çıkarak Türklere sosyal bilgilerin varlığını kolaylıkla İslamiyet öncesine götürebilmekteyiz. İslamiyet’in kabulünden sonraysa din ve törenin birleştirilerek toplumsal öğretilerin çocuklara ve gençlere aktarılması sağlanmıştır (Akyüz, 2005; Sönmez, 2005).

Osmanlı devletindeki sürece geçiş yapmak gerekirse yine o dönemde de İslamiyet’in etkisi ile birlikte töre ve din kuralları bütünleştirilerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgilerin gerçek anlamdaki kapsamı düşünüldüğünde ders olarak ilk kez verilmesi Tanzimat Dönemine dayanmaktadır. Tarih ve coğrafya adı altında verilen bu dersler o dönemin mekteplerinde okutulmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Akyüz; 2005). 1869 yılında kızlara ve erkeklere verilen ortaokul eğitiminde ağırlıklı olarak tarih ve coğrafya içerikli derslere yer verilmiş olduğu görülmektedir. Üniversite eğitimini almaya gelmiş öğrencilere ise daha çok tarih içerikli dersler verildiği bilinmektedir. 1874 yılında açılıp faaliyete başlayan o dönem İstanbul’da

yer alan öğretmen okulunda ise yine coğrafya ve tarih dersleri orantılı olarak programa revize edilmiş ve bu dersler öğrencilere anlatılmıştır (Akyüz, 2005).

II. Abdülhamit dönemine gelindiğinde ilk kez ilkokullara coğrafya ve tarih dersi konulmuş ve eğitim işlerinden sorumlu olan bu bakanlık tüm eğitim öğretim kurumlarında bu derslerin yer almasını sağlamıştır. İlerleyen süreçte ise genel tarih ya da coğrafya yerine sadece Osmanlı tarihini içeren dersin programlarda yer aldığı görülmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). 1913 yılında çıkarılan geçici ilköğretim kanunu ile tarih ve coğrafya derslerine ek olarak medeniyet, ahlak ve iktisat branşlarını içeren derslerde yerlerini almıştır (Akyüz, 2005).

Adı her ne kadar sosyal bilgiler olmasa da cumhuriyet döneminde yine eski sistemde olduğu gibi dersler ayrı ayrı anlatılmıştır ve okullara bu dersler gönderilip disiplinler arası olacak şekilde öğretilmiştir. Yıllar içerisinde değişip gelişse de verilen tüm derslerin ana temasında yer alan felsefe ilerlemeciliktir. Ayrıca öğretim ilkesinin varlığını kabul etmiş olan sistem her ne kadar ayrı ayrı okutulan içeriklerle yer almış olsa da sosyal bilgilerin varlığını kabul etmek gerekmektedir (Akyüz, 2005). Aslında tüm bu programlara göz attığımızda Atatürk'ün savunuculuğunu yaptığı Güneş Dil Teorisi etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca Atatürk'ün eğitim sistemimizdeki aksaklıkları görüp geri dönütler vermesi adına davet etmiş olduğu Amerikalı John Dewey'in etkisi günümüzde bile halen geçerliliğini korumaktadır. John Dewey ülkemize gelerek yapmış olduğu çalışmalar sonucunda sistemli ve ayrıntılı bir rapor çıkartmış ve sonuçları ülkemiz ve eğitim sistemimiz adına büyük yankı uyandırmıştır. Yine yukarıda bahsetmiş olduğumuz toplu tedrisin ana çıkışı Dewey ile meydana gelmiştir (Baysal, 2005). 1960 ve sonraki sürece baktığımızda bu aşamada sıklıkla bahsetmiş olduğumuz sosyal bilimler, yurttaşlık ve yurt bilgisine dair dersler incelemeler adı altında birleşerek sürece dâhil edilmiştir. Her ne kadar yine sosyal bilgiler adı olmasa da ders içeriği konusu itibari ile bir sosyal bilgiler disiplinini oluşturmaktadır. Nihayet 1968 yılına gelindiğinde ders adı sosyal bilgiler olabilmıştır ve incelemeler adı altında okutulan isim gerçek kimliğine kavuşmuştur. İlk aşamada deneme dersleri olarak yer alan sosyal bilgiler yılın sonunda Türkiye'nin her yerinde ve özellikle ileri düzey deneme amaçlı ortaokul kademesinde okutulmuştur (Günden, 1995). Yukarıda bahsedilen tüm bu radikal isim ve içerik değişikliklerinin temel sebebi olarak sosyal bilgilerin Amerika Birleşik

Devletlerindeki büyük değişimi sebep olmuştur mantığına yer vermemiz gerekmektedir (Erden, Tarihsiz; Öztürk ve Otluoğlu, 2005). En büyük değişiklik olan 2005 yılına gelene kadar ise hep ağırlıklı olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularında felsefe olarak ise daimici esasici tarzda planlamaların yapıldığı görölmektedir. Programlar sürekli yeni tarzda şekillendirilmeye çalışılsa da sürece dâhil olan eğitimcilerin eski sistem ve anlayışta yetiştirilmesi anlatım ve uygulama aşamasını sürekli olarak sekteye uğraşmış ve ilerlemecilik anlamında gelişim gösterilememiştir. 2005 yılında yürürlüğe giren yaklaşım ile birlikte sosyal bilgilerin önceki programlarla farklılık gösterdiği görölebilmektedir. Son güncellemelerin yer aldığı 2018 programı ile birçok disiplin bir araya getirilerek ilkokul 4. Sınıftan itibaren 7. Sınıfa kadar okutulmaya devam edilmektedir.

1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Özel Amaçları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine bakıldığı zaman sosyal bilgiler dersi kapsamında mekânı algılama becerisi ile ilgili aşağıda yer alan maddeler şunlardır:

1. Küresel sorunlarda ve bilgilendirmelerde daha hassas davranmaları,
2. Kendilerini gerçekleştirme adına tüm birikimlerini yaşlarına uygun bir şekilde adım adım ve isteyerek gerçekleştirmelerine,
3. Buldukları yer ile genelden özele tüm coğrafi bilgileri tanıyıp anlamlandırarak insan-evre bağını oluşturup mekâna dair özellikleri kendi yeteneklerine göre değerlendirebilmeleri istenmiştir.

Yukarıda yer alan özel amaçları değerlendirmemiz gerekirse sosyal bilgiler için hazırlanmış olan tüm bu maddelerin içeriğinde bireylerden istenilen şey ölkeleri için önemli olan konuları derinlemesine inceleyerek özümsemeleri ve sadece öлке sınırları içerisinde kalmayıp dünyaya dair bilgi, istek ve konulara dair hassasiyet göstermeleri beklenmektedir. Süreç içerisinde sosyal bilgiler dersi ile özgürlüğün tam manasıyla ne demek olduğunu algılayan bireyin mekân ile insan ve evre unsurlarını birleştirerek yine sadece kendi ölkesi değil dünyanın coğrafi açıdan özelliklerini belirleyip yorumlama becerisini geliştirmeyi önemsemektedir. evresini

tanıyan, ilgi ve isteklerinin farkında olan bilinçli bireyler sayesinde daha yaşanabilir bir dünya yaratılabileceğini bu özel amaçlar kanıtlamaktadır.

Jeopolitik konum ile ilgili becerilerin oluşması için geliştirilmiş özel amaçlara da yer vermemiz gerekmektedir:

4. Var olduğumuz coğrafyadan yola çıkarak oranın maddi ve manevi tüm kültürünü gerek tarih gerekse coğrafi açıdan ele alabilecek ve tüm bunları en ileriye taşıyıp geliştirebileceğini özümsemeleri,

5. Ekonomiye dair temel oluşturulabilecek tüm bilgileri anlayıp milli bir sisteme sahip olmanın önemini bilen,

6. Yine Milli açıdan özellikle manevi değerlerimizi ve tüm dünyanın olan evrensel güzellikleri bilip doğru insan olabilmek için nelere ihtiyacımızın olduğunu bilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanır (MEB, 2018).

Bu amaçları değerlendirdiğimizde ise; jeopolitik kavramının bireylere daha somut anlamda kazandırılması adına milli ekonomi, milli kültür, milli bilinç gibi kavramlarla ülkemizin bulunduğu coğrafyada sağlam bir şekilde ayakta kalabilmesi için aktarımlar yapılması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Yaşadığımız ülkenin tarihini, dilini, gelenek ve göreneklerini nesilden nesile aktararak daha emin adımlarla ülkemizin kalkınmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Ülkesinin ihtiyaçlarını bilen, daha da gelişmemiz için gereken ekonomiye dair yorum ve eleştiriler yapabilen, akıl ve mantık süzgecini çok iyi kullanan bireyler yetiştirmek jeopolitik bilinç açısından oldukça önemlidir. Gelecek nesillerimiz olan çocukların ülkesinin yer aldığı noktayı iyi bilmesi, komşu ülkeler ile ilişkilerinin geçmiş, şu an ve gelecek süreçteki olasılıklarını iyi analiz edebilmesi ve barışın kalıcılığını sağlayarak ülke yararına olacak şeyleri bilmesi yine ülkemizin ileriki yıllarda şekillenmesi adına büyük yarar sağlayacaktır.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi; mekânı algılama becerisi ve jeopolitik konum açısından titizlikle oluşturulmuş ve birçok disiplini içinde barındıran günümüzde özellikle yeni nesil öğrenci profillerinde ileriye dönük bilinçli vatandaşlar yetiştirmede yerini koruyarak ilerlemeye devam etmektedir.

1.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Dikkat Edilecek Hususlar

Biliyoruz ki öğretimin eğitimden en önemli farkı tüm aşamalarında plan bulunmasıdır. Dolayısıyla örgün kurumlarda yapılmak istenen tüm planlamaların istenilen amaca ulaşabilmesi için ayrıntılı bir müfredat programına ihtiyacı vardır. Bu programlar istenilen dersin kavratılabilmesi için gereken amaç, içerik, öğretmen ve öğrenme süreçleri ile değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bu program öğretici uygulayıcılar tarafından kılavuz niteliği taşımaktadır. Süreçte ihtiyaca göre değişikliğe uğraması zaruri bir durumdur.

Sosyal bilgiler dersinde, dersler arası ve üniteler arası ilişkilendirmeler, Atatürkçülük konuları ve ara disiplin kazanımları ile ders kazanımlarının eşleşmesi, doğrudan verilecek beceri, doğrudan verilecek değer ve son olarak da uygulanması tavsiye edilen değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi vermektedir. Her öğrenme alanı için ayrı hazırlanan bu tablolar etkinliklerin hazırlanmasında kolaylık sağlamaktadır. Etkinlikler hazırlanırken her zaman verilmiş olan kazanımlar ve açıklamalar bölümünde detaylandırılan özellikleri dikkate almak zorunludur.

Kavramlar, sosyal bilgiler programında önemli bir boyuta sahiptir. Anlatılacak bir bilginin esas yapı taşlarını her zaman kavramlar oluşturur. Örneğin öğrencilere akıl yürütmeyi öğretebilmek, bilimsel ilkelerin yapı taşlarını oluşturmak ancak iyi bir kavram öğretimi sistemiyle gerçekleşebilir. Bundan dolayı sosyal bilgiler programının amaçlarından birisi de sosyal bilimlere ait temel kavramları öğretmektir. 2005 programına göz attığımızda kavram öğretiminde anlam çözümleme tablolarını, kavram ağlarını ve kavram haritalarını özellikle anlamlandırmalı ve üzerinde detaylı bir şekilde durulması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri arasında yatay yönde bir ilişki mevcuttur. Örneğin sosyal bilgiler dersi ile matematik dersinin bir konusu ilişkilendirilmişse söz konusu haftada işletilecek iki dersin de kazanımı ve becerileri birbirleri ile uyumlu olmak zorundadır. Oluşturulmuş ilişkilendirmelerin amacına ulaşabilmesi için ünitelerin yerleri kesinlikle değiştirilmemelidir.

Yeni programda öğrenciler olabilecek en üst seviyede bilgi edinmelidir. Bu yüzden okul dışında yapabilecekleri etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Örnek olarak soy ağacı oluşturma, röportaj yapma, günlük tutma gibi etkinlikler sosyal bilgiler

programında okul dışı etkinlikler olarak kabul edilmektedir. Program sadece belirlenmiş olan kitaplar ya da etkinliklerle sınırlı kalmamayı belirtir ve öğretmenlerden kazanımlar doğrultusunda yeni ve çarpıcı etkinlikler üretmelerini ve uygulamalarını istemektedir. Öğrenci merkezli öğretmen ve öğrenme stratejilerinin benimsendiği öğretim programlarında; ölçme ve değerlendirme aşamasında çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı geleneksel olarak kullanılan değerlendirme araçlarından olan sözlü ve yazılı sınav yanında süreç değerlendirmesine ayrı bir önem verilmelidir. Örneğin süreç değerlendirildiği zaman öğrencilerde araştırma yapma, bilgi toplayıp analiz edebilme, grafikten sonuç çıkarma gibi gelişmelerin tamamlanmış olması için burada öğretmene düşen, birden çok değerlendirme aracı kullanması gerektiğidir. Değerlendirme araçları; rubric, projeler, öz değerlendirme formları olabilir. Bu değerlendirme araçları sayesinde öğrencilerin süreç içerisinde göstermiş oldukları gelişmeleri değerlendirilip kaydedebiliriz.

1.2.3. Sosyal İlgiler Öğretim Programında Temel Beceriler

Aşağıdaki tabloda verilen beceriler Türkiye Yeterlilik Çerçevesi ile uyumlu olup sosyal bilgiler ders aşamasında öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

Tablo 1. Öğretim programındaki temel beceriler

1. Araştırma	13. İş birliği	25. Gözlem
2. Çevre okuryazarlığı	14. Problem çözme	26. Yenilikçi düşünme
3. Sosyal katılım	15. Kanıt kullanma	27. Mekânı algılama
4. Dijital okuryazarlık	16. Karar verme	
5. Eleştirel düşünme	17. Konum analizi	
6. Empati	18. Medya okuryazarlığı	
7. Finansal okuryazarlık	19. Zaman ve kronolojiyi algılama	
8. Girişimcilik	20. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	
9. Öz denetim	21. Politik okuryazarlık	
10. Harita okuryazarlığı	22. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	
11. Hukuk okuryazarlığı	23. Değişim ve sürekliliği algılama	
12. İletişim	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	

(MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018: 9)

Sosyal bilgiler dersinde verilecek bu beceriler ile öğrenciler kendi düzeylerine göre düşünecek ve uygulamaya geçtikleri andan itibaren bu becerileri çok kolay ve profesyonel bir şekilde gerçekleştireceklerdir.

1.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi

Programda yer alan değerler;

Tablo 2. Öğretim programındaki değerler

1. Adalet	10. Estetik
2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
3. Bağımsızlık	12. Özgürlük
4. Barış	13. Saygı
5. Bilimsellik	14. Sevgi
6. Çalışkanlık	15. Sorumluluk
7. Dayanışma	16. Tasarruf
8. Duyarlılık	17. Vatanseverlik
9. Dürüstlük	18. Yardımseverlik

(MEB, 2018: 9)

Sosyal bilgiler dersinde verilecek bu değerler; var olan toplumun devamını getirebilmek ve işleyişi ile birlikte sürdürülebilirlik olgusunu sağlamak ve tüm kesimin kabul ettiği temel inanç, ahlak ve ilkelerden meydana gelmektedir.

1.2.5.Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yetkinlikler

Bizim sistemimizde yer alan yetkinlikleri açıklamak gerekirse her açıdan donanımlı bilgi ve beceri anlamında yeterli düzeye ulaşabilmeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda ilerleyen nesillerin var olmasını istemektedir. Bireyler yurt içerisinde ve yurt dışında sosyal alanlarda kişisel tercihlerinde ve eğitim süreçlerinde yer alabilecek bütün gereksinimler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) detaylandırılmıştır. Yetkinliklerden bu araştırma ile bağlantılı olanlar aşağıda yer almaktadır:

1) Anadilde iletişim: Verilen kelimeler, zihinde var olan bilgiler ve bunların yorumlanması hem sözel ifadelerle hem de yazılı olarak yorumlanmalı ki birey bulunduğu her ortamda örneğin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği yerde gerekli ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılayabilsin. Anadilini etkili bir şekilde kullanabilen birey; mekân becerisinin tahlilinde ve açıklanmasında kendini etkili bir şekilde ifade edebilir ve jeopolitik konunun önemini ülkesi ve diğer ülkeler ile kolaylıkla açıklayabilir. Bulduğu bir ortamı tarif edebilme yeteneğine kavuşmuş olur.

2) Yabancı dillerde iletişim: Birey yukarıda bahsedilen kendi ana dili ile ilgili etkileşimi ne kadar iyi gerçekleştirebilirse yabancı dillerdeki çalışmalarını da o kadar kolay olacaktır. Çünkü yeni öğrenilen her dil beraberinde oranın kültürüne dair zihinde var olmayan yeni bilgileri ve gelişimleri beraberinde getirecek ve bu her yeni farklı dilde aynı süreci kapsayacaktır. Tüm bunlar öğrenilirken aynı zamanda farklı dinleme ve konuşma stilleri, değişen ihtiyaçlar ve çoğalan isteklerde peşi sıra yerini alacaktır. Yine araştırma konumuzda ilgili konuları takip edebilmek, uluslararası sahada ülkemiz ile ilgili açıklamaları yorumlayabilme ve diğer mekânları oranın standartlarına göre ilişkilendirmeyi başarabilmelerini sağlayacaktır.

3) Bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Bilime dair kazanılması gereken yetkinliklerde bireylerden beklenen sorunlara karşı duyarlı olmak, onları tanımlayabilmek ve tüm bunların sonucunda bilimsel araştırma basamakları ile kanıtlar kullanarak kendine has sonuçlar üretmesini amaçlamaktadır. Teknolojiyi benimseyen birey kendisine ve toplumun yararına olacak ihtiyaçları ve istekleri açıklayabilecektir. Her ikisini bir bütün olarak ele aldığımızda ise değişen dünyada her yeni gelişmeyi kabullenmek ve bunu anlayabilme kapasitesini bilmekten geçmektedir. Bilim ve teknolojiyi etkin kullanan birey mekânla ilgili ifade ve sembollerin güncelliğini jeopolitik açıdan değerlendirilen yeni görüş ve fikirlere kolayca ulaşabilecektir.

4) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin öğrenme aşamasında bilgiyi kendi tarzında şekillendirebilmesini ve ona has yöntemlerle zihnine yerleşecek bilgiyi hem bireysel hem de grup olarak anlamlandırabilmesi demektir. Burada önemli olan nokta bireyin öğrenme stilini keşfederken pes etmemesi ve ısrarla uygulamaya koymaya çalışması gerekmektedir. Süreçte istenen yeterlilikte önüne hangi engel çıkarsa çıksın bireyden beklenen davranış sabırlı olup zorluklar karşısında ne kadar göğüs gerebildiğidir.

Sürecin önemli aşamalarından birisi bireyin bu esnada ilgili yerlerden destek alması ve bunları uygulamaya koyabilmesini de amaçlar. Bireyin önceki yaşlarında edindiği bilgi, birikim ve tecrübeler öğrenmeyi öğrenme esnasında büyük destekleyicileri oluşturur. Birey öğrenmeyi öğrenme aşamasını kavradığı takdirde mekân algılama becerisinde yer yön tarifi, referans alma sistemlerini ve yerleşim birimlerini sıralarken daha dikkatli davranacaktır. Ayrıca jeopolitik konularda ülkemizi ve diğer ülkelerin sınırları ile ilgili sistematik bilgilerin irdelenmesinde, boğazların ve önemli hatların kritik açılardan yorumlanması esnasında nasıl bir öğrenme stratejisi geliştirebileceklerini sağlamayı amaçlamıştır.

5) İnisiyatif alma ve girişimcilik: Eyleme dönüştürme aşamasında düşünceler büyük önem arz etmektedir. Düşüncelerin içeriğinde bireyin kurgusu yaratıcılığı getirir ve bu kurguyu risk alarak hedef noktasına ulaştıracağını bilmesi gerekmektedir. Unutulmaması gereken nokta her hedefe yönelik çalışmada planlamalar ve projeler olmazsa olmazdır. Bu süreç bireyi sadece kendi çevresi ile sınırlı tutmaz aynı zamanda işe dair büyük avantajlar elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu planlamalar ile birlikte birey ayrıca ahlak ve etik kurallarını da oturtmuş olacaktır. (MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018: 5). Bu madde ile birlikte birey; mekân algılarken risk alabilecek ve yeni yerler keşfetme isteği ile hareket edebilecektir. Ayrıca yeni yerleri keşfettikçe bu yerlere dair yeni rotalar ve planlar oluşturacaktır. Jeopolitik konum açısından ülkesini bekleyen yeniliklere, gelişimlere ve tehditlere dair milli projeler üretebilecek ve toplumuna faydalı olmaya çalışacaktır.

1.2.6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yapısı

Beceri ve değerleri harmanlayarak bir yapı oluşturulan öğrenme alanları; birbirleri ile dengelenerek meydana getirilmiştir. Organize bir yapılanma anlamına gelen bu öğrenme alanları ile sistematik sağlanmıştır. Bir sosyal bilgiler ders kitabı ya da çalışma kitabı hazırlanırken konuları kaleme alacak eğitimci yazarlar öğrenme alanlarını belirlenen bu sistematığe göre düzenlemek zorundadırlar. Buradaki temel nokta sınıf düzeylerinin her değişiminde her üniteye farklı bir isim vermek zorunda olduklarıdır. Yedi ana noktadan meydana gelen sosyal bilgiler öğrenme alanları şu şekildedir;

Birey ve Toplum: “ben” ve “biz” olma süreçlerinden bahsedilmektedir. Sosyal bilimlerin içeriğinde yer alan psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojinin konularına odaklanan disiplinler arası bir yaklaşımdır. “ben” ve “biz” benimsetilirken aynı zamanda mekânsal, kültürel ve tarihi olguları da değerlendirme fırsatı yakalamış olacaktır.

Kültür ve Miras: Temelinde tarih konularının ağırlıklı olduğu bu öğrenme alanında kültürler ve bu kültürlerin miraslarını ön plana çıkarmaya çalışmak yer almaktadır. Türk kültürü benimsetilirken aynı zamanda temel kavramlardan yola çıkarak kültürümüzü korumak ve nasıl geliştirebileceğimize dair milli bir bilinç oluşturmayı amaçlar. Aynı zamanda kendi kültürümüz ile dünya kültürlerini sentezler ve zenginleştirme amaçlarına katkıda bulunur.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler: İnsanın yaşamını devam ettirebilmesi için gereken mekâna dair temel bilgiler ve beceriler öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. Bu öğrenme alanının temel odak noktası ise coğrafyadır. Bu öğrenme alanı ile insan çevresi ile tanışır ve etkileşim kurar, nedenler ve sonuçlar ortaya koyarak ilerleyen yıllar için hem kişisel hem de sosyal perspektif kazanır. Yenilikler ile birlikte birey bütün insanlık ile saniyeler içerisinde iletişim kurabilmektedir. Bu iletişim ise kişiyi etkilemektedir. Bu öğrenme alanı sayesinde öğrenciler çevre okuryazarlığına, harita okuryazarlığına, gözlem ve mekânı algılama becerilerinin kazanmasına destek olmaktadır. Basitten karmaşığa, yakından uzağa ve çevresinden genişleyerek yaygınlaşan, günbegün kompleks sürece dahil olacaktır.

Bilim, Teknoloji ve Toplum: Öğrencilerden istenilen; yeniliklere açık, bilimsel düşünmeyi bilen, olaylara eleştirel bakış açısı ile bakabilen, teknolojik gelişim sürecini ve bunun etkilerini anlayarak teknolojiyi kullanma becerilerini edinmeleri beklenir. Ayrıca teknoloji ve günlük hayat ilişkisi ile doğaya verilen zararı eleştirir. Bilimsel her türlü eserin yasalarla koruma altına alınmış olduğu bilir ve akademik ilkeleri dikkate alır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Temelde öğrencilerden istenen, bilinçli tüketici becerilerine sahip olmalarıdır. Öğrencinin girişimci, bilinçli olması sağlanır. Dünya kaynaklarının sınırlı olduğunu ve olması gerekenin sınırlı olan bu kaynakları nasıl korumalarının gerektiğini ve ekonomik koşulları inceleyerek çaba göstermeleri

gerektiğini öğretmeyi amaçlar. Bu öğrenme alanı ekonomi ile ilgili konuları açıklayan bir temadır. Temel kavramları öğrenen öğrencilerin meslekleri tanıyıp özelliklerini kavraması beklenir.

Etkin Vatandaşlık: Odaklanılan kavramlar hukuk, sosyoloji ve politikadır. Sosyal örgütlerin nasıl oluştuğu, kontrol mekanizmalarını bilmesi çok önemlidir. Öğrenme alanında cevap bulmayı bekleyen sorular ise şu şekildedir: Yerelden ulusala giden süreçte doğmuş olduğumuz toplum ve tanımadığımız diğer toplumların rolleri ya da oluşturdukları önemli kurumların işleyişi nasıldır? Ayrıca kurumlar ya da örgütler değişikliğe uğrarken nasıl durumlarla karşılaşmaktadırlar? Gibi alt başlıklar yer almaktadır. Toplumun yaşadığı sorunlarda devletin neler yapması gerektiğini, egemenliğin millete dayalı olduğunu ve toplum düzeninin nasıl sağlatıldığını, devletin karar alma sürecindeki demokratik yolları kavrarlar.

Küresel Bağlantılar: Bu öğrenme alanında günümüzde var olan inançlar, kültürler, teknoloji ve fikirler küresel boyutlara ulaşmıştır. Süreçte devlerin tümü diğer devletlerle iş birliği yaparken rekabet kavramını da unutmamaktadırlar. Öğrencilerden beklenen tüm bunları kavrayıp, değerlendirmeleri gerektiğidir. Gelişen dünyayı takip etmeli ve sorunlara çözüm üretmeyi hedefleyen Türk vatandaşı yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 3 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri

SINIFLAR	4. SINIF			5. SINIF			6. SINIF			7. SINIF		
	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati
BİREY VE TOPLUM	5	11,1	12	4	13	14	5	11,1	12	4	11,1	12
KÜLTÜR VE MİRAS	4	13	14	5	16,6	18	5	20,4	22	5	27,8	30
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	6	18,5	20	5	16,6	18	4	13	14	4	13,9	15
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	5	14,8	16	5	13	14	4	11,1	12	4	11,1	12
ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	5	16,6	18	6	16,6	18	6	16,6	18	6	13,9	15
ETKİN VATANDAŞLIK	4	13	14	4	11,1	12	6	14,8	16	4	11,1	12
KÜRESEL BAĞLANTILAR	4	13	14	4	13	14	4	13	14	4	11,1	12
TOPLAM	33	100	108	33	100	108	34	100	108	31	100	108

(MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018: 12)

1.3.Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi

Beceri, karmaşık bir eylemdir. İçerisinde bilgi ve bilginin kullanımına dair içerikler oluşturmalı ve yeni bilgiler üretmeyi amaçlamaktadır. Üst düzey bilgilerin kullanılmasını sağlayan beceri aynı zamanda bilgiyi eyleme dönüştürür ve tasarımlarla, uygulamalarla kendisini geliştirebilir. İşin özü beceri; yaratıcılık ve yenilikçiliktir. Özgün fikirler bulup yaratmak ve üretmek üretileni ise uygulamaya dönüştürmektir. Tüm bunları yapabilmeyi sağlamanın ön koşulu ise beceridir. İnsan yaratıcı ve farklı bir bakış açısı ile yenilikçi olmak istiyorsa birçok beceriye sahip olmalıdır. İşte günümüzde gerçekleşen birçok değişiklik, karmaşıklaşmış dünyada toplumsal, bireysel, ekonomik ve sosyal alanlarda tüm insanları etkilemektedir. Tüm bu değişimler doğal olarak eğitim sürecinde de çeşitli değişikliklere sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte eğitim alanında yeni dünyaya uyum sağlayıp, ayak uydurabilecek nesillerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Anlatılan bu süreç işte bizlere yeni eğitim öğretim programlarında beceri eğitiminin çıkış noktasını beraberinde getirmiştir (Taşkiran, Baş ve Bulut, 2016).

Eğitim sistemlerindeki nihai amaç düşünen ve üretebilen nesiller yetiştirmektir. Dolayısıyla bu amacın gerçekleşmesi için öğretilmek istenen temel becerilerin yanı sıra derslere ait becerilerinde kazandırılması oldukça önemlidir. Eğitim sistemimizde var olan bu ders de ilköğretim kademesinin temel derslerindedir. Kendine ait olan beceriler öğrencilerin ihtiyacı olan becerilerin de büyük bir kısmına sahiptir. Sosyal bilgiler dersinde hedef alınan temel amaç ülkesini seven, mirasına sahip çıkan, duyarlı ve etkin vatandaş olan bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla becerilerin öğretiminde sosyal bilgiler dersinin rolünün büyüklüğü ortadadır. 21. yy da yaşayan bireylerin toplumda yer edinip kendilerini ispatlamaları için zaten birçok beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Sosyal bilgiler içerdiği yapı gereği becerileri öğretip benimsetme açısından oldukça etkili bir ders olarak yerini korumaktadır.

1.3.1. Mekânı Algılama Becerisi

Dünyayı algılamak ve tanımak, çevreyi öğrenme ihtiyacı insanlarda farklı zihinsel bloklar oluşmasına yol açmıştır. İnsanlara yapılan zihin haritalarından anlaşılmıştır ki, çevre ile ilgili birikimli yapılarda birtakım yanlışlıklar olabilmektedir. Coğrafi bilgilerin sistemli ve doğru şekilde öğretilmesi yanlışları önlemeye yarayacaktır.

Coğrafi çevre üzerindeki yanlış anlaşılımlar eski zamanlardan günümüze kadar ilgilenilen ve hassaslık ile çalışılan bir bölge olmuştur. Bu çalışmanın geleneğini oluşturan kişiler; davranışsal coğrafyacılar, şehir planlayıcıları, kartograflar ve çevre psikologlarıdır (Golledge ve Stimson, 1997). Coğrafyacıların davranışçı kısımları ile ilgilenenleri birçok teori ve model üzerinde bu durumları anlatmaya çalışmışlardır.

1960 yıllarına gelene kadar alanın uzmanları birey ve coğrafya ikilisini incelerken onların zihninde var olan dünya ve şehir imajını (Lynch, 1960), çevresel imaj ve karar verme aşamaları gibi daha çok davranışsal açıklamalar ile gündeme getirmişlerdir. İlerleyen süreçte bu düşüncenin yerini çevresel algı almış ve doğal afetlerde insanların sezgisel tepkilerinden elde edilen sonuçları belirleyip bunlar ile ilgili çözüm yolları bulmak için incelemeler yapmışlardır (Burton ve Kates, 1964). Kartograf ile ilgilenen araştırmacılar ise daha çok kendi alanlarını yansıtan semboller kullanıp, insanların neler düşündüğüne dair çalışmalar ile sürece katkı sağlamışlardır. 70'li yıllarda psikoloji ile coğrafya bilimcileri bir araya gelerek olaylara daha çok mekân algılama bilşi açısından bakmaya başlayarak işbirliği içerisinde çalışmaya başlamışlardır. Süreçte ise disiplinler arası birleşme sonucunda birçok bilişsel harita ve mekân ile ilgili makaleler, yayınlar ve araştırmalar ortaya çıkmıştır. 85'li yıllara gelindiğinde artık coğrafi veri konusunda birçok çalışma yayınlanmış ve yaşanan anlam yanlışları üzerinde yorum yapılabilir hale gelmiştir. Sürece mimarlar, dilbilimciler ve antropologlarda dâhil olarak katkı sağlamış ve felsefecilerde araştırmalar yaparak bilgi birikimine yenilerini eklemişlerdir.

1.3.2. Mekânsal Biliş

Mekânsal bilşi tanımlayacak olursak; kişilerin çevresini bilmeleri, algılamaları ve tüm bunları anlamlandırabilmeleri demektir. Mekânsal bilşi oturtmadan önce bilşin ve algının açıklamalarını yapmak gerekmektedir.

Kant'a baktığımızda ona göre bilş; bilgiyi anlamlandırabilmekten geçmektedir. Kelime olarak Latineden aldığı cognito ve Almancadan aldığı erkenntnis ifadelerini kullanmıştır. Hegel ise kullanmış olduğu erkennen ile ayırt edebilme ve algılama anlamına gelen kelimeye yer vermiştir. Kelimenin kökeni ise tanıyarak bilmek anlamını kapsayan kennenden türetilmiştir (Rockmore 1997). Bu ayrımlarla birlikte bilşi, herhangi bir şeyi bilmenin aynı zamanda öğrenme olduğu anlamına geldiğini söylenilebilir. Fidan'a (1986) göre bilş ise, insanın zihninde yer alan tüm bilgileri

dünyaya ve çevresine uyarlamak için yaptığı tüm zihin hareketleri olarak açıklamıştır. Algının tanımı ise Senemoğlu (2001), duyu organlarının algıladığı bilgiyi anlamlandırıp yorumlamadaki süreçtir.

İnsan çevreye ait olan bilgileri zihninde kümeleyerek anlamlandırır. Bu kümelenme Rapoport'a göre 3 aşamada meydana gelmektedir:

Çevre algısı; bireyin belli zamanda-yerde duyuusal tecrübelerini ortaya çıkarmasıdır. Çevresel algı denildiğinde bu konuyu çalışanlar psikologlar, çevre planlayıcıları coğrafyacı ve mimarlardan süregelmektedir. Kişinin bir yerde bulunduğu “iyi”, “kötü”, “nostaljik”, “üzücü”, “romantik” gibi çıkarımlarda bulunması bahsetmiş olduğumuz çevresel algı ile ele alınmaktadır. Çevresel biliş; kişinin çevreyi görüp zihninde anlamlandırmasından sonra ihtiyaç anında tekrar kullanabilmesini ifade etmektedir. Tolman çevresel bilişin öncülerinden sayılmaktadır. Çevresel değerlendirme; bireyin ilgi ve ihtiyaçları sonucunda tüm süreci değerlendirip inceleyebilmesidir. Mekânsal biliş ele aldığımızda Hart ve Moore'a (1973) göre “zihinde yer alan mekânın doğru bir şekilde yansıtılabilmesi ve kavranarak tekrar tekrar yapılandırılmaya alınabilmesi” olarak ifade edilmektedir. Bireyin yolunu kaybetmesi, aradığı yeri bulabilmesi, kestirme yollar keşfetmesi ve kendine yeni rotalar oluşturabilmesi mekânsal bilişin konu alanına girmektedir (Montello, 2001). Mekânsal bilişin bu kadar önemli olmasının sebebi çevremizde bulunan tüm nesnelerin kavranması ve sınıflandırılmasında beş duyumuzu da kullandığımız için sadece görme duyusundan daha öte bir anlam taşımaktadır (Golledge, 2004). Görme mükemmel bir alıcıdır ve mekân tasvir edilirken ilk olarak görselleştirmeden faydalanılmaktadır. Süreçte dokunma ve işitsel duyuları da unutmamak gerekmektedir (Spencer ve vd., 1992).

1.3.3. Mekânsal Biliş – Bilişsel Haritalar

Biliş uzun yıllar sadece psikoloji biliminin tekelinde bulunan bir alandı. Ancak coğrafyada kullanılmasıyla birlikte literatüre “algı”, “şema”, “zihinsel harita” isimli kavramlar girmeyi başarmıştır (Blaut ve Stea, 1971). Çevreden edinilen bilgileri organizmanın kendine göre sınıflandırarak depolamasına Tolman “bilişsel harita” adını vermiştir. Kendisi farelerin yön bulma becerileri üzerine çokça çalışmalar yapmış ve insanları da bu sonuca dâhil ederek bilişsel harita kavramını ilk kez

kullanmıştır. Bir mekânı iyi bilen ve onun tanıtıcı seviyede sunabilmek için gereken fonksiyonlardan önemli olanları şunlardır (Golledge, 2004):

Kişi bulunduğu ortamda yeni bir şeyi keşfedebiliyor ve eski ile yeniye inceleyerek referans oluşturabilmektedir. Soyut tasvirleri karşılaştırabilir. Yön bulurken fiziksel çevrenin planlamasını yapabilir. İnsanlar genellikle zihninde yarattıkları haritaları taslak çizimler ile ortaya çıkartmaktadırlar ve bu araştırmacılara farklı yönlerde veri sunması açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu taslak çizim yöntemi psikolojik bir derinliğe de sahip olduğu için oldukça dikkate değer bir durumdur (Golledge, 2006). İnsanların günlük hayatta belirli yerleri neden tercih ettikleri sorgulanmış ve tercih ile karar alma aşamasında bilişsel haritalar göstermiştir ki; konum açısından yakın olan yerler bilinmemekte ya da daha uzak olarak adlandırmaları gereken yerler yakın olarak algılanmaktadır (Golledge, 2001).

1.3.4. Mekânsal Bilişin Gelişimi

Kişinin mekâna uygun hareket edebilme ihtiyacı ve mekânı anlamlandırma isteği, ilgili çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmıştır. Dönemin psikologları tepki-yer öğrenme ihtiyacı arasındaki farklarla ilgilenmişler ve sonucunda pekiştirme olmaksızın öğrenmenin gerçekleşebileceğini ispatlamışlardır. Tolman (1948); farelerle yaptığı deneyler ile psikologların savunduğu bu şeyi ispatlamış ve ilk kez bilişsel harita kavramını kullanmıştır. Aynı şekilde Menzel (1973), şempanzelerle yine aynı verileri elde etmeyi başarmıştır. Menzel'in yaptığı bu deney ile görülmüştür ki şempanzeler yiyeceklere ulaşmak için zamanla en kısa yolu tercih etmişlerdir ve daha sonra bu işlem yer öğrenme aşamasında kullanılan bu kelime ile yerini almıştır (Morgan, 1991). Tüm yapılan işlemlerle anlaşılmıştır ki tüm denekler zihinlerinde bilişsel haritalar kullanarak nesnelerin yerleşim düzenlerini konumlandırmaktadır. Piaget'in çocuklar üzerindeki mekân kavramı çalışmaları yankı uyandırmış ve gelişim psikologları dışında coğrafyacılar da bu alana ilgi duyup araştırmalar yapmaya başlamıştır. Mekânsal biliş, ilerleyen süreçte günlük hayatta yaşanan probleme çözüm bulmak amacıyla kodlama, depolama ve içsel dönüşüm şekli olarak gelişmiştir (Golledge, 2002). Birey doğumundan ölümüne kadar mekânsal anlamda gelişir, ilerler ve değişir. Tüm çalışmalar bu aşamalar üzerine kuruludur. Çalışmaların konu başlıklara değinmek gerekirse;

Mekânsal bilişin teori ve fikirleri, çocuktaki mekân ve tasvir gelişimi ve hayvanlardaki mekânın davranış şekillerine yansması örnek olarak gösterilebilir.

1.3.5. İlgili Teoriler

Yapılan tüm araştırmalar sonucunda; mekân ile ilgili her gelişim döneminde farklı ilerleme, gerileme olduğu gözlemlenmiş ve Shemyakin (1975) mekânsal biliş konusunda yaptığı çalışmaları genel anlamda özetlemiştir. Onun bu raporu alanda ortaya çıkmış olan ilk eserdir. Teorisyenlerin sonuçlarına bakmak faydalı olacaktır:

1) Makrojenesis Kuramı: Bu kuramı ortaya atan bilim insanları Siegel ve White'dır. Birinci aşamasında belirli noktaları kavranmayı hedef alır. Kişi yol ve rota bilgisini öğrenmek için öncelikle nirengi noktalarını öğrenir ve ardından nirengi noktalarını saptamış olur. Elde edilen rota bilgisi sayesinde gelişme gören şey şekilsel ve metriksel bir özelliği kapsamaktadır. En son aşamada ise grup içi ya da gruplar arası kapsamlı referanslar şeklinde metrik özelliklere sahip olur (Siegel ve White, 1975, akt. Öcal, 2015: 378).

2) Shemyakin'in Hipotezi: Rus psikolog olan Shemyakin hipotezinde yer alan bilişsel temsil, insan zihninin yansması olan mekân ile açıklamaktadır. Ayrıca Inhelder ve Piaget mekânı zihinsel yansma ile içselleştirmeyi birleştirerek kabul ederler. Aslında bu konu ile ilgili ortaya fikir atmış tüm teorisyenlerin tanımlarını birleştirerek ortak bir çıkarım yapmak mümkündür. Mekânın insan zihninde yeniden yapılanarak içselleştiği temsilin çevresel unsurlar ile belirlenmiş bir bütün oluşturmasıdır (Hart ve Moore, 1976, akt. Ayyıldız, 2000: 41).

3) Çapa Noktaları Kuramı ve Bilgi Aşamaları: Bu kuramı bulan kişi Golledge'dir (1978). Golledge bu kuramda yolların, konumların anlamlandırılmasında aşamanın önemli olduğunu düşünmektedir. Örneğin evden iş yerine giden bir birey mekân bilgisini organize ederken birbirlerine hiyerarşik anlamda bağlanmış olur. Teorinin ana kapsamında buluşma yolları, yol bilgisi, daha düşük seviyelerdeki buluşma noktaları hiyerarşik anlamda birbirlerine bağlanır. Birincil buluşma noktaları örneğin ev ve işyeri gibi noktalar, sık kullanılan ve yaygın şekilde bilinen yerler diğer çapa noktalarında yerlerini alır (Golledge ve Stimson, 1997). Çapa noktaları teorisinde kesinlik olmadığı için üç tür yanlış oluşmaktadır. Bunlar; tektonik plakalar, büyüteç ve mıknatıs modeli olarak adlandırılır. Bu üç yanlışta sık sık

rastlanılan bir durumdur (Coculesis ve vd., 1987). Tektonik plakalar modelinde; ana çapa modelinin yer değiştirerek tüm işaretlerde değişime yol açması durumudur. Büyüteç modelinde; çapa noktasına yakın yerlerin mesafesi kolaylıkla tahmin edilebilirken, çapa noktasına uzak yerlerin mesafesinin net olarak tahmin edilememesi olarak açıklanmaktadır. Mıknatıs modelinde; çapa noktasına göre konumlandırılan yerlerde uzak mesafelerin yanlış payı daha azken, yakın mesafelerde birtakım bozulmalar görülmektedir.

4) Mekânsal Bilginin Sayısal Birikimi ve Bölünmesi Kuramı: Bu kuramı oluşturan kişi Montello'dur. Çevreye dair birikimlerin kazanımında metrik bilgilerin eksik olduğunu düşünmektedir. Bu teori bizlere nitelden daha çok nicel veriler sunar ve deneysel bir yapı oluşturur. Montello'ya göre birey doğduğu andan itibaren metrik bilgileri biriktirir ve kendisine göre ayrıştırır. Ölçülebilen metrik anlayışın mekân bilgisi için gerekli olduğunu savunur (Montello, 1997). Soyut işlemler döneminde mekânsal özellikler metrik bilgiler ile birlikte koordine edilir. Yaşam boyu ilerleyen ve genişleyen algıdan ziyade, yeni çevrelerin mekânsal bilgisi üzerinde durmuştur. Montello'nun bu sürece dair beş prensibi bulunmaktadır:

- 1- Nirengi noktası ve rota bilgisinin hiçbir aşaması yoktur ve ilk çevre karşılaşmasında kazanılır.

- 2- Birey mekân ile geçirdiği zamanları arttırdıkça kesinlik ve bütünlük ile bağlantılı sürekli bir artış görülür.

- 3- Toplanan bilgilerin birleştirilmesi ile gelişmiş adıma geçilmiş olur.

- 4- Her insan aynı çevrede bulunsa bile zihinsel tasvirde kişilerin ifadesi birbirinden farklı olabilir.

- 5- Şekiller dilsel sistemlerde de bulunabilir.

1.3.6. Çocukta Topografik Tasvir Gelişimi

Bilim insanları mekânla ilgili büyük çevreleri açıklamak için birçok kelime türetmişlerdir. Bunlar; Trowbridge'nin 1913 yılında söylediği imgesel harita, Tolman'ın 1948'de söylediği alan-bilişsel-zihinsel haritalar, Lee'nin 1973 yılında kullandığı şema ve Shemyakin'in 1962 yılında kullanmış olduğu topograif şema/tasvir olarak örnek gösterilebilir. Shemyakin'in kullanmış olduğu kelimeler diğer bilim insanlarına göre biraz daha farklıdır. Ona göre "bir mekânın zihinsel

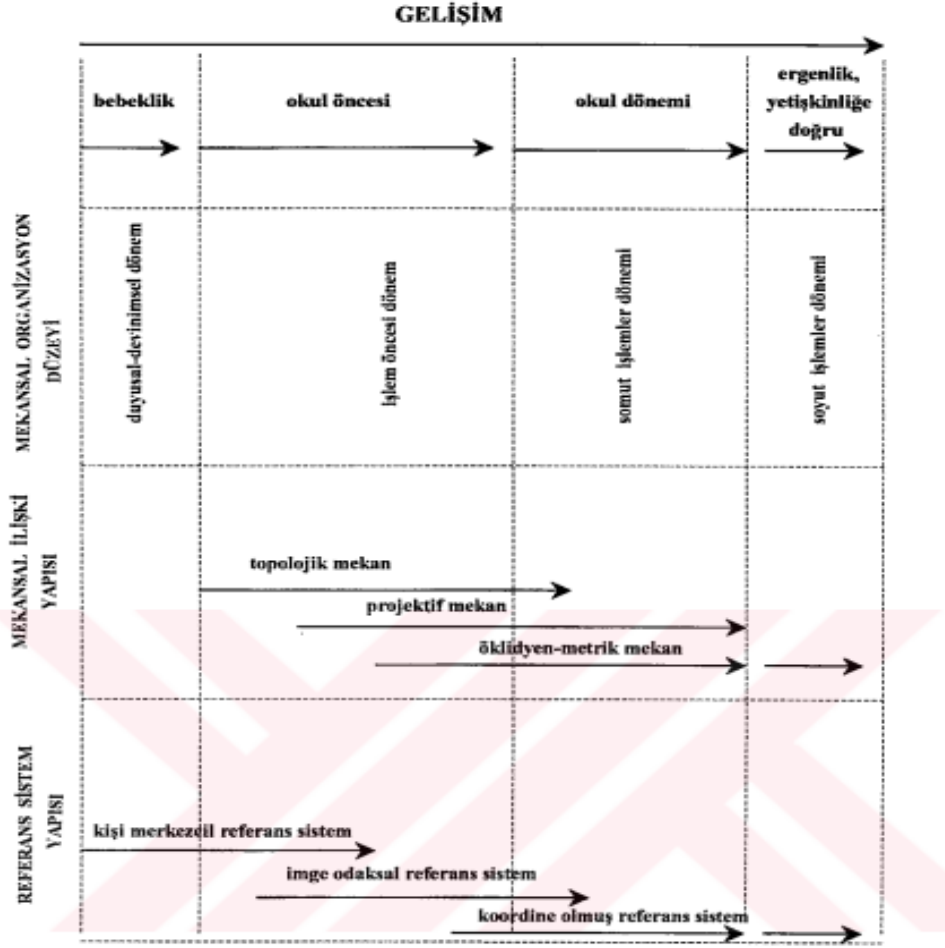
planı, bu yerin diğer yerlere ve nesnelere birlikte mekânsal yerleşimin insan zihninde oluşturduğu yansıması” şeklindedir. Dolayısıyla bu terim bilişsel bir tasvirdir ve geniş çevreler için kullanılmaktadır. Shemyakin topografik tasviri iki tür üzerinde açıklar. Birincisi rota haritalarıdır ve buna göre bir alan üzerinde hareketin zihinsel takip edilmesiyle alan haritası olan ikinci düşüncesi ise nesnelere görünümü ve şeması olarak açıklamaktadır. Shemyakin gören ve görmeyen çocukları incelemiş, bir çocuğun yürümeye başlaması ile birlikte mekân ile alakalı yeni bir aşamaya geçtiğini saptamıştır. 6-8 yaş arası çocuklara bir yeri çizmeleri söylendiğinde en iyi iki nokta arasını çizdikleri gözlemlenmiştir. Mekânsal bilişin en büyük zorluğunun ise algılanan yerin çok geniş olmasıdır. Yapılan tüm çalışmaların iki işlevi vardır: ilk olarak geniş ortamları belirlemek, ikinci olarak tüm bu çevrelerin referans çerçevelerini oluşturmaktır. Referans sistemleri, çocuktaki mekân tasvirlerinin önemli unsurları arasında bulunmaktadır. Kişilerin gelişim dönemlerine uygun üç tasvir model vardır (Hart ve Moore, 1976, Moore, 1979) :

1- Benmerkezci Tasvir: Bu referans sisteminde çocuk çevresine ait sistemi kendinden başlatır ve kendisine göre önemli olan noktaları birleştirip organize eder. Çocuk için önemli olan nokta kendi bedeni ve o bedenle ilgili ilişki kurduğu diğer bölgelerdir. Bu tasvirde çocuktan bütün rota sistemini kavraması beklenemez. Örneğin çocuk birden fazla sokağa çıkıp aynı yere ulaşmayı çalışmalarında gösteremezler. Vücudun yönü mekânla ilişkili betimlemelerde etkili olmaktadır. (Şekil 1)

2- Sabit Referans Sistemine Göre Tasvir: Birey gelişim dönemlerini tamamladıkça tasvir etme becerisi de sürece göre gelişip farklılaşır. Gelişmiş olan çocuk artık benmerkezçiliğin kurallarından sıyrılır ve kendisi için önemli olan yerlerin farkına varır. Artık nirengi noktası sadece kendi vücudu olmaktan çıkar ve başka noktaları da referans olarak kullanmaya başlar. Bununla beraber farklı yol ve yön tarifleri yapmaya başlar. Sabit referans sistemine göre çocuk artık kendi rotası dışındaki diğer mekânları da ayırt eder ve farklı ilişkiler ağı örebilir. Artık sokaklar ve önemli noktalar onun için farklı bir durumu oluşturabilmektedir (Şekil 1).

3-Koordineli Referans Sistemine Göre Tasvir: Soyut bir seviyede yer alan bilgileri mantık çerçevesinde oluşturarak kendine göre bir genelleme oluşturup gereken

araçları ve sembolleri bir araya planlı bir şekilde getirme sürecinden meydana gelmektedir (Ayyıldız, 2000: 28). (Şekil 1)



Şekil 1 Referans sistemi ve Gelişim Düzeyleri (Ayyıldız, 2000: 79)

1.3.7. Mekânsal Bilişi Etkileyen Faktörler Yaşa ve Cinsiyete Bağlı Farklılıklar

Mekânsal bilişi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Örnek verecek olursak; yaş, cinsiyet, beyin yapısı, yetişmiş olduğu çevre, sosyoekonomik düzeyi gibi etkenleri saymak mümkündür. CBS'nin (Coğrafi Bilgi Sistemi) kullanımı da yine mekânsal bilişin etkilenmesine ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Piaget'in teorisi ise bilişsel gelişimin yaş kısmı ile ilgilenmektedir. Piaget ve Inhelder bilişsel gelişimi açıklarken duyusal motor döneminden soyut işlemler dönemine kadar geçen sürecin etkili olduğunu iddia ederler. Oluşturdukları teoriye göre çocuğun mekân anlayışı duyusal mekândan soyut mekâna kadar bir süreç izlediğini öngörürler. Yapılan araştırmalar sonucunda cinsiyete dayalı bazı farklılıklar elde edilmiş ve erkeklerin bayanlara göre mekân tasvir becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Golledge, 2004).

Bireyin bulunduğu çevreyi daha iyi anlamlandırdığı ve diğer yerlere göre çok daha fazla bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmış olup aynı zamanda da yanılgılarda kazanabileceği sonuçlarına da ulaşılmıştır (Cin ve Yazıcı, 2002). Okullarda yapılması gereken şey ise öğrencilerin var olan bilgilerini irdelerek ve üzerine koyarak öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Unutmamamız gereken şey zihin haritalarına sonradan eklediğimiz bilgiler pozitif yolda değişebilmektedir. Birey mekânda ne kadar çok aktifse o kadar iyi iken pasif bulunduğu durumlarda aynı etkiyi gösterememektedir. Mekânsal bilişi oluştururken yürüyüşü tercih etmek araba ya da diğer ulaşım araçları ile rota öğrenmekten daha kolay ve basittir. Piaget mekânsal bilişin bilişsel gelişim ile birlikte hareket ettiğini ifade etmektedir. Kişinin yaşlılık sürecinde ileriye ket vurması ya da hatırlayamaması gibi değişikliklerin yaşanması olasıdır. Kişi dünyaya geldiği anda emekleme ve yürüme sürecine kadar evin eşyalarına ve ona bakan kişinin götürdüğü yerleri bilmekle yetinmektedir. Ancak ne zamanki emekler ve yürür işte o zaman kişinin dönüm noktası gerçekleşmiş olmaktadır. Kişi artık özgürdür ve çevresinde var olan her şeyi daha kapsamlı ve doğru şekilde öğrenecektir. Matthews (1984) çalışmalarında ilköğretim öğrencileri ile etkileşimde bulunmuş ve sonuçta yaş ilerledikçe mekânsal tasvirinde buna paralel olarak ilerleme kaydettiğini görmüştür ancak bilgilerin öğrenilmesinde kesinlikle bir düzen ve sıranın olmadığı sonucuna da ulaşmıştır. Buna örnek olarak da küçük çocukların büyük çocuklara göre bazen daha çok bilgiye sahip olduğunu ve evlerine göre daha uzak yerlerin coğrafi bilgilerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Yaşlılar ile yapılan araştırmalarda gençlere göre daha az nirengi noktalarının var olduğu anlaşılmış ve rota çizme ve iz sürme yeteneklerinin gençlere göre daha zayıf olduğu tespit edilmiştir (Kirasic, 2000). Ancak yaşlılar eğer keşfedilmesi gereken yer hakkında daha önceden bilgi sahibi ise gençlere göre daha iyi seyahat organize edebilmekte ve daha kolay yön bulmaktadırlar.

Yukarıda anlatılanlar ile ilgili çıkarılması gereken sonuç; yaşın ilerlemesi ile birlikte rota öğrenme yeteneğinin de azalacağıdır. Aşına olunan yerler hakkında gençler ile yaşlılar arasında büyük farklar bulunmasa da bilinmeyen yeni bir çevre olduğunda genç ile yaşlı farklı belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Golledge, 2004).

Günümüz dünyasında her açıdan kadın ve erkeğin eşit olduğu dile getirilse de mekânsal biliş açısından çok doğru olduğu söylenmeyebilir. Eski çağlarda avlayıcı

ve toplayı sistemde kadın genellikle evde duran ve eve bakan iken erkek ise avlanma ile hareket eden sistemin içindeydiler. Bu iş bölümü erkek ve kadının fiziksel özelliklerinde etkin bir rol oynamıştır (Silverman ve Eals, 1992). Erkekler avcı konumunda olduğu için hep tetikte ve yeni yerleri hızlı bir şekilde referans noktalarına alırken kadınlar, daha lokal ve yerel bir alanda çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Haliyle kadınlar erkeklere göre bir ortamda daha detaycı davranırken erkekler geniş bir alanın analizini daha iyi yapabilmekteydiler (Moore, 1979). Geleneksel yapıda mekân becerilerinin erkeklerde daha iyi olduğuna dair bir inanış söz konusudur. Ancak günümüz şartları ile birlikte bu fark gittikçe ortadan kalkmaktadır. Mekân analizi ile ilgili araştırmalarda yer-yön tarifinde, seyahat uzunluğu gibi tahminlerde erkeklerin kadınlardan daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yeni bir yerin kavranmasında daha az denemeyle öğrendikleri ortaya konulmuştur (Montello ve başk., 1999). Bilgisayara dayalı simülasyonlarda erkekler labirent problemlerine dair çözümlere daha kolay ulaşırken kadınlar daha çok aşamalı talimatları takip etmeyi tercih ederler. Bu sonucun çıkmasındaki temel sebep erkeklerin bilgisayar ortamında daha uzun vakit geçirmeleri ve kadınların bu tür oyunları daha az tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır (Coluccia ve Louse, 2004).

1.3.8. Mekânsal Biliş ve Görme

Görme eş zamanlı algılama anlamını taşımaktadır. Hiç dikkat edilmeden yapılan bir seyahatte bile görme duyusu rastgele kayıt altına almaya devam eder ve zihin bunu kodlar. Görme olmadan gidilen rotanın önemli noktalarını ve ipuçlarını belirlemek oldukça zordur. Görme engelli bireylerin yere dair yorumlarda bulunabilmesi için dokunma ile gerçekleşen materyallerin kullanılması oldukça faydalı olmaktadır (Jacopsen, 1992). El ve kol ile tasviri yapılmış olan bir mekânın keşfinin sonucunda birey daha çok benmerkezci referans sistemi ile hareket etmektedir.

1.3.9. Sosyal Bilgiler ve Mekânsal Biliş İlişkisi

Sosyal bilimler denildiğinde toplumu ilgilendiren konuların belli bir kuralla disiplinler şeklinde aktarılması olarak ifade edilmektedir. Konusu insan olan ve beşeri bilimleri aktarmakla görevli olan sosyal bilimler ilköğretim kademesinde genellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilmektedir. Sosyal bilgilerin temel hedefleri arasında bireyi hayata hazırlama yer alır ve öncelikle öğrenmeleri gereken

şey kendi çevresini tanıyıp bulunduğu mekâna uygun davranışlar sergilemesi gerektiğidir. Mekân sosyal bilgilerin temel konularından birisidir. Derslerde yer ve yerin üzerinde yaşayan kişilerin ilişkisini inceler. Birey yer ile etkileşime girebilmek için birtakım becerilere ve coğrafi donanımlara sahip olmak zorundadır. Eğer birey coğrafi bilgileri zihninde oturtup anlamlandırabilirdiyse işte o zaman coğrafi bilgi anlam kazanmış olur (Welton ve Mallon, 1999). Coğrafya sosyal bilgiler dersinde yer aldığı konular açısından oldukça önemlidir. Yaşadığımız çevrede gerçekleşen bütün olaylar sosyal bir mekânda gerçekleşir ve doğal olarak mekânsal etkiye sahip olur. Hayatımızın her aşamasında coğrafya gereklidir. Yaptığımız tüm aktivitelerde örneğin: hastaneye gitme, hastaneden eve dönme ve ilk defa tatile gitmek gibi eylemlerde coğrafi bilgi ve beceriler kullanılır. Bazı meslek grupları (polis, rehber) özel uzmanlık ister. Meslekleri gereği coğrafi bilgiyi daha farklı anlamlar yükleyerek kullanırlar. Ayrıca günlük yaşamda da çevre ile ilişkili problemleri çözmek için de coğrafyaya ihtiyaç duyarız. İnsanlar bazı soruların cevaplarını bilmek ister. Bunların başında “şu an neredeyim, nereye gideyim ve nasıl gideyim” gelir (Parker, 2001). İnsan çevresel uyum sürecinde yolunu ve yönünü bulmak, hareket etmek için bilişsel faaliyetlerden faydalanır. Ana ve ara yönleri bulmak, bir nesnenin diğeriyle ilişkisini yorumlamak yön bulma kavramı içerisinde sayılabilecek becerilerdendir. Yol bulma, belirlenen çevrede bir rota oluşturmak ve bu rota da belirlenen yerleri bulma faaliyetleri içerir. Hareket ise; ilerleme, engellerden kaçınma gibi algısal motor becerilerimizle ilgilidir (Klatzky vd., 1999).

Sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarından birisi de bireyin çevre ile uyumunu en etkin biçimde sağlamaya çalışmasıdır. Sosyal bilgiler ders içeriklerinin yer aldığı genel amaçlarda bulunan “yaşadığı çevrenin niteliklerini tanıyan, etkileşimi açıklamak için doğal çevreye ve bireye ihtiyacı olduğu açıklaması” bulunur (MEB, 2005). Mekân ile ilgili yer alan beceriler ise içeriklerin oluşturulmuş olduğu programda bireyin ikamet ettiği yerle mekân sentezini hâlihazırda bilmesi amaçlanmıştır. Dersin kapsamında “En büyük gölümüz nerededir?”, “Yüz ölçümü bakımından en büyük ilimiz hangisidir?” ve ya “En uzun ülke sınırimız nerededir?” gibi kalıp bilgilerden ziyade daha çok mekânsal becerilere yönelik uygulamalara zemin hazırlamak yararlı ve daha kalıcı olunmasını sağlayacaktır. Öğrenci okula başladığı dönemde coğrafi bilgiler kafasında rastgele bir yığınla bulunmaktadır. Burada öğretmenin görevi öğrencilerini bu düzensiz bilgi yığından kurtararak bu bilgileri faydalı ürünler

haline dönüştürmektir. Verilen bilgiler sonucunda öğrenci coğrafi bilgi dışında, onları yorumlama ve kendine göre açıklama yeteneklerini geliştirmiş olacaktır (Barth ve Demirtaş, 1997). Okulların tüm basamaklarında öğrencilere direk veya keşfedilecek şekilde birçok coğrafya içerikli bilgilendirmeler aktarılmaktadır. Bu bilgilerle öğrenciler coğrafya unsurlarını tanır, bir yerin zihinsel ilişkilerini öğrenciye kazandırmayı hedefler (Demircioğlu ve Akengin, 2006). Dolayısıyla mekânın insan açısından daha ekonomik kullanılması ve afetlerden korunması mümkün olur. Her kademedeki aktarılan coğrafi bilgiler çocuklardaki mekânsal bilişi sistematik olarak etkiler. Mekânsal biliş genellikle sosyal bilgiler dersinin sorumlulukları arasına girmektedir. Barth ve Demirtaş'a (1997) göre öğrencilerin yaklaşımları ile birlikte davranışlarının hayatları boyunca etkisini göstereceğini varsaydıkları için bu dönemlerde mekânsal bilişin gelişmesinde ortaokul öğrencileri için sosyal bilgiler büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin yakın çevrede göremeyecekleri doğa olaylarını anlatabilmek için ders konularının sadeleşmesi ve etkili materyaller kullanarak somutlaştırılmasına ihtiyaç vardır.

Bireye mekânsal bilgi becerisini kazandırırken değişik sistematlkte uygulamalar ve çok farklı araçlar kullanılmaktadır. Geziler, çeşitli atlaslar ve animasyonlar çevrenin doğrudan etkileşimini sağlarken ayrıca mekânsal dil de bu etkileşimin bazı yöntemleri arasında yer almaktadır (Montello ve Freunschuh, 1995). Mekân bilgisini öğretmek için en sık kullanılan araçlardan biri haritadır. Harita öğrencilere üç tür bilgi sunar (Berendt vd., 1998):

- 1-Mekânı iki boyutlu göstermek (kabartma haritalarda üç boyutlu gösterim),
- 2-Semboller ile mekânı belirli öğelerle anlamlandırma (coğrafi açıdan),
- 3-Dünya üzerinde herkesçe kullanılan sembollerin coğrafik açıdan dağılışı.

Okul sürecinde mekânsal kavramlar öğrencilere mutlaka öğretilmelidir. İlköğretim seviyesinde bulunan öğrencilere temel düzeyde “mesafe”, “açı”, “yön”, “ölçek”, “mekânsal ilişki” gibi kavramları öğretmek, ilerleyen süreçte harita çizmek, uydu görüntülerini açıklamak ve anlamlandırmakta öğrencilere yardımcı olacaktır.

1.4. Jeopolitik Konum

Jeopolitik kavramı içerisinde coğrafyayı barındıran ve ondan veriler elde eden bilim dalıdır. Ayrıca coğrafyanın siyasetteki etkisi de denilebilmektedir. Bu kavram kendi

başına politika üretmez. Kendisinin belli bir amacı vardır: siyasette aktif olan kişi ya da kurumlara veriler sağlamak. Bu sayede siyasetin yönünü belirler ve tutarlı davranmaya çalışır. Günümüzdeki ülkeler güçlerini ve kapladıkları alanları zaman içerisinde ortaya atılan jeopolitik teorilerle oluşturmuş ve düşüncelerini sağlamlaştıracak araştırmalar yapmalarına sebep olmuştur. Her dönemde birçok ünlü bilimci çeşitli teoriler ortaya atmıştır ve dönemin ülkeleri bunları yer yer kullanmışlardır. Spykman, Mackinder, Ratzel önemli teorisyenlere örnek gösterilebilir. Disiplinler arası bir yapıya sahip olan jeopolitik, Askeri sistemlerde sıklıkla kullanılır ve tarih ile coğrafya biliminin yardımcısı konumundadır. Uluslararası ilişkilerde önemi yadsınamaz ve siyasetçiler için önemli verileri depolar. Kendisi iktidarlık bilimi olarak kabul edilir. Üst düzey siyasetçilerin sıklıkla kullandığı bu bilim sosyal anlamda zirveye çıktıkça daha çok yararlanılmaya çalışan bir kavram olarak ortaya çıkar. Ülkelerin sahip olduğu coğrafi konum ile bilim olan jeopolitiği birbirleri ile aynı anlamda düşünmememiz gerekmektedir. Jeopolitik konumunun şemasının içinde yer alan coğrafi konum savaş vb. durumlar olmadıkça sabit kalan bir yapıdır. Ancak jeopolitik konum farklılaşabilen bir düzeneğe sahiptir. Ülke ekonomik açıdan değiştiği zaman, sosyal farklılaşmalar, politik gücün el değiştirmesi gibi durumlarda kendini revize eden ilk şeylerden biri jeopolitik olmaktadır.

1.4.1. Türkiye'nin Dünyadaki Jeopolitik Konumu ve Önemi

Jeopolitik kavramı, var olan bütün değerlerin insanoğlunun lehine en iyi şekilde kullanılabilmesidir (Ulaş, 2011, 99). Beşeri değerlerle aktif hale gelen siyasi coğrafya sayesinde askeri alanlar oluşturulur ve jeopolitik siyasi alanı korumuş olur. Jeopolitiği asla politika üreten olarak düşünmemeli aksine politikayı üreten kişilere yönelik veri tabanları hazırladığını bilmemiz gerekir. Jeopolitik kelimesi latince kökenlidir ve coğrafya ile politik kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Jeopolitik kelimesinin isim babası Rudolf Kjellen'dir. Dünya devletlerinin imzalamış olduğu Vestfalya Antlaşmasından sonra Avrupa haritasının tekrardan düzenlenmesi ile başladığını kabul ettiğimiz bu yeni düzen ile adımlarını atmaya başlayan jeopolitik, 19.yy sonuyla birlikte gerçek anlamda bir bilim olarak kullanılmaya başlandı. Bundaki önemli etkenlerden birini Afrika kıtasının tanınması sürecidir. Farklı dönemlere baktığımızda birçok ünlü siyaset bilimciler çeşitli teorilere imza atmışlardır. Örnek olarak Alfred Thayer Mahan, Nicholas Spykman, Friedrich

Ratzel, Karl Haushofer, Halford Mackinder yer almaktadır. Jeopolitik teorilere değinmemiz gerekirse;

Amerikalı kaptanı Alfred Thayer Mahan, *Deniz Hâkimiyeti Teorisi* ile tanınmaktadır. Mahan İngiltere'nin denizlerde kullandığı stratejiyi örnek almış ve “Denizlere hâkim olan devletin dünyaya da hâkim olacağı” mantığını savunmuştur. Deniz gücü ile canlı organizmasını birbirine benzetmiş ve nitelemiştir. Ayrıca “Orta Doğu” kelimesini kullanan ilk kişi olarak literatürde yerini almıştır. Coğrafyacı ve antropolog Alman Friedrich Ratzel, *Biyolojik Devlet Teorisi*'nde kavram olarak jeopolitik kelimesine hiç yer vermemiş olmasına rağmen yazmış olduğu eserler ile jeopolitiğin temellerini atmayı başarmıştır. Değindiği konularda aynı coğrafya üzerinde yaşayan insanların artmasıyla birlikte devletin güçlenip her alanda gelişebileceğini dile getirmiştir. Friedrich Ratzel aynı zamanda kaleme almış olduğu eserlerinde antropolojik bilgilere yer vermiş ve devleti bir biyolojik canlı olarak ele almayı tercih etmiştir. İngiliz Halford Mackinder, jeopolitik konusu ile ilgili tüm teorileri ele almış araştırmacıları düşündüğümüzde bu konuda en fazla eğitim almış kişidir diyebiliriz. Kendisi “Avrasya” kelimesini akademik çalışmalarda kullanan ilk kişidir. Mackinder'in teorisi “Kara Hâkimiyetidir” ve kendisi dünya haritasını önemli olarak nitelendirdiği iki bölgeye ayırmış ve bu bölgelere Kalpgah (Heartland) adını uygun görmüştür. I. Kalpgâh'a baktığımızda Hazar Denizi, Karadeniz, Baltık ve Arktik'i çevreleyen bir yapı görürüz. II. Kalpgâh ise Afrika Kıtasının güney bölgesini kapsar. Ona göre Kalpgah iç kesimde bulunduğu için asla deniz gücü ile alt edilemeyecektir. Yazmış olduğu eserlerde şiddetle demiryoluna önem vermiş ve Rus-Alman ittifakı gibi bir durum olursa bunun İngiliz varlığını tehlikeye atacağını ileri sürmüştür. I. Dünya Savaşı sonrası İstanbul'u da yorumlayan Mackinder; şehrin birleştirici gücü olduğunu öne sürmüş ve doğu-batı potansiyelinin en uygun yerinin İstanbul olacağını ifade etmiştir. Yani Kalpgah geçişinin en iyi yeri ona göre İstanbul'du. Tüm bu açıklamaları sonrası teorisi çok fazla önemsenmese de ilerleyen yıllarda tekrar değerlendirilmiştir.

Rudolf Kjellen ise “jeopolitik” terimini kullanan ilk kişi olarak yerini almıştır. Teorisi “Devlet ve Güç'tür”. Ratzel'in biyolojik devlet anlayışından etkilenmiş olan Kjellen devlet insandır tezini savunmuştur. İlerleyen süreçte çalışmalarını daha da derinleştiren Kjellen “Hayat Sahası Teorisi'ni” oluşturmuştur. ABD kendisini Adolf

Hitler ile özdeşleştirmiştir. Yaptığı çalışmalar ile Alman halkının coğrafi bakış açısını oldukça derinleştirmiş ve hayat sahası planını ortaya koymaya önyak olmuştur.

Nicholas Spykman Hollanda asıllı bir ABD vatandaşıydı. Mackinder'in belirtmiş olduğu Heartland'a çeşitli bilgiler ilave etti ve "Rimland ile Kenar Kuşak Teorisini" yapılandırmıştır. Güç kullanmada son aşamayı savaş olarak betimlemiştir. Ona göre gücün birçok çeşidi vardı. Bunlar sadece askeri güç değildi. Aynı zamanda ülkenin coğrafi anlamda büyüklüğü, teknoloji seviyesi, milli birlik ve beraberlikleri ve nüfus gibi faktörlerde oldukça önem arz etmekteydi. Kendisi dünya haritasını diğer teorisyenlerinkinden farklı olarak dünya çapındaki perspektifle incelemiştir. Ona göre güney yarım küre ülkelerinin avantajları oldukça düşüktü ancak kuzey yarım kürenin insanları daha avantajlıydı. ABD ise Avrasya tarafından kuşatılmış görünmektedir. Avrasya sürekli bölünmüş bir şekilde olursa kolaylıkla kontrol altında olacak, İngiltere'nin ise ABD için tampon özellikleri içinde barındırdığını ifade etmiştir. Bu teoride yer alan ülkelere örnek vermek gerekirse; Çin, Hindistan ve Türkiye'dir. Kendisi Kalpgahın değil, kenar kuşağın daha önemli olduğunu savunmuştur.

Türkiye'nin dünya üzerindeki jeopolitik konumu ve önemine değinecek olursak da; Mackinder'in ifade etmiş olduğu "Dünya Adası" Avrasya ve Afrika kıtalarının birleşiminden meydana gelen en zengin kıtayı ifade etmektedir. İşte Türkiye bu ifadeye göre bu yerleşimin tam orta noktasında yer almaktadır. Türkiye'nin Karadeniz'i Akdeniz'e bağlaması, orta doğuyu, Kafkasları ve balkanları birleştirmesi onun köprü vazifesi oluşturduğunu apaçık göstermektedir. Yüzlerce yıl birçok farklı medeniyete ev sahipliği yapmış olan ülkemiz hem sınır ülkesi konumunda hem de Batı ve Doğu'nun sentezleyicisidir. Ayrıca tüm Türki devletlerinde merkezi olma görevini üstlenmektedir.

1.5. İlgili Araştırmalar

Araştırma sırasında mekân algılama becerisi ile ilgili yapılmış olan makaleler ve tezler incelenmiş, bu çalışma alanının Türkiye'de ve dünyada kabul edildiği gözlemlenmiştir. Ancak araştırmalar yapılırken daha çok yurt dış kaynaklardan destek alındığı anlaşılmaktadır. Sadece sosyal bilgiler dersinin kapsamında yer almayan bu çalışma alanı ayrıca coğrafya, antropoloji, felsefe gibi birçok bilim

dalında da konu olarak çalışılıp geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalardan anlaşılıyor ki ne kadar farklı bilim dalları mekân algılama becerisini incelemiş olursa olsun ortak amaçları insanlarda ve diğer canlılarda mekân ile ilgili tecrübeleri ve içselleştirme gücünü ortaya çıkartmak olmuştur.

Merç (2011) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında eğitim fakültesinde okuyan okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile harita okuma becerisine dair araştırmalar yapmış ve bu bilgileri mekânı algılama becerisi ile değerlendirmiştir. Tezinde, 1 ve 4. Sınıflardan oluşan Sosyal Bilgiler ve Okul Öncesi Öğretmen adaylarına uygulanan çalışma Adnan Menderes Üniversitesinde gerçekleşmiştir. 131 öğrenci ile gerçekleşen bu uygulamada mekân ve harita becerileri incelenmiş ve bunlara uygun olarak bölüm, cinsiyet, yerleşim yeri, sınıf ve cinsiyete göre birçok seçenek incelenmiştir. Aydın ilinden coğrafi bir kesit alınmış ve çeşitli yerlerin kesit üzerinden gösterilmesi istenilmiştir. Araştırmada çıkan sonuçta öğretmen adaylarından sosyal bilgiler öğretmenliği okuyan grubun coğrafyaya dair bilgileri daha etkili ve düzgün kullanabildikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu derslerin diğer branşlarda da öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aktürk (2012) yaptığı yüksek lisans çalışmasında animasyonlara vurgu yapmış ve sosyal bilgiler dersi içerisinde dijital ortamdaki haritaları kullanarak mekân becerisi ile bütünleştirdiğinde nasıl etki ve sonuçlara ulaştığını açıklamıştır. Tezini 50 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin tümü 6. Sınıf öğrencisidir. Sosyal Bilgiler öğrenme alanları içerisinde mekân ile ilişkili olan ünite seçilmiş ve dijital harita kullanılarak nasıl gelişebileceği incelenmiştir. Yapılan araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve sonucunda uygulama ile birlikte akademik başarı puanlarının anlamlı bir farklılıkla artış yaşadığı gözlemlenmiştir.

Çankırılıoğlu (2015) yüksek lisans çalışmasını lise grubu ile gerçekleştirmiştir. 9. Sınıfta temel ders olan coğrafyanın önemini ortaya çıkarmak için öğrencilerin mekânsal becerilerini değerlendirmiştir. Ağrı'da öğrenim gören 10 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada konum, rota ve mekân organizasyonları üzerinde çalışılmıştır. Nitel araştırmalara göre şekillenene çalışma sonucunda öğrencilerin liseye geldikleri zaman mekânsal biliş becerileri konusunda yetersiz kaldıkları ve yakın çevre bilgisinde büyük eksikleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tarif etme, il ve ülke konum çalışmalarında başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurlu ve Aladağ (2015) makalelerinde mekânsal düşünmenin önemini vurgulamışlar ve öğretim programındaki yerini anlamlandırmak için öğretmenler ile çeşitli görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma için 12 sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir. Bu öğretmenlerin hepsi Niğde’de çalışmaktadır. Öğretmenlerden istenen onların mekâna dair düşünüp, ilgili görüşlerini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli ile almışlardır. Öğretmenler mekânsal düşünme sürecinde teknolojiden yararlandıklarını ve en çok kullandıkları materyaller olarak harita ve görsel materyalleri ifade ederken yine en çok kullandıkları yöntemlerin anlatım, örnek verme ve soru-cevap olduğunu ifade etmişlerdir. İlgi ve sosyoekonomik düzey en etkili hazırbulunuşluk olarak ortaya çıkmıştır. Genel itibariyle mekânsal düşünce sosyal bilgiler öğretmenleri için gerekli ve önemli görülmektedir. Ancak bu beceriyi kazanma yolunda farklı etkinlik ya da farklı bir materyalin olmadığı gözlemlenmiştir.

Ablak ve Ersoy (2018) hazırladıkları makalede daha çok öğrenci algıları ile ilgilenmişler ve bunu sosyal bilgiler öğretim programı ile mekânı algılama üzerinde açıklamışlardır. Makalelerinde 8. Sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmada amaç programda yer alan mekân becerisinin nasıl algılandığına yöneliktir. Çalışma grubunu 590 (297 kadın-293 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada ortaya çıkan sonuç ise ne kadar farklı öğeler sunulursa öğrencilerin o kadar fazla mekânsal algılarının geliştiği görülmüştür. Ayrıca az sayıda öğrencinin harita ve küre kullanımına dair metafor oluşturdukları gözlemlenmiştir.

Boyras (2019), “Sosyal Bilgiler Dersinde Haritada Konumlandırma Becerileri” isimli yüksek lisans tezinde, 8.sınıf öğrencilerden yaşadığı yerlere dair harita konumlandırması istenilmiş ve testler oluşturularak Nevşehir’de 504 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin harita konumlandırmasında seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığı bilgisi tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi alan öğrencilerin haritayı daha fazla kullanmalarını sağlamak ve ülkenin konumunu bilmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Erol ve Akpınar (2021) yapmış oldukları makale çalışmasında, mekânı algılama becerisine dair nitelikli ne kadar çalışma olduğunu gözler önüne sermişlerdir. Taranan çalışmalardan çıkan sonuç ise araştırma konusu ile alakalı tüm veriler yıl bazında sayı olarak artmıştır. Ancak yine de belirli bir sınırdan kaldığı

gözlemlenmiştir. İleriki yıllarda yapılacak olan çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı ve çözümlenememiş konulara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayyıldız (2000) yüksek lisans tezinde bireyin sözel ve çizim olarak bazı olguları ve zihinde yer alan gerçek imgeyi dışa vuramaması düşüncesi ile 40 tane görsel gösterilmiş ve bunları tanımlamaları istenilmiştir. Doğru yapılmış olan tanımlamalar, bireyin çizim aşamasında vurgulamamış olduğu görsellerin aslında zihninde yer aldığı görüşünü doğrulamış olmaktadır. Kentlerdeki önemli simgeleri çalışma grubunda yer alan herkes rahatlıkla çizebilirken; kentin gelişmiş yerlerinin çizimi istenildiğinde sosyal gruplar arasında farklılık yaşandığı gözlemlenmiştir.

Safi (2010) çalışmasını mekânı algılama becerisinin gelişimi hakkında şekillendirmiştir. Süreçte sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüş alarak bu gelişime ne gibi katkılar sağlanabileceğini ortaya koymuştur. Mekân ile ilgili sorular sorulan öğretmenlerden çeşitli görüşler alınmış ve eksik ya da yetersiz gördükleri durumlar ile ilgili öneriler geliştirmişlerdir. 148 öğretmen ile yapılan bu çalışmanın şehri Antalya olmuştur. İstatistiksel kriterler ile öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiş ve frekansları alınmıştır. Alınan frekanslar ile yüzdeler, aritmetik ortalamalar hesaplanarak çıkan sonuçta öğretmenlerin mekâna dair yeterli bilgiye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Verdikleri önerilerde ise her ne kadar yapılandırmacı olarak görünen programlara sahip olsalar da uygulama aşamasındaki yetersizlikler öğretmen ve öğrenciyi geride bırakmaktadır. Ayrıca bu beceri için verilen süreyi yeterli bulmayan öğretmenler daha fazla süre olmasını istemekte ve gerekli teknolojinin okullarında bulunmasını talep etmektedirler. Süreçte velinin önemini de ısrarla vurgulayan öğretmenler sadece öğrencilerin değil onların ailelerinin de süreçte aktif olarak rol almaları gerektiğinin savunmuşlardır.

Uyanık (2016) çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarını incelemiştir. Bu kitaplarda yer alan haritaların niteliği ve becerisi hakkında sonuçlara ulaşmıştır. İncelemesindeki amaç kitaplarda yer alan haritaların öğrenci gelişimine ne kadar katkı sağlayabildiğini gözler önüne serbilmektir. Doküman analizi tekniğinden faydalanan araştırmacı 2014-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığının onaylamış olduğu ders kitaplarını incelemiştir. Seçtiği ders kitaplarında bazı kriterler aramıştır. Bunlar; içeriğinde harita bulunması gerekenler ve kullanım süresinin dolmamış olmasıdır. 8 kitap ile ilgili içeriklere ulaşmaya çalışan araştırmacı 7. Sınıfa

kadar olan tüm kademenin kitaplarını analiz etmiştir. Kitaplarda 100'ün üzerinde haritaya ulaşılmıştır. Ancak bulunan tüm haritaların genel sıkıntısının kullanım açısından yetersiz olduğu ve beceri temelli öğretim için kullanışsız olduğu gözlemlenmiştir. Haritalarda bulunması gereken belli başlı işaretlerin yer almaması da öğrencinin haritayı okumasını oldukça zorlaştıracak şekilde olduğu görüşmüştür. Bir haritada yine çok önemli olan renklendirmelere de yeteri kadar özen gösterilmemiş olması öğrencinin harita ile oluşacak bağımlı kopartmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bizlere mekân algılama becerisine dair okullarda var olan ders kitaplarının yetersiz olduğunu göstermektedir.

Üzümcü (2006) tezinde aktif öğrenme yöntemini kullanmıştır. Bu yöntem ile 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan harita okuma becerisinde ne kadar etkili olduğunu görmek istemiştir. Bunun için seçtiği kırk öğrenci ile ikili gruplar oluşturmuş ve deney kontrol grubu elde etmiştir. Bu öğrencilere çeşitli çalışmalar yaptırdıktan sonra ulaştığı tüm verileri SPSS ile açıklamıştır. Günümüzde kullanılan yenilikçi öğretim metotlarının uygulandığı deney grubunda başarının sistematik olarak arttığını gözlemlemiştir. Sonuç itibarıyla aktif öğrenme başarıyı artırarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir metot olarak karşımıza çıkmaktadır.

Taş (2006) makale çalışmasında pedagojik olarak mekânsal algılama ile coğrafya eğitimine dikkat çekmektedir. Süreçte görselleştirmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Coğrafya denildiğinde bunu sağlayan mekân algısının en önemli yapı taşının harita bilmekten geçtiğini ifade etmiştir. Ona göre bir haritayı okumayı başarabilen öğrenci yerelden evrensel giden süreçte karşısına çıkabilecek tüm mekân ilişkilerini kolaylıkla irdeleyebilecektir. Yaptığı çalışma ile ulaştığı sonuç ise bir haritanın her yıl güncellenmesi ve öğrencinin bilişsel düzeyine göre yapılandırılması gerektiğidir. Yine burada öğretmenlere büyük görevler düşmekte ve coğrafyaya dair oluşturulan programları titizlikle inceleyip bol etkinlik yapan kişiler olmaları gerektiğidir. Süreçte öğretmenler öğrenciyi ne kadar aktif tutabilirlerse onların haritaya karşı ne kadar istekli ve ısrarcı olacakları görülebilecektir.

Karakuş ve Oğuz (2013) yaptıkları çalışmada Google Earth kullanarak sosyal bilgiler dersinde gözle görülen değişimden bahsetmişler ve süreçte öğretmen yorumlarına başvurmuşlardır. Ayrıca Google Earth programının kullanılabilirliğini ölçmek istemişlerdir. Bunun için temel konu olan coğrafya seçilmiş ve ilgili yorumları

yapabilmeleri adına sosyal bilgiler öğretmenleri sürece dâhil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan 10 sosyal bilgiler öğretmenin açıklamaları kaynak taraması ile birleştirilmiş ve çıkan sonuçta bu programın kullanılması uygun görülerek uygulamaya dâhil edilebilecek çeşitli etkinliklerde üretilmiştir. Araştırma sonucu ile bu programın mekânsal bilgi öğretme kısmında aktif olarak kullanılabilceği gözlemlenmiştir.

Akengin, Tuncel ve Cendek (2016) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aracılığı ile harita okuryazarlığının gelişmesi için yapılabilecek içerikleri belirlemişlerdir. Çalışmaya 15 sosyal bilgiler öğretmeni dâhil edilmiş, bulunan veriler yorumlandıktan sonra çıkan verilerin değerlendirmesinde ise öğretmenlerin büyük bir kısmının harita okuryazarlığı açısından yetersiz kaldıklarıdır. Buna paralel olarak öğrencileriyle de yeterli çalışmalar yapamadıkları ve kurumlarının harita açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Köşker (2014) çalışmasında jeopolitik konum örneklerinden yola çıkarak mekânsal bilgi ve beşeri coğrafya konularını analiz etmiştir. Makalesinde, jeopolitik konumun nasıl öğretildiğini ve bu aşamada nasıl adımlar izlendiğini kitaplar aracılığı ile okulda nasıl öğretildiğini araştırmıştır. Kitapları incelerken coğrafya dersinden faydalanmış ve öğrencilerden jeopolitik konum hakkında görüşler elde etmiştir. Nitel araştırma yöntemini kullanmış ve doküman analizi ile betimsel analizi kullanarak çözümlenmeler elde etmiştir. Değerlendirmelerinin sonucunda ders kitaplarında birçok ifadenin sıkça tekrar edildiğini, daha çok ekonomi anlamında yorumlamalar yapıldığını, dolayısıyla buna paralel olarak öğrencilerin kalıplaşmış bir yapıya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Oruç ve Liman (2012) çalışmalarında harita ve şekiller üzerinde yoğunlaşmışlardır. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ders kitaplarını incelemişler ve bir takım değerlendirme sonuçları elde etmişlerdir. Makalelerinde doküman inceleme yöntemini kullanmışlardır. Sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarını incelemişler, bunula birlikte haritalara ne kadar yer verildiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; ders kitapları içerisinde haritaların yer aldığını, bu haritaların tarih ve coğrafya konuları için ağırlıklı olduğunu gözlemlemişlerdir. Ancak şekil adı altında yer alan haritaların, haritada olması gereken belli başlı unsurlarla yapılmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları coğrafi mekân ve jeopolitik konum ile ilgili bilgi düzeyleri derecelendirilmek istenmiştir. Ayrıca süreçte bildikleri düzeylere dair nasıl bir uygulama ortaya koyduklarına dikkat edilmiştir. Betimsel tarzda gerçekleştirilen bu çalışmanın şekillenmesinde nitel veriler kullanılmıştır. Katılımcıları anlamaya yönelik yanı sıra daha ağır basan nitel araştırmalarda yansıtma şekilleri daha iyidir ve doğal ortamdan en iyi şekilde yararlanılabilmektedir. Bu sayede katılımcıların vereceği her yanıt daha rahat bir şekilde yorumlanabilir ve bütüncül olarak incelebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışması kullanılan araştırmada nasıl ve niçin soruları sorularak daha ayırt edici olması adına fırsat sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277). Yine çalışmanın ana teması olan mekânsal becerilerin tespitine yönelik uygulamada öğrenciler her aşamada gözlemlenmiş ve etkinlikler uygulanırken aktif görüşme sağlanmıştır. Tüm dokümanlar analiz edilerek sürece aktarılmıştır. Gözlem tekniğinde katımlı gözlem uygulanarak öğrenciler dikkatle takip edilmiştir. Ders saatinin dışında yapılan bu uygulamalar yer yer öğrencilerin toplu halde bulundurulmasında sıkıntı yaratmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin etkinlikleri yapmakta isteksiz davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu yaşanan durumları en aza indirmek adına onları güdüleyici konuşmalar yapılmıştır. Etkinlik dışında da öğrencilerle sık sık görüşülmüş bir araya gelerek sevdikleri şeyler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları çalışmalar süreç boyunca analitik rubrik değerlendirmesi ile her bir adımları ayrıntılı olarak puanlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Nevşehir Bahçeşehir Kolejinden seçilmiş olan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen 10 öğrencinin belirlenme aşamasında önce 33 kişiye ön çalışma yapılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf kademesinden belirlenen bu öğrencilerin seçimindeki ölçüt kriter örnekleme şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 4. Katılımcılara ait özellikler

Cinsiyet	Sayılar
Kadın	5
Erkek	5
Toplam	10

2.3. Veri Toplama Aracı

Gerçekleştirilen uygulamalar mekânı algılama ve jeopolitik konuma dair becerileri 7. Sınıfa giden öğrencilerde tespit etmeye yöneliktir. Bu tespiti gerçekleştirebilmek adına öğrencilerin ev-okul arası rota kurabilme seviyeleri, buldukları konumu yönleri ile doğru yerleştirebilmeleri ve jeopolitik konumu mekânsal bağlamda inceleyebilmeleri adına belirlenen kriterler kullanılarak nitel bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin diledikleri gibi anlatım ya da çizim yapabilmeleri için rota, konum gibi tüm çalışmalarda kural ya da sınırlama kullanılmamıştır.

Ölçme araçları geliştirilirken öncelikle çalışmamızın ana becerisi olan mekânı algılamaya paralel kazanımlar tercih edilmiş ve öğretim programındaki şekline göre aracımız tamamlanmıştır. Aşağıda en güncel programda yer alan kazanımlar görülmektedir:

- 1) Kıta, okyanus, coğrafi konum tanımlarında belirli kavramları kullanır.
- 2) Harita üzerinde yer alan coğrafi şekillere göre ilgili haritayı yorumlayabilir.
- 3) Ekonomiyi kendi ülkesi ve başka ülkeler üzerinden yorumlayıp analiz eder.
- 4) Uluslararası alanda kendi ülkesinin sahip olduğu sosyal, ekonomik, siyasi ve askeri alanları tahlil ederek gelişim için çeşitli rollere sahip olunması gerektiğini bilir ve analizler sonucunda ülkesi için en yararlı olabilecek davranışlara sahip olur.

Yapılan uygulamalar ise;

1. Uygulamada öğrencilerin rota bilgisini ölçmek için evlerinden okullarına giden yolu çizmeleri,
2. Uygulamada öğrencilerden buldukları konunun çevresinde yer alan yerleşim birimlerini tasvir etmeleri,
3. Uygulamada yaşadıkları ilin komşularını çizmeleri,
4. Uygulamada Türkiye'nin komşularını belirtmeleri,
5. Uygulamada ise jeopolitik konumu mekânsal ilişki bağlamında değerlendirerek açıklamaları istenilmiştir.

Yapılan her uygulamadan sonra öğrenciler için geliştirilmiş rubrik ölçekler ile puanlamalar yapılmış ve öğrenciler daha kolay değerlendirilebilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Uygulamaya başlamadan önce ilgili kurumlardan resmi izinler alındı.

İlk olarak okul içerisinde tüm 7. Sınıflardan rastgele 10 öğrenci seçebilmek adına gerekli açıklamalar yapıldı. Açıklamalarda:

Öğrenciler çizim aşamasında serbest bırakıldı ve istedikleri tarzda evlerinden okullarına dair rota çizimi yapmaları gerektiği ifade edildi.

Yeterli süre verilerek çizim kâğıtları dağıtıldı ve ne yapacakları anlatıldıktan sonra çizimlerini yapmaları istenildi.

Diğer hafta, yapılacak beş uygulama aşaması için seçilen 10 öğrenci ile buluşuldu ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmış olan uygulamanın birinci aşaması gerçekleştirildi.

Uygulamaların rahat yapılabilmesi adına öğrencilerin daha serbest oldukları öğle arası saati ve sessiz bir ortam oluşturabilmek için kütüphane tercih edildi.

İki, üç, dört ve beşinci hafta buluşmalarında mekân olarak yine kütüphane tercih edildi ve haftalara göre planlanmış uygulamalar öğrencilere yaptırıldı.

2.5. Verilerin Analizi

Uygulama aşamasına gelindiğinde çalışmalardan ortaya çıkmış olan çizimler yönteme uygun olarak nitel şekilde yorumlanmıştır. Analiz esnasında veriler oluşturduğumuz beş alt probleme göre işleminden geçmiştir. Kriterler uzman görüşlerine danışılarak, literatür incelendikten sonra çalışmaya en uygun olabilecek şekilde hazırlanmıştır. Rota çalışması için 5 (Tablo V), yerleşim birimlerine ait

çalışma için 4 (Tablo VI.), komşu iller çalışması için 2 (Tablo VII.), Türkiye'nin komşu ülkeleri çalışması için 1 (Tablo VIII.) ve jeopolitik konumu mekâna göre değerlendirme çalışması için 1 (Tablo IX) kriterden oluşan bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. Sayısallaştırılan veriler tablolar aracılığıyla ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çizimlerini belirtirken kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin “Öğrenci 1” “Ö1” şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 5. Rota Değerlendirme Kriterleri

KRİTERLER

Unsurlar doğru sıralanmış mı?

Öğrencinin rotada yer alan dönme bölümleri doğru mu?

Çizimde yer alan yönler ne kadar doğrudur?

Çizimde gösterilen bölümler sayı olarak doğru mu?

Kullandığı sistemin referansı hangisidir?

1- Hiç, 2- Çok az, 3- Kısmen, 4- Oldukça, 5-Tamamen

Tablo 6. Yerleşim Birimlerini Gösteren Kriterler

KRİTERLER

Çizilen yerin çevresinde yer alan yerleşim birimleri doğru mu?*

Belirtilen unsurlara yerleştirilen tüm birimlerin mesafeleri ne kadar uyumludur?*

Çizilen yerde kaç yerleşim birimi gösterilmiştir?

Çizilen yerde kaç yerleşim birimi konum açısından doğru gösterilmiştir?

*1- Hiç, 2- Çok az, 3- Kısmen, 4- Oldukça, 5- Tamamen

Tablo 7. Nevşehir'in Komşu İllerini Değerlendirme Kriterleri

Nevşehir çevresindeki komşu illerden kaç tanesi gösterilmiştir?

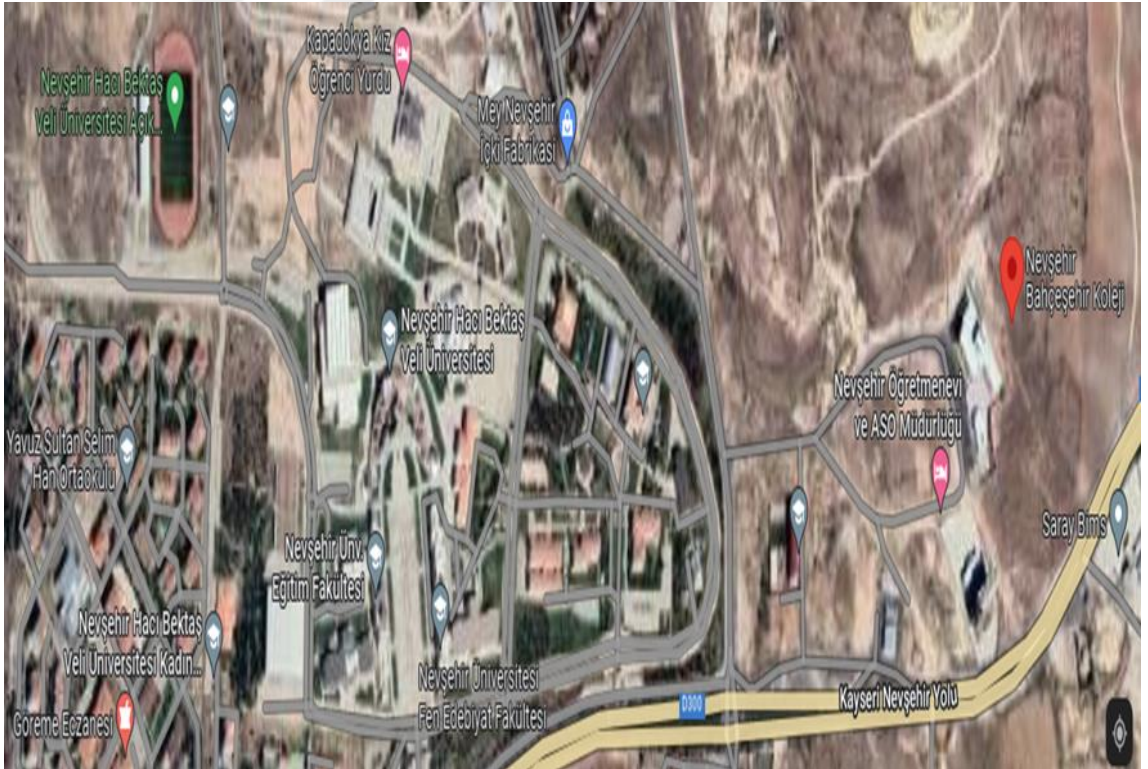
Konumu Nevşehir'e göre doğru olan kaç komşu il gösterilmiştir?

Tablo 8. Komşu Ülkeleri Değerlendirme Kriteri

Türkiye'nin etrafındaki komşu ülkelerden kaç tanesi konumları ile birlikte doğru gösterilmiştir?

Tablo 9. Jeopolitik Konum Değerlendirme Kriteri

Türkiye'nin jeopolitik konumu ile ilgili kaç tane doğru bilgi verebilmiştir?



Harita 4.1: Nevşehir Bahçeşehir Koleji'nin Yer Aldığı Konum (Görüntü Google Maps'ten alınmıştır.)

Tablo 10. Tüm Kriterlerin Değerlendirme Sonuçları

KRİTERLER	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10
Unsurlar doğru sıralanmış mı?										
Öğrencinin rotada yer alan dönme bölümleri doğru mu?										
Çizimde yer alan yönler ne kadar doğrudur?										
Çizimde gösterilen bölümler sayı olarak doğru mu?										
Kullandığı sistemin referansı hangisidir?										
Çizilen yerin çevresinde yer alan yerleşim birimleri doğru mu?*										
Belirtilen unsurlara yerleştirilen tüm birimlerin mesafeleri ne kadar uyumludur?*										
Çizilen yerde kaç yerleşim birimi gösterilmiştir?										
Çizilen yerde kaç yerleşim birimi konum açısından doğru gösterilmiştir?										
Türkiye'nin etrafındaki komşu ülkelerden kaç tanesi konumları ile birlikte doğru gösterilmiştir?										
Türkiye'nin jeopolitik konumu ile ilgili kaç tane doğru bilgi verebilmiştir?										
TOPLAM KONUM PUANI										
TOPLAM DOĞRU KONUM PUANI										

1- Hiç, 2- Çok az, 3- Kısmen, 4- Oldukça, 5- Tamamen

K.R.S: Koordineli Referans Sistemi

Tablo 11. Öğrencilerin Rota Kriterleri ve Yerleşim Birimleri-Mesafe uyumu

Derece	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
Alınan Puan	4-8	9-13	14-18	19-23
Öğrenci Sayısı				

(Aynı tablo 1., 2. Ve 5. alt problem aşamasında öğrencilere uygulanmıştır.)

Tablo 12. Öğrencilerin Nevşehir'in komşu illerini doğru konumlandırabilme düzeyleri

Derece	Zayıf	Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi
Aldığı Puan	1	2	3	4	5
Kişi Sayısı					

Tablo 13. Öğrencilerin Türkiye'nin komşu illerini doğru konumlandırabilme düzeyleri

Derece	Zayıf	Yetersiz	Orta	İyi	Çok İyi
Aldığı Puan	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Öğrenci Sayısı					



Harita 1. Nevşehir İli Lokasyon Haritası (cografyaharita.com, 2022).



Harita 2. Türkiye Komşu Ülkeler Haritası (cografyaharita.com, 2022).



Harita 3. Türkiye ve Çevre Ülkeler Haritası (cografyaharita.com, 2022).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada amaç mekân becerilerinin düzeylerini belirlemek olup, ulaştığımız bulgular ise belirtilen beş alt programa göre şekillenmiştir. Dolayısıyla; tarif etme becerileri, yerleşim yerlerini belirleme, komşu illeri gösterebilme, komşu ülkeleri gösterebilme ve jeopolitik konum bilgilerini ölçmeye ilişkin sonuçların detayları aşağıda görülmektedir:

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlk olarak belirlenen alt problem “Öğrencinin bir yolu tarif etme becerisi ve mesafe algısı ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problemimize ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Uygulamamızda öğrencilerin gerçekleştireceği yol tarifi ve mesafe oluşturma becerilerini tespit edebilmek için evlerinden Bahçeşehir Koleji arasındaki mesafeyi çizmeleri istenilmiştir. Öğrenciler çizimlerini gerçekleştirdikten sonra birinci aşama için belirlemiş olduğumuz beş kritere göre değerlendirilmişlerdir. Çizimlerin doğruluğunu anlayabilmek için uydu fotoğrafları kullanılmıştır (Harita 4.1).

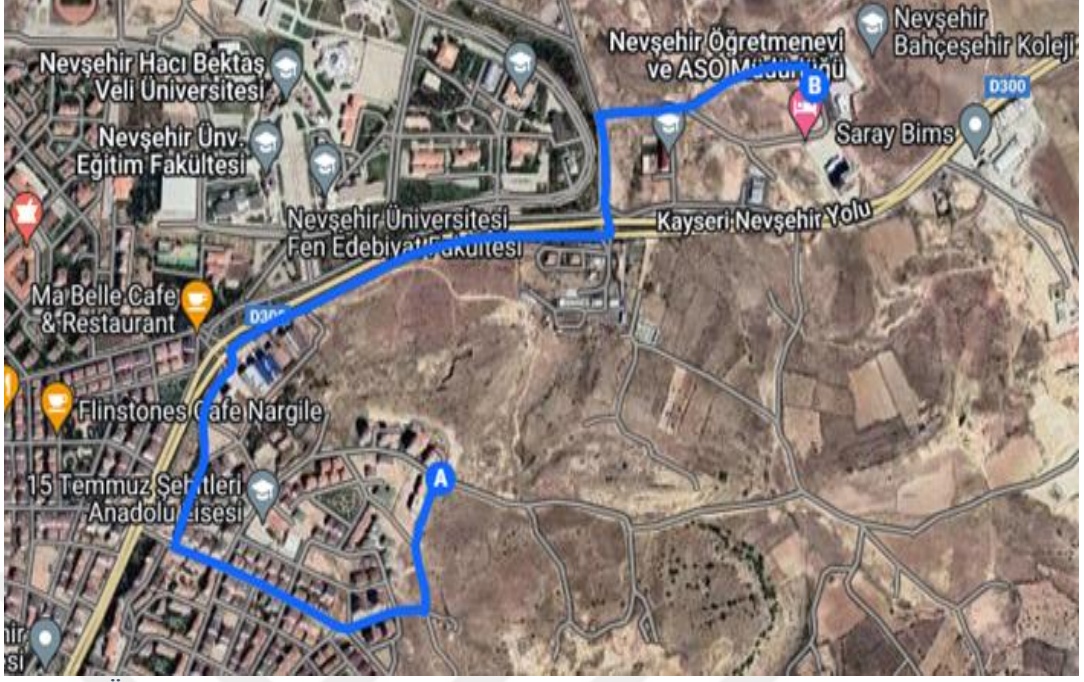
Tablo 14. Ev-Okul Arası Çizilen Rota

Katılımcılar	Düzy	Ortalama
Ö 1	Orta (10 Puan)	
Ö 2	İyi (17 Puan)	
Ö 3	Çok İyi (20 Puan)	
Ö 4	Orta (10 Puan)	Bu aşamada öğrencilerin yapmış olduğu çizimlerin ortalaması “iyi” (13,9) düzeydedir.
Ö 5	Çok İyi (20 Puan)	
Ö 6	Orta (10 Puan)	
Ö 7	İyi (18 Puan)	
Ö 8	Orta (13 Puan)	
Ö 9	Zayıf (7 Puan)	
Ö 10	İyi (14 Puan)	

Yapılan ilk aşamada öğrenciler çevrelerinde yer alan unsurları çizerken çok büyük sorunlar yaşamamışlardır. Çevresinde yer alan unsurları tamamen doğru çizen 2 öğrenci bulunmaktadır. Yine çalışmasında oldukça başarılı çizimler gösteren 3 öğrenci, yer yer hatalar yaparak kısmen doğru çizebilen 2 öğrenci, çok az verilen detay ile çizimi başarısız olan 1 öğrenci ve yaptıkları çizimin konum, yerleştirme ve dizilim açısından doğruluk payı bulunmayan 2 öğrenci hiç yerleşim yapamamıştır.

Öğrencilerin dönüş sayılarını dikkatle incelediğimizde tamamen doğru dönüş sayısı gösteren öğrenci sayısı 3, küçük hatalar yaparak yine oldukça doğru dönüş sayıları elde eden öğrenci sayısı 3, yoğun olarak hatalı çizimler yapan öğrenci sayısı 2 ve doğru çizim yapamayan öğrenci sayısı 2 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerden 4’ü dönüş yönlerini hem doğru vermiş, hem de sayılarını doğru odaklandırabilmişlerdir.

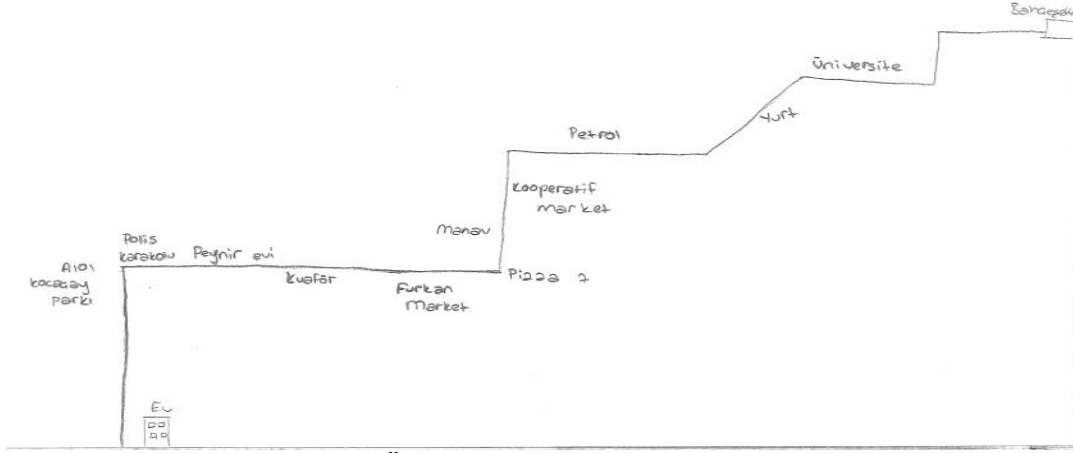
Rota ile ilgili yapılan çalışma incelediğinde bariz bir farklılaşma olduğu görülmüştür. 2 öğrenci çiziminde yer alması gereken tüm rota bölümlerini ustalıkla gösterirken, yer yer hatalara karışan 2 öğrenci yine de oldukça doğru bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çok sık hataya karışan çizime sahip iki öğrenci ise çalışmalarını kısmen doğru olacak şekilde gerçekleştirmiştir ve geriye kalan 4 öğrencimiz ise rota çalışmalarında başarısız olmuşlardır. Bir sahada herkesin belirli bir noktayı aynı yerde ve konumda gösterebilmesi durumuna nirengi denir. Bizim çalışmamızda nirengi noktalarının tespiti yapıldı ve öğrencilerden birçoğu bu noktayı tespit etmeyi



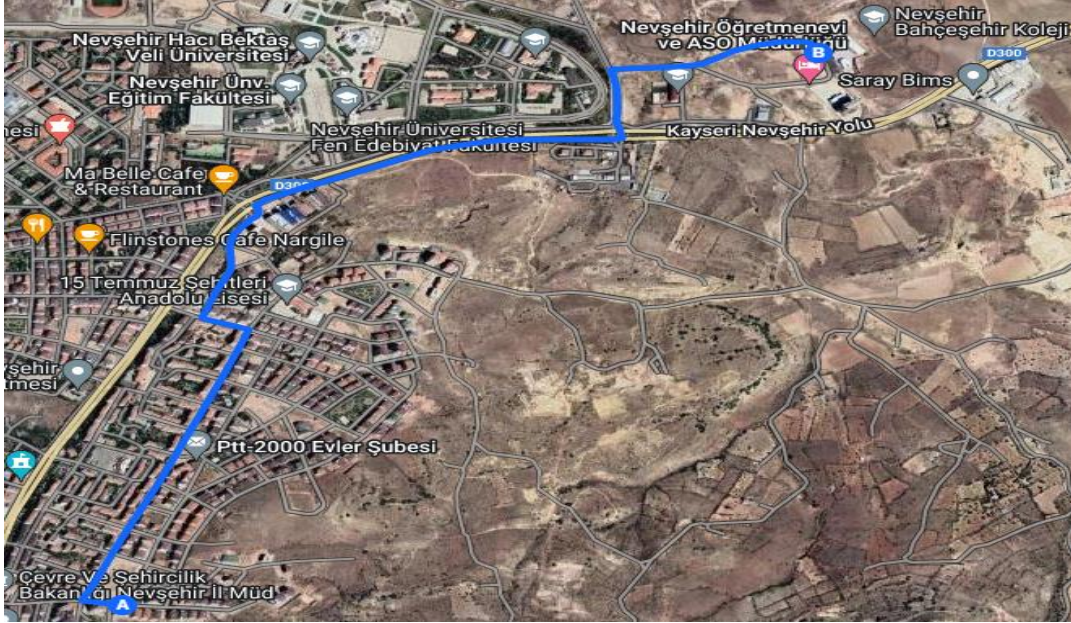
Harita 4 Ö1'in Gerçek Rotası

Öğrenci Çizim 1'de görüldüğü gibi çalışmasına sol üst köşeden başlamıştır. Ev ve okul arasındaki rotasında beş dönüş olması gerekirken dört doğru dönüş göstermiştir. Ö1, rotada yer alması gereken önemli noktaları yeterince belirtememiş ve mesafeleri çok kısa tutmuştur. Ö1'in çizimlerinde yer vermiş olduğu referans sistemi ise koordinelidir. Evinin çevresindeki önemli yerler ile mantıklı ilişki kurmuş, güzergâhın tümünü tasvir edemese de kendi rotası dışındaki diğer mekânları ayırt etmiş ve farklı ilişkiler ağı örmeyi başarmıştır. Öğrenci bu uygulama aşamasında 10 puan alarak “orta” düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ö5



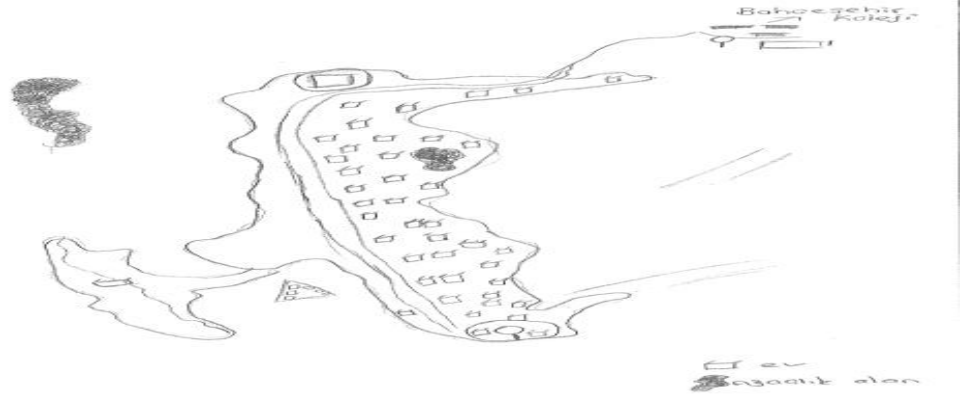
Çizim 2: Ö5'in Evi ile Okulu Arası Yol Tarifi



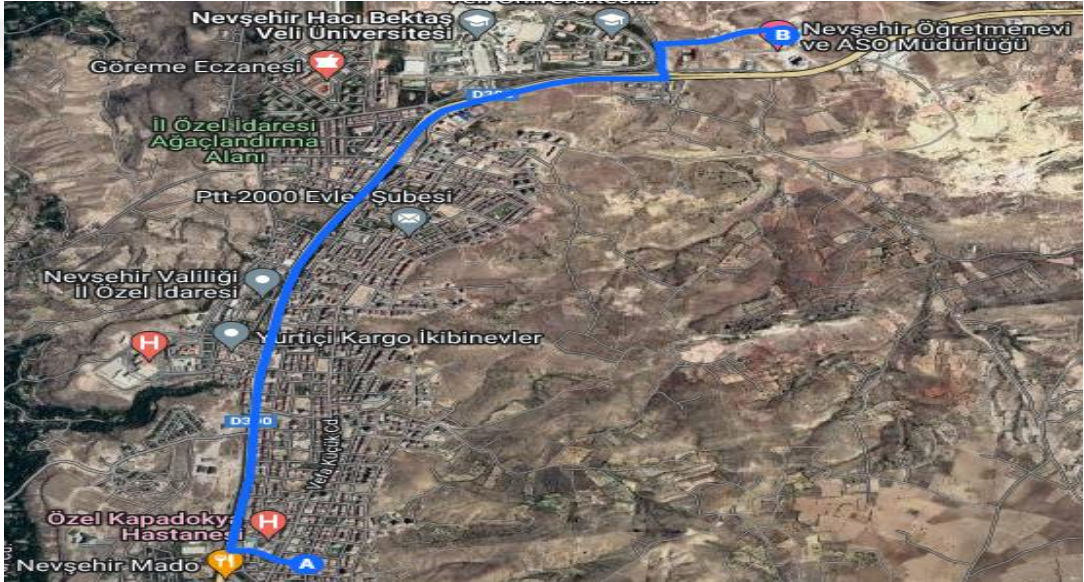
Harita 2: Öğrenci 5'in Gerçek Rotası

Öğrenci Çizim 2'de görüldüğü gibi çalışmasına sol alt köşeden başlamıştır. Ev ve okul arasındaki rotasında yedi dönüş olması gerekmekte ve yedi doğru dönüş gerçekleştirmiştir. Ö5, rotada yer alması gereken önemli noktaları belirtmiş ve mesafeleri yeterli düzeyde tutmaya çalışmıştır. Koordineli referans sistemine uygun bir çizim yapmıştır. Öğrenci bu uygulama aşamasında 20 puan alarak “çok iyi” düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ö9



Çizim 3: Ö9'un Evi ile Okulu Arası Yol Tarifi



Harita 3: Ö9'un Gerçek Rotası

Öğrenci çizim 9'da görüldüğü gibi çalışmasına tam olarak nereden başladığını belirtememiştir. Hiçbir dönüş yolunu ve rotayı belirtmeden gelişigüzel bir çizim yapmıştır. Çalışmasında sadece evleri ve ağaçlık alanları göstermiştir. Rota bölümlerini çoğunlukla yanlış göstermiştir. Ancak öğrenci yine de soyut bir düşünme becerisine sahip olduğunu kanıtlayarak çalışmasında referans sistemi olarak koordineyi kullanmayı başarmıştır. Ö9 bu uygulama aşamasında 7 puan alarak "zayıf" düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Çizimlerine bakıldığında öğrenciler, aynı yoldan gelip farklı tasvirler ortaya çıkartmışlardır. Bu sonuç bize öğrencilerin belirledikleri noktalar ile kâğıtta yer alan yön algılarının farklı olduğunu göstermektedir. Çalışmada bulunan tüm öğrenciler

izimlerini kendi evi ve okulunu gösteren rota çizimi yapmıştır. Yalnız bir ğrenci çiziminde evini belirtmemiş ve ağaçlık alan olmak üzere lejant gösterimi yapmıştır.

Genel Rota Değerlendirme sonuçlarına baktığımız zaman puanların 7-20 arasında değiştiğini görmekteyiz. Tam puan alabilen ğrenci sayısı sadece 2 kişiden oluşmaktadır. Orta olarak kriterlendirme yaptığımız öğrenciler 9-13 puan arasında yığılma göstermişlerdir. 10 puan alarak bu kritere giren 3 ğrenci bulunurken, 13 puan ile yine orta kritere girebilen 1 ğrenci yer almaktadır. İyi olarak derecelendirdiğimiz 3 ğrenci ise 18, 14 ve 17 puan alabilmişlerdir. Alınan tüm bu puanları yorumladığımızda ise zayıf olan ğrenci sayısının 1, çok iyi olan ğrenci sayısının 2 ve orta olarak 3, yine iyi olarak da 3 öğrencimizin düzeylerini görebilmekteyiz (Tablo XI.).

Yapılan çalışmada kız öğrencilerimizin erkek öğrencilere göre daha iyi puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca ğrencilerin tümü Piaget (1948)'e göre buldukları döneme bağlı olarak soyut düşünme becerisi kazanmış oldukları kabul edilerek koordineli referans sistemine uygun rota tasviri yaptıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 15. Rota değerlendirme sonuçları

Sorular	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10
Unsurlar doğru sıralanmış mı?	1	4	5	2	5	3	4	3	1	4
Öğrencinin rotada yer alan dönme bölümleri doğru mu?	4	4	5	3	5	2	5	4	2	3
Çizimde yer alan yönler ne kadar doğrudur?	3	5	5	3	5	3	5	3	2	4
Çizimde gösterilen bölümler sayı olarak doğru mu?	2	4	5	2	5	2	4	3	2	3
Kullandığı sistemin referansı hangisidir?	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S	K.R.S

1-Hiç, 2- Çok az, 3- Kısmen, 4- Oldukça, 5- Tamamen

K.R.S: Koordineli Referans Sistemi

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem başlığımız “Öğrencinin yerleşim birimlerini mekânsal uyuma göre konumlandırabilmesi ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problemimize ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Uygulamamızda yaptırılan çizim ile okul çevresindeki yerleşim birimleri mekânsal uyuma göre belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler çizimlerini gerçekleştirdikten sonra ikinci aşama için belirlemiş olduğumuz dört kritere göre değerlendirilmişlerdir.

Tablo 16. Yerleşim birimleri ve mekânsal uyum

Katılımcılar	Düzyey	Ortalama
Ö 1	Orta (12 Puan)	
Ö 2	İyi (14 Puan)	
Ö 3	İyi (15 Puan)	
Ö 4	İyi (14 Puan)	Bu aşamada öğrencilerin yapmış olduğu çizimlerin ortalaması “iyi” (13,5) düzeydedir.
Ö 5	İyi (17 Puan)	
Ö 6	Zayıf (10 Puan)	
Ö 7	Orta (11 Puan)	
Ö 8	Orta (13 Puan)	
Ö 9	İyi (16 Puan)	
Ö 10	Orta (13 Puan)	

Öğrencilerin yerleşim birimlerine ait bilgisini tespit edebilmek amacıyla 1 çizim yaptırılmıştır. Çizimlerde okulun çevresindeki yerleşim birimlerini öğrencilerden göstermeleri istenilmiştir. 3 öğrencinin çizimi “tamamen uyumlu”, 5 öğrencinin çizimi “oldukça uyumlu”, 4 öğrencinin çizimi “kısmen uyumlu” olacak şekilde çalışmalar yapmışlardır.

Çevresel unsurlar arasındaki mesafe uyumunda ise 2 öğrencinin çizimi “tamamen uyumlu”, 1 öğrencinin çizimi “oldukça uyumlu”, 5 öğrencinin çizimi “kısmen” uyumlu 1 öğrencinin çizimi “çok az uyumlu” ve 1 öğrencinin çizimi “hiç uyumlu değil” olacak şekilde çalışmalar yapmışlardır.

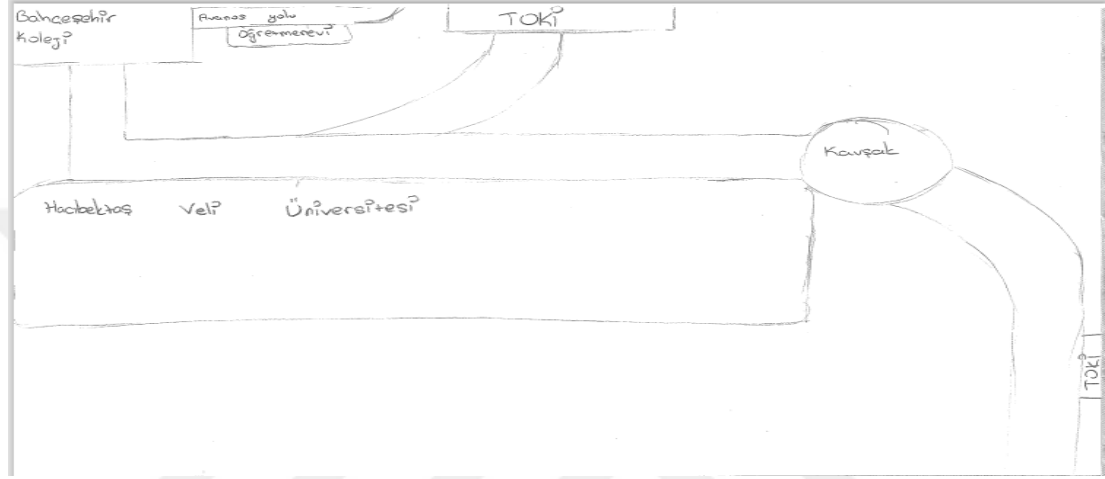
Okul çevresindeki yerleşim birimlerinden 2 öğrenci beş, 2 öğrenci dört, 4 öğrenci üç, 2 öğrenci iki tane gösterebilmiştir.

Yerleşim birimlerini konumlandıran öğrencilerin doğru sayıları ise; 1 öğrenci tamamen uyumlu konumlandırmalar yaparken, yine 1 öğrenci konumlamasında oldukça uyumlu çizimler gerçekleştirmiştir. 4 öğrenci uyumu kısmen yakalayabilirken, 3 öğrenci konumlandırmada uyumu az yakalamış ve 1 öğrencimiz ise konumlandırmasını hiç uyumlu olmayacak şekilde yerleştirmiştir.

Öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken çoğunun yerleşim birimlerinin isimlerini dahi tam olarak bilemedikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilere mekânı

algılama becerisini sadece kavramsal olarak aktardığımızı göstermektedir. Açıklamamızı destekleyen kanıt ise; yerleşim birimleri denildiği zaman öğrencilerin aklına köy, kasaba, mahalle ya da çalışma alanlarına çizimlerinde çok az yer vermeleri olarak açıklanabilir. Örnek öğrenci çizimleri aşağıdaki gibidir;

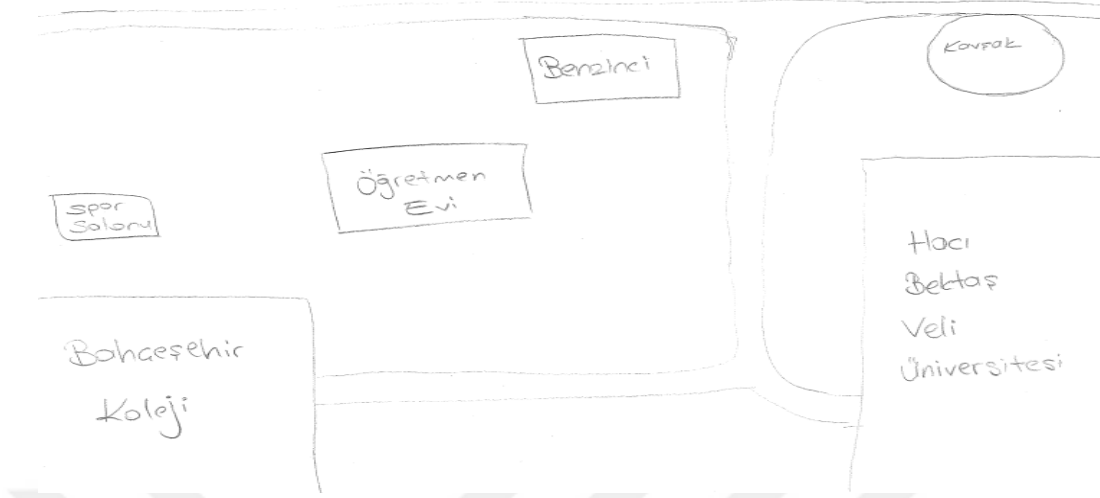
Ö4



Çizim 4: Ö4'ün yerleşim yerlerini gösteren çalışması

Ö4, yerleşim yerlerini gösteren çiziminde unsurları oldukça doğru göstermiştir. Çevresel unsurlar arasındaki mesafeyi kısmen doğru çizdiği görülmektedir. Yerleşim birimlerinden dört tanesini belirten Ö4, bunlardan üç tanesini okula göre doğru konumlandırmıştır. Ö4 bu uygulama aşamasında 14 puan alarak “iyi” düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

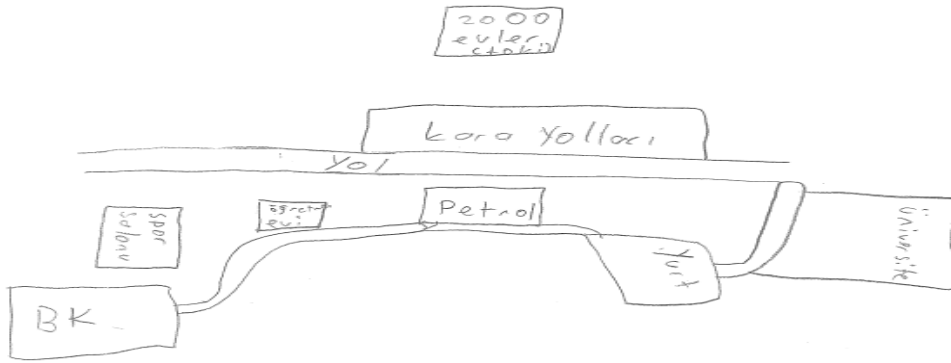
Ö6



Çizim 5: Ö6'nın yerleşim yerlerini gösteren çalışması

Ö6, yerleşim yerlerini gösteren çiziminde unsurları kısmen doğru göstermiştir. Çevresel unsurlar arasındaki mesafeler kısmen uyumludur. Yerleşim birimlerinden iki tanesini göstermiş ve bir tanesinin konumunu doğru gösterebilmiştir. Ö6, bu uygulama aşamasında 8 puan alarak "zayıf" düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ö8



Çizim 6: Ö8'in yerleşim yerlerini gösteren çalışması

Ö8, yerleşim yerlerini gösteren çiziminde unsurları kısmen doğru göstermiştir. Çevresel unsurlar arasındaki mesafeler hiç uyumlu değildir. Yerleşim birimlerinden beş tanesini göstermiş ve dört tanesinin konumunu doğru gösterebilmiştir. Ö8, bu uygulama aşamasında 13 puan alarak "orta" düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerin çizimlerine bakıldığında çevrelerindeki unsurları belirtebildikleri gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler genel olarak başarısız olmuşlardır. Öğrencilerin buldukları ve yaşadıkları çevre ile yakından ilişkisi olan bu yerleri çizerken oldukça zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin çizimlerini çevresel unsurlar arasındaki mesafelere göre incelediğimizde sadece 1 öğrencinin mesafe açısından uyumu yakaladığını belirtebiliriz. Öğrencilerin çoğunun mesafe açısından başarısız olmasının sebebi büyük bir alanı A4 kâğıdına sığdırmaya çalışmaları olabilir.

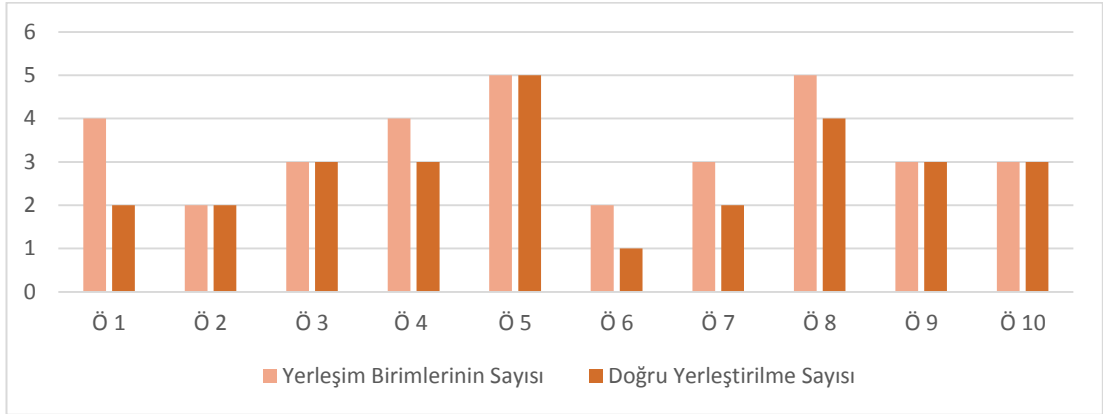
Yerleşim birimlerine dair toplam puanlarına baktığımızda sonuçların 8-16 puan arasında değiştiği görülmektedir. Tam puan alan öğrenci bulunmamaktadır. 9-13 puan olan “orta” derecede sadece 1 öğrencimiz 11 puan alabilmiştir. 12 ve 13 puan alan toplam öğrenci sayısı 3 kişiden oluşmaktadır. İyi kategorisinde değerlendirebileceğimiz öğrenci sayısı ise 4 öğrencidir. Bu öğrenciler sırasıyla 12,13,14,16 ve 17 puan almışlardır. Değerlendirme sonuçlarına genel olarak bakıldığında 5 öğrencinin yerleşim birimlerinde iyi oldukları, 4 öğrencinin yerleşim birimlerinde orta ve 1 öğrencimizin yine yerleşim birimlerini göstermede başarısız olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 17.).

Tablo 17. Yerleşim birimleri değerlendirme sonuçları

KRİTERLER	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10
Çizilen yerin çevresinde yer alan yerleşim birimleri doğru mu?*	3	5	5	4	4	3	3	3	5	4
Belirtilen unsurlara yerleştirilen tüm birimlerin mesafeleri ne kadar uyumludur?*	3	5	4	3	3	2	3	1	5	3
Çizilen yerde kaç yerleşim birimi gösterilmiştir?	4	2	3	4	5	2	3	5	3	3
Çizilen yerde kaç yerleşim birimi konum açısından doğru gösterilmiştir?	2	2	3	3	5	1	2	4	3	3

*1- Hiç, 2- Çok az, 3- Kısmen, 4- Oldukça, 5- Tamamen

Grafik 1. Yerleşim birimleri değerlendirme sonuçları



3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem başlığı “Öğrencinin Nevşehir’in komşu illerini doğru konumlandırabilmesi ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problemimize ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Uygulamamızda yaptırılan çizim ile öğrencilerin komşu illeri doğru konumlandırabilme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler çizimlerini gerçekleştirdikten sonra üçüncü aşama için belirlemiş olduğumuz iki kritere göre değerlendirilmişlerdir.

Tablo 18. Komşu illerin konumları

Katılımcılar	Düzye	Ortalama
Ö 1	Zayıf (1 Puan)	Bu aşamada öğrencilerin yapmış olduğu çizimlerin ortalaması “zayıf” (1,1) düzeydedir.
Ö 2	Zayıf (1 Puan)	
Ö 3	Değerlendirme Yok	
Ö 4	Yetersiz (2 Puan)	
Ö 5	İyi (4 Puan)	
Ö 6	Değerlendirme Yok	
Ö 7	Zayıf (1 Puan)	
Ö 8	Zayıf (1 Puan)	
Ö 9	Değerlendirme Yok	
Ö 10	Zayıf (1 Puan)	

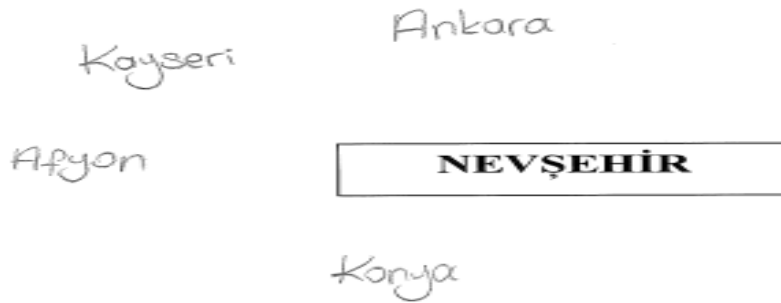
Öğrencilerin Nevşehir’in komşu illerini doğru konumlandırabilmesi bilgisini tespit edebilmek amacıyla 1 çizim yaptırılmıştır. 1 öğrencinin çizimi “iyi”, 1 öğrencinin çizimi “yetersiz”, 5 öğrencinin çizimi “zayıf” ve 3 öğrencinin çiziminde doğru bir konumlandırma yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Nevşehir’e komşu illerin gösteriminde 3 öğrenci dört, 3 öğrenci üç, 2 öğrenci iki ve 2 öğrenci iki tane il gösterebilmiştir.

Komşu illerin gösteriminde konumu doğru olanlar ise; 1 öğrenci “oldukça uyumlu”, 1 öğrenci “çok az uyumlu” ve 5 öğrenci “kısmen” uyumlu ve 3 öğrenci “hiç” uyumlu olmayacak şekilde çalışmalar yapmışlardır.

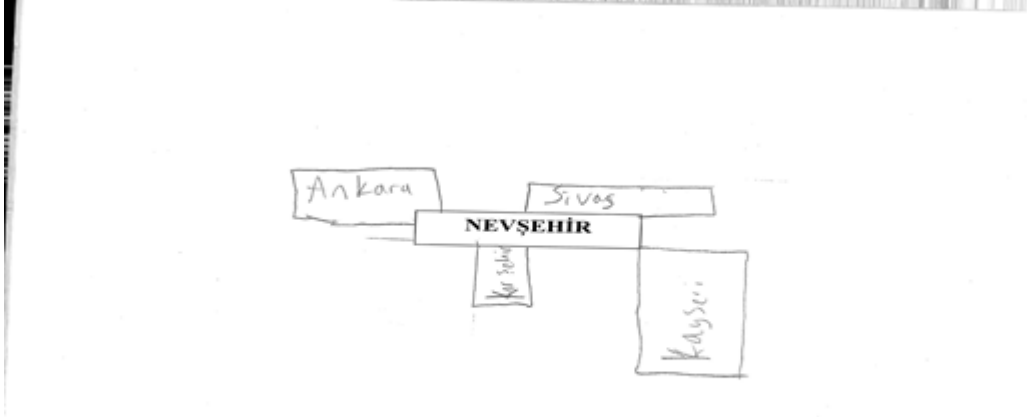
Komşu illeri konumlandırırken çoğu öğrenci hata yapmıştır. Çıkarılması gereken sonuç; uygulamaya katılan öğrencilerin yaşadıkları ile dair yeterli konum bilgilerinin olmaması ve komşularını dahi bilemediklerini gerçeğidir. Öğrencilerin çevrelerine yakın olan çalışmalarda sıkıntı yaşayarak özelden genele öğrenilmesi gereken konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Birçok öğrenci çalışmanın bu aşamasından sonra “öğretmenim siz bu çalışmayı yapmadan önce haritayı elimize alıp hiçbir zaman komşu illerimize bakmadık” yorumlarına yer vermişlerdir. Örnek öğrenci çizimleri aşağıdaki gibidir:

Ö6



Çizim 7: Ö6’nın Nevşehir’in komşu illeri çizimi

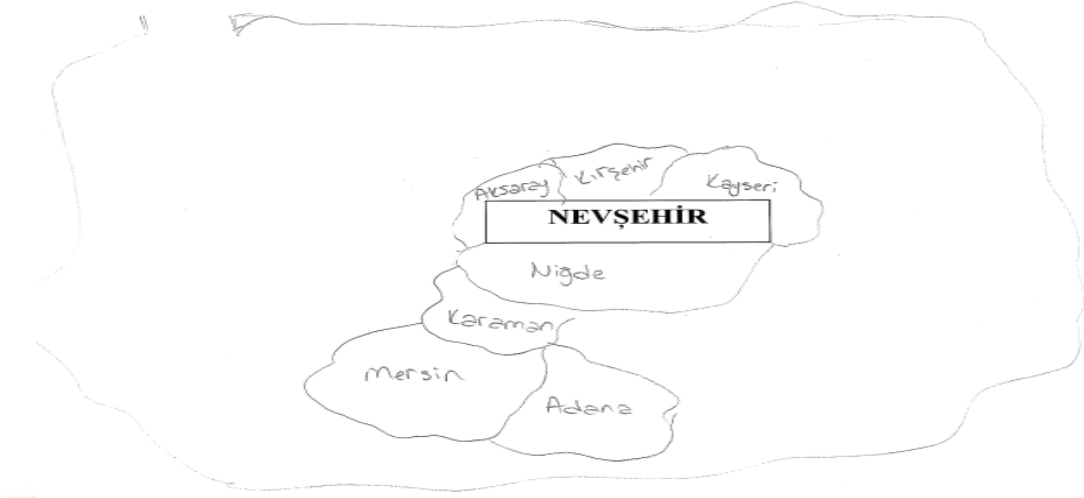
Ö6, Nevşehir çevresindeki 5 komşu ilden 1 tanesini belirtmiş ancak hiçbir ili doğru konumlandıramamıştır. Öğrencinin konumda yeri olmadığı halde belirttiği illerde yukarıdaki çiziminde görülmektedir. Örnek vermek gerekirse Konya ve Afyonkarahisar illerini hemen hemen doğru konumlandırabilmiştir. Ö6, bu uygulama aşamasında 1 puan alarak “zayıf” düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.



Çizim 8: Ö2'nin Nevşehir'in komşu illeri çizimi

Ö2, Nevşehir çevresindeki 5 komşu ilden 2 tanesini belirtmiş ve 1 tanesini doğru konumlandırmıştır. Kırşehir'in komşu olduğunu bilmesine rağmen tamamen yanlış bir konumlandırma yapmıştır. Haritada belirtmiş olduğu diğer illeri de konumları açısından yanlış yerleştirmiştir. Ö2, bu uygulama aşamasında 1 puan olarak "zayıf" düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ö5



Çizim 9: Ö5'in Nevşehir'in komşu illeri çizimi

Ö5, Nevşehir'in komşu illeri gösteren çiziminde oldukça başarılı olmuştur. İşaretlenmesi gereken 5 ili de bilmiş ve 4'ünü rahatlıkla kâğıda doğru aktarabilmiştir. Yapmış olduğu çizimde gösterdiği diğer farklı şehirlere de yer vermiş olması, bu etkinliği severek ve rahatça yaptığını ortaya koymuştur. Ö5, bu uygulama aşamasında 4 puan alarak "iyi" düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerin çizimlerine bakıldığında Nevşehir'in komşu illerini konumlandırmada "zayıf" oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel değerlendirme kriter sonuçlarına bakıldığında 3 öğrenci hiçbir şekilde değerlendirilememiş, 5 öğrenci ise zayıf çizimler yapmıştır. Sadece 1 öğrenci diğer öğrencilere göre komşu illerin büyük çoğunluğunu göstererek iyi kriterini alabilmiştir (Tablo VII.).

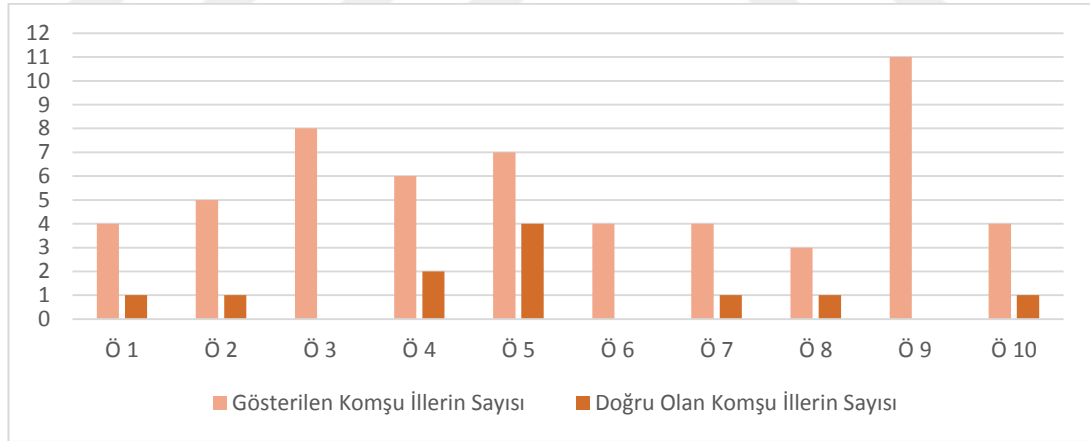
Bundaki en büyük etken öğrencilerin illere dair yeterli bilgiye sahip olmamaları, sınıflarında Türkiye Siyasi Haritalarının bulunmaması ve sadece ders içeriğinde gerekli ise kısa süreli harita görseli inceledikleri gerçeği gözlenmiştir.

Tablo 19. Nevşehir'in komşu illerini değerlendirme kriterleri

SORULAR	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10
Nevşehir çevresindeki komşu illerden kaç tanesi gösterilmiştir?	2	3	3	4	4	1	4	1	2	3
Nevşehir'in çevresindeki komşu illerden Nevşehir'e göre konumu doğru gösterilenlerin sayısı kaçtır?	1	1	0	2	4	0	1	1	0	1

1- Zayıf, 2- Yetersiz 3- Orta, 4- İyi, 5- Çok İyi

Grafik 2. Nevşehir'in komşu illerini değerlendirme kriteri sonuçları



3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem başlığı “Öğrencinin Türkiye’nin komşularını doğru konumlandırabilmesi ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problemimize ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Uygulamamızda yaptırılan çizim ile öğrencilerin komşu ülkeleri doğru konumlandırabilme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler çizimlerini

gerçekleştirdikten sonra dördüncü aşama için belirlemiş olduğumuz bir kritere göre değerlendirilmişlerdir.

Tablo 20. Türki'nin komşuları konumlandırma düzeyi

Katılımcılar	Düzyey	Ortalama
Ö 1	Orta (6 Puan)	
Ö 2	Yetersiz (4 Puan)	
Ö 3	Yetersiz (5 Puan)	
Ö 4	Yetersiz (4 Puan)	Bu aşamada öğrencilerin yapmış olduğu çizimlerin ortalaması “orta” (4,4) düzeydedir.
Ö 5	Zayıf (2 Puan)	
Ö 6	Yetersiz (3 Puan)	
Ö 7	İyi (7 Puan)	
Ö 8	Zayıf (2 Puan)	
Ö 9	Yetersiz (3 Puan)	
Ö 10	Çok İyi (8 Puan)	

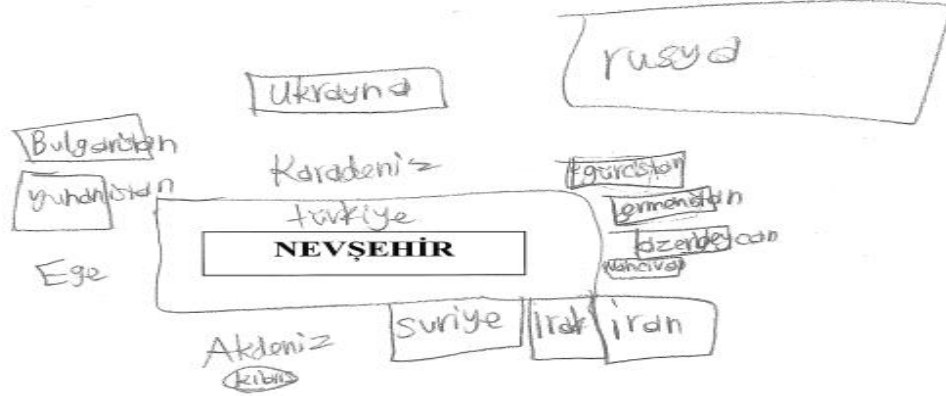
Öğrencilerin Türkiye'nin komşularını doğru konumlandırabilmesi düzeyini tespit edebilmek amacıyla 1 çizim yaptırılmıştır. 1 öğrencinin çizimi “çok iyi”, 1 öğrencinin çizimi “iyi”, 2 öğrencinin çizimi “orta”, 4 öğrencinin çizimi “yetersiz” ve 2 öğrencinin çizimi “zayıf” sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'nin komşularının gösteriminde 1 öğrenci üç, 2 öğrenci dört, 2 öğrenci altı, 2 öğrenci yedi, 1 öğrenci sekiz ve 1 öğrenci dokuz tane komşu ülke gösterebilmiştir.

Komşu ülkelerin gösteriminde konumu doğru olanlar ise; 1 öğrenci “çok iyi”, 2 öğrenci “zayıf”, 4 öğrenci “yetersiz”, 2 öğrenci “orta” ve 1 öğrenci “iyi” düzeyde çalışmalar yapmışlardır.

Komşu ülkeleri konumlandırırken çoğu öğrenci hata yapmıştır. Öğrencilerin komşu ülkeleri konumlandırırken kısmen başarısız olduklarını söyleyebiliriz. Öğrencilerin çevrelerine yakın olan çalışmalara göre biraz daha iyi sonuçlar elde ettiğimizi söyleyebiliriz. Örnek öğrenci çizimleri aşağıdaki gibidir;

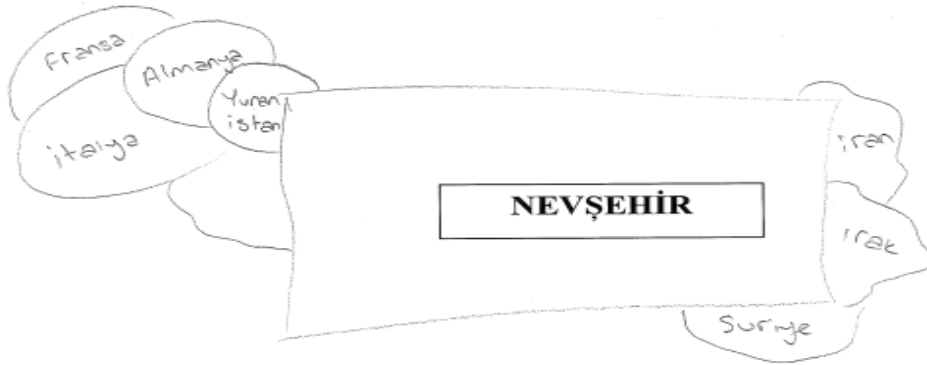
Ö10



Çizim 10: Ö10'un Türkiye Komşu Ülkeleri Gösterimi

Ö10, bu çiziminde işaretlemiş olduğu 8 ülkenin 8'ini de doğru konumlandırabilmeyi başarmıştır. Kara sınırimız olmayan Rusya ve Ukrayna'yı çiziminde belirtmiştir ve onları da büyük oranda doğru konumlandırmıştır. Ayrıca denizleri belirten tek öğrencidir. Ö10, bu uygulama aşamasında 8 puan alarak "çok iyi" düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ö5

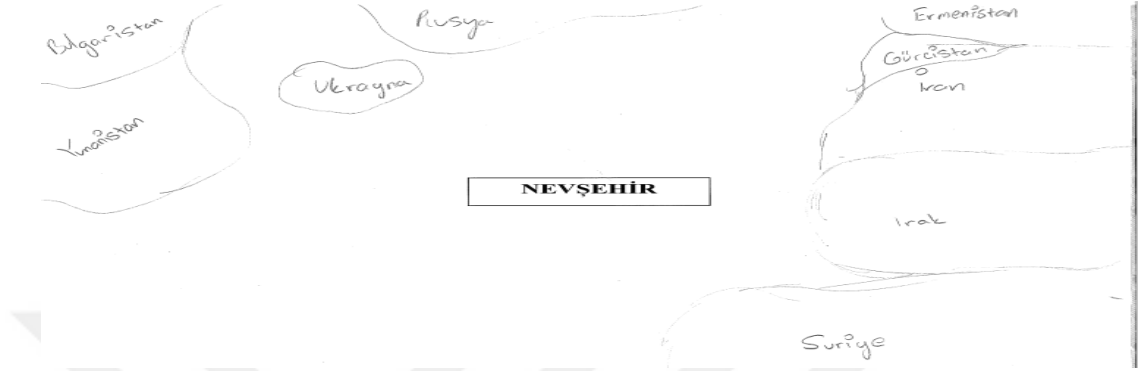


Çizim 11: Ö5'in Türkiye Komşu Ülkeleri Gösterimi

Ö5, bu aşamadaki çiziminde 4 komşu ülke göstermiş ve sadece 2 ülkeyi doğru konumlandırabilmiştir. Dolayısıyla başarılı bir çizim yaptığını söyleyememekteyiz. Ö5; Nahçıvan, Gürcistan, Ermenistan, Bulgaristan'ı belirtmemiş; İran ve Irak'ı yanlış konumlandırmıştır. Kara sınırimız olmayan Fransa, Almanya ve İtalya'yı çiziminde

belirtmiştir. Kara sınırimız olmayan ülkelerin konumlarını da yanlış göstermiştir. Ö5, bu uygulama aşamasında 2 puan olarak “zayıf” düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Ö4



Çizim 12: Ö4’ün Türkiye Komşu Ülkeleri Gösterimi

Ö4, bu aşamada yapmış olduğu çizimlerde 7 komşu ülke çizmiş ve 4 tanesini konumlandırabilmiştir. Diğer uygulamalara göre başarısının bu aşamada düştüğü gözlemlenmiştir. Yine Ö4 çiziminde Nahçıvan’ı belirtmemiş, Ermenistan, İran ve Irak’ı yanlış konumlandırmıştır. Kara sınırimız olmayan Rusya ve Ukrayna’yı da konum açısından hatalı bir şekilde çiziminde belirtmiştir. Ö4, bu uygulama aşamasında 4 puan olarak “yetersiz” düzeyde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Türkiye 8 komşusu olan bir yarımada ülkesidir. Bulgaristan ve Yunanistan kuzeybatısından, güneyden kara komşuları olan Irak ve Suriye bulunmaktadır. Doğuya geçtiğimiz zaman İran, Ermenistan ve Nahçıvan’a komşu olan Türkiye’nin geriye kalan son komşusu da kuzeydoğudaki Gürcistan olarak yer almaktadır (Harita 2).

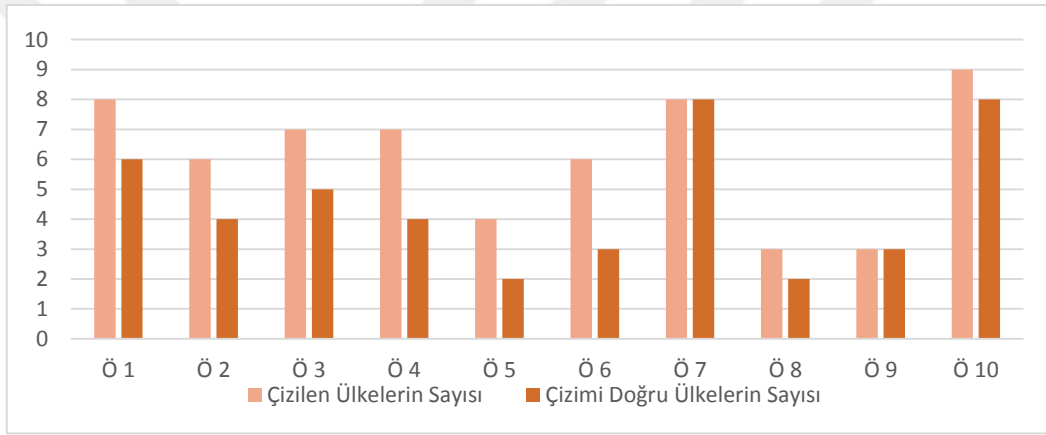
Bu uygulama da tüm öğrencileri değerlendirdiğimiz zaman çıkan sonuç; başarının oldukça düşük olduğudur. Sadece bir öğrenci 8 komşu ülkenin tümünü gösterebilmiştir. Diğer öğrenciler ise: 7 ülkeyi sadece 1, 6 ülkeyi yine sadece 1, 4 ülkeyi 2, 3 ülkeyi 2 ve son olarak da sadece 2 ülke gösterebilen 2 öğrenci bulunmaktadır (Grafik 3.).

Tablo 21. Türkiye'nin komşu ülkelerini değerlendirme kriteri

SORULAR	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10
Türkiye'nin etrafındaki komşu ülkelerden kaç tanesi konumları ile birlikte doğru gösterilmiştir?	6	4	5	4	2	3	7	2	3	8

1- Zayıf, 2- Yetersiz 3- Orta, 4- İyi, 5- Çok İyi

Grafik 3. Ülkelerden konumu doğru olanların sayısı



3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem başlığı “Öğrencinin Türkiye'nin jeopolitik konumunu mekânsal ilişki bağlamında değerlendirebilmesi ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt problemimize ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Uygulamamızda öğrencilerin jeopolitik konumu mekânsal ilişki bağlamında değerlendirebilmeleri düzeyini belirlenmeye çalıştık. Öğrenciler uygulamayı gerçekleştirdikten sonra beşinci aşama için belirlemiş olduğumuz bir kriter gere değerlendirilmişlerdir.

Tablo 22. Jeopolitik konum ve mekânsal ilişki değerlendirme düzeyi

Katılımcılar	Düzyey	Ortalama
Ö 1	Zayıf (8 Puan)	
Ö 2	Orta (11 Puan)	
Ö 3	Orta (13 Puan)	
Ö 4	Zayıf (5 Puan)	Bu aşamada öğrencilerin yapmış olduğu mekânsal değerlendirmelerin ortalaması “zayıf” (8) düzeydedir.
Ö 5	Orta (7 Puan)	
Ö 6	Orta (8 Puan)	
Ö 7	Orta (10 Puan)	
Ö 8	Zayıf (4 Puan)	
Ö 9	Orta (10 Puan)	
Ö 10	Zayıf (4 Puan)	

Güvenirliği sağlamak için öğrencilerin değerlendirmelerinden doğrudan alıntı yapılmıştır. Betimsel analiz kullanılarak işleme konulan bu aşamada doğrudan alıntıları aktarmak oldukça önem arz etmektedir. Betimsel analizin en büyük katkısı okuyucuya rahat bir okuma ve sistematik düzen sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 224). Öğrencilerin Türkiye'nin jeopolitik konumu hakkında neler bildiklerini mekân-konum ilişkisi kapsamında değerlendirmelerini istedik.

Tablo 23. Jeopolitik konum ve mekânsal ilişki

Cevaplar	f
petrol	5
doğalgaz	3
iklim	2
dört mevsim	7
mülteciler	4
3 tarafı denizlerle çevrili	2
bor madeni	2
Çanakkale ve İstanbul	3
Boğazı	
boru hatları	7
yükselti	3
doğal ve kültürel yerler	3
taş kömürü	2
çevremizdeki savaşlar	6
Avrupa'ya yakın	2
turist	1
göç	1

Alt probleme ilişkin görüşlerin örnek alıntıları şu şekildedir:

Ö1: “Gürcistan ile Ceyhan arasında petrol var. Üç iklim görülüyor, dört mevsimi yaşıyoruz ve köprü görevini sağlamaktayız.”

Ö2: “Üç tarafımız denizlerle çevrili, bor madeninin %70’ine sahibiz, İstanbul ve Çanakkale boğazlarımız var, batıdan doğuya gittikçe yükseltimiz artmakta ve doğal-kültürel yerler bulunmaktadır.”

Öğrenci 7: “Zengin ve güçlü Avrupa ülkelerine yakın olduğumuz için ticaret yapabiliriz. Akdeniz’e sınırimız olduğu için birçok turist ülkemize geliyor ve Karadeniz’den Akdeniz’e gitmek isteyen ülkeler Türkiye’ye vergi ödeyebilir. Ayrıca Komşularımızın bazıları fakir olduğu için göç alıyoruz ve Suriye’den ülkemize çok fazla mülteci geliyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Bilinmesi gerekmektedir ki son etkinliğimiz olan Türkiye'nin evre ülkeleri haritası (Harita 3.), etkinlik gününe kadar öğrencilerle paylaşılmamış olup olası bir karmaşanın önüne geçilmek istenilmiştir. Yapılan bu çalışmada jeopolitiğin değişen ve değişmeyen unsurları hakkında ayırım yapamadıkları, jeolojik ve jeomorfolojik özelliklere hiçbir öğrencinin yer vermediği, bilim ve teknoloji açısından yorum yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle Türkiye'nin bulunduğu konum ile ilgili dezavantajları sıraladıkları gözlemlenmiştir. Frekansın en fazla çıktığı dört mevsim (f=7), boru hatları (f=7) şeklindedir. Öğrencilerin mekâna ilişkin analizler yerine sıklıkla değişebilen unsurlara yöneldiği grlmştir.



Tablo 24. Tüm kriterlerin değerlendirme sonuçları

KRİTERLER	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10
Uysurlar doğru sıralanmış mı?	3	5	5	4	4	3	3	3	5	4
Öğrencinin rotada yer alan dönme bölümleri doğru mu?	3	5	4	3	3	2	3	1	5	3
Çizimde yer alan yönler ne kadar doğrudur?	4	2	3	4	5	2	3	5	3	3
Çizimde gösterilen bölümler sayı olarak doğru mu?	2	2	3	3	5	1	2	4	3	3
Kullandığı sistemin referansı hangisidir?	2	3	3	4	4	1	4	1	2	3
Nevşehir'in çevresindeki komşu illerden Nevşehir'e göre konumu doğru gösterilenlerin sayısı kaçtır?	1	1	0	2	4	0	1	1	0	1
Türkiye'nin etrafındaki komşu ülkelerden kaç tanesi konumları ile birlikte doğru gösterilmiştir?	6	4	5	4	2	3	8	2	3	9
Türkiye'nin jeopolitik konumu ile ilgili kaç tane doğru bilgi verebilmiştir?	4	8	7	4	5	6	1	3	6	2
TOPLAM KONUM PUANI	25	30	30	28	32	16	24	20	27	28
TOPLAM DOĞRU KONUM PUANI	10	15	15	13	16	10	12	10	12	15

*1-Hiç, 2-Çok az, 3- Kısmen, 4- Oldukça, 5- Tamamen

Alınan toplam puanlar değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 25. Tüm kriterlerin değerlendirme sonuçları ve alınan puanlar

Derecesi	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
Aldığı Puan	6-15 puan	16-25 puan	26-35 puan	36-45 puan
Öğrenci Sayısı	0	4	6	0

Toplam puanlara bakıldığında öğrencilerin almış oldukları en düşük ve en yüksek puan durumu 16 ile 32 puan arasında bulunmaktadır. Ancak bilinmesi gerekmektedir ki hiçbir öğrenci ne tam olarak zayıf ne de tüm aşamalarda çok iyi diyememekteyiz. 10 öğrencimizden 6'sı genel olarak derecelendirmede iyi puanlar almışlardır (Tablo 10). Tüm öğrencilerin yapmış olduklarını bütün uygulamalara bakıldığında yakın yerleri yerleştirmede sorunlarının olduğu ve bunu çizim sırasında hepsinin dile getirdiği bilinmelidir. Ayrıca bunun tam tersi olarak da öğrenciler uzak yerleri tasvir ederken diğer uygulamalara göre daha rahat davranabilmişlerdir. En büyük sıkıntıları ise bildikleri halde birimleri doğru yere yerleştirememeleridir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretiminde geliştirdiği coğrafi konum etkinlikleri ile mekânı algılama düzeylerinin belirlenmesini değerlendirmek için yapılan araştırmada seçilen 10 öğrenci ile birlikte rota çalışmaları, konumlandırma becerileri ve jeopolitiğin mekânsal ilişkisi bağlamında uygulamalar yapılmıştır. Uygulama yapılan tüm çalışmaların temel fikri, öğrencilerin yakın çevresini tanımlarından başlayarak mekânsal bilgileri özümsemeleri, buldukları ve yaşadıkları çevrede etkileşime girdikleri andan itibaren daha anlamlı hale getirebilmeleri ve kendilerine ait olan oluşumları gerçekleştirmelerine katkıda bulunmaktır. Öğrencilere yapılan uygulamalarda;

Birinci aşamada öğrencilerin bir yolu tarif etme becerisini mesafe algısı açısından değerlendirdik. Elde edilen sonuçlara göre aynı yoldan gelen öğrencilerin farklı tasvirler çıkarttığı, çevredeki unsurların dizilimini kısmen de olsa gerçekleştirdikleri, dönüş yönlerini doğru gösterenlerin dönüş sayılarının da paralel bir şekilde doğru olduğu sonucuna ulaşıldı. Yapılan rota kriterlerine ait puanlamada 3 öğrencinin çok iyi derecede rota bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Burada düşünülmesi gereken şey, tüm öğrencilerin soyut düşünebilmesine rağmen rota becerisinde yetersiz kalmış olmalıdır. Çankırılıoğlu'nun (2015) çalışmasında yapılmış olan rota kriterlerinde ise 4 öğrencide çok iyi derecede rota bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Çıkan bu sonuç ile birlikte iki çalışmanın sonucu da paralellik göstermektedir.

İkinci aşamada öğrencileri okullarının çevresinde yer alan yerleşim birimlerini mekânsal uyuma göre konumlandırabilmeleri açısından değerlendirdik. Elde edilen sonuçlara göre yerleşim birimlerini konumlandırmada hatalar yaptıklarını, yer-yön açısından yetersiz kaldıklarını, yerleşim birimlerinin çoğunun isimlerini dahi bilmediklerini ve büyük çoğunluğunun hatalı çizimler oluşturdukları sonucuna ulaşıldı. Yerleşim birimlerinin mekânsal uyumuna dair yaptığımız puanlamada sadece 2 öğrencinin çizimlerinin mesafe uyumu açısından uygun olduğunu belirledik. Çizilen mekânda herkes tarafından bilinen yerler rahatlıkla çizilebilirken, buldukları konumdaki daha gelişmiş yerleri çizerken farklılık yaşamışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin uzak mesafelerdeki yerleşim birimlerini mekânsal uyuma göre konumlandıramayıp çok yakınmış gibi çizmeleri bu aşamada öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olamadıklarını ortaya çıkartmıştır. Ayyıldız'ın (2000) çalışmasında tanımlamalar doğru yapıldığında bireyin çizim aşamasında vurgulamamış olduğu görsellerin aslında zihninde yer aldığı görüşünü doğrulamış olmaktadır. Kentlerdeki önemli simgeleri çalışma grubunda yer alan herkes rahatlıkla çizilebilirken; kentin gelişmiş yerlerinin çizimi istenildiğinde sosyal gruplar arasında farklılık yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç ile birlikte iki çalışmada paralellik olup, yerleşim birimleri çizilirken belirli oranda bir çizim kâğıdının verilmesi, öğrencinin kendi başına okula çok fazla gitmediği için yerleşim birimlerine dair konum ve isim sıkıntısı yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca eğitim süreçlerinde ilk planlanan aşama öğrencinin ilk önce yakın çevresini tanıyıp anlamlandırabilmesini sağlamaktır. Mekânsal bilişte öncelikle öğrenciye yaşadığı çevredeki doğal ve coğrafi unsurlar öğretilmek istenir. Ancak çalışmalarda çıkan sonuç bunun tam tersini göstermektedir.

Üçüncü aşamada öğrencileri Nevşehir'in komşu illerini konumlandırabilmeleri açısından değerlendirdik. Yapılan değerlendirme sonucunda hiçbir öğrencinin komşu illeri tam olarak konumlandıramadığı sonucuna ulaştık. Bu çalışma ile anlaşılıyor ki öğrencilerin tümü illerin konumuna dair yeterli bilgiye sahip değildir. Öğrencilerin bazıları Nevşehir'in komşu illerini sözel olarak ifade etse de konum açısından yine sıkıntı yaşayarak yanlış gösterimler yapmıştır. Boyraz'ın (2019) çalışmasında yapmış olduğu harita konumlandırma uygulamasında bizim çalışmamıza benzer sonuçlar ortaya çıkmış ve Sosyal Bilgiler dersi alan öğrencilerin haritayı daha fazla kullanmalarını sağlamak ve ülkenin konumunu bilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları ilin yerini bilmesi, komşularına dair fikir sahibi olmanın da

ötesinde konumlarını iyi bilmesi gerekmektedir. Buradan ulaşılabilecek sonuç derslerde ve ders kitaplarında haritaya ayrılan kısımların yeterli olmadığını göstermektedir.

Dördüncü aşamada öğrencileri Türkiye'nin komşularını konumlandırabilmeleri açısından değerlendirdik. Üçüncü aşamaya göre öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaştık. Tamamını doğru konumlandırabilen bir öğrencimiz olsa da diğer öğrencilerde oldukça doğru konumlandırmalar ve doğru isimlerle komşularımızı belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun hata yaptığı durum, Ukrayna ve Rusya'nın komşumuz olduğunu düşünmeleri ve bunu çizdikleri haritalara konumlandırmalarıdır. Oruç ve Liman'ın (2012) çalışmalarında sosyal bilgiler dersi kapsamında çeşitli haritalar yer almaktadır. Ancak harita unsurlarına çok fazla yer verilmemesi daha çok şekilsel anlamda kullanımlar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler ülkeleri konumlandırırken doğruluk ya da netlik aramamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin güncel haberlere ilgi duyduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ülke konumlandırma etkinliğinde Rusya ve Ukrayna'ya sıklıkla yer vermeleri, savaş halinde bulunan bu iki ülkenin birçok konuda Türkiye'yi de kapsamı neticesiyle kara sınırimız olduğu gibi bir izlenim yaratmış görünmektedir. Diğer bir husus ise Mavi Vatan Kıbrıs'ın yine bu çalışmada öğrenciler tarafından çizilmesi ile yukarıda belirtmiş olduğumuz ayrıntı gibi öğrencilerin güncel yaşam ile ilgili sıkça ilişki kurduklarını gözler önüne sermiştir. Yine çıkarmamız gereken sonuç okullarda, derslerde ve ders kitaplarında öğrencilerin konumları ve isimleri bilmelerine dair daha çok içerik üretilmesi gerekliliğidir.

Beşinci aşamada öğrencileri Türkiye'nin jeopolitik konumunun mekânsal ilişki bağlamında değerlendirebilmeleri açısından inceledik. Yapılan çalışmada öğrencilerin jeopolitik konumu 6. sınıfta yeteri kadar öğrenememiş oldukları gözlemlenmiştir. Jeopolitiğin değişen ve değişmeyen unsurları hakkında ayırım yapamadıkları, jeolojik ve jeomorfolojik özelliklere hiçbir öğrencinin yer vermediği, bilim ve teknoloji açısından yorum yapmadıkları ve mekânsal ilişki açısından genellikle petrol ve doğalgaz üzerinden açıklamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye'nin bulunduğu konum ile ilgili sıklıkla dezavantajları sıraladıkları gözlemlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kalıp ifadelere yer verdikleri, eksik

ve yanlış kavramsal ifadeler kullandıkları göze çarpmaktadır. Mekânsal ilişki bağlamında değerlendirmeler yapmak yerine ezber bilgilerle hareket ettikleri gerçeği ortaya çıkmıştır. Köşker'in (2014) çalışmasında da yaptığımız uygulamanın değerlendirmelerine benzer sonuçlar çıkmış, her seviyede kitaplarda benzer ifadelerin kullanılması (köprü, boğazlar, üç tarafı denizlerle çevrili vb.) sadece bu açıdan tekrar edildiğini belirtmiştir. Türkiye'nin jeopolitik konumuna dair öğrencilerin sürekli kalıplaşmış ifadelerle açıklamalar yaptığı, daha çok sloganik bir durumla açıklamalar yaptıklarını ve popüler kelimeler kullandıklarını ifade etmiştir. Buradan çıkaracağımız sonuç ise jeopolitik konumun politik düşünceyi ve mekânsal ilişki açısından değerlendirilmesinden çok bu tür verileri ve kavramları öteleyen şekilde kitapların oluşturulduğu gözlemlenmektedir.

ÖNERİLER

Yapmış olduğumuz çalışmadan yola çıkarak, ilköğretim öğrencilerinin mekânsal biliş düzeylerini geliştirebilmek adına şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin yol tarif etme becerisi ve mesafe algısını arttırabilmek için, öncelikle öğrencilerin yaşadıkları yeri ve sürekli etkileşim halinde olduğu (okul vb.) mekânları merkezden çevreye ilkesi açısından üç boyutlu ve görsel materyaller ile öğretmemiz gerekmektedir. Öğrenci ne kadar yerelden başlarsa o kadar iyi analiz edebilecektir.

Öğrencinin yerleşim birimlerini mekânsal uyuma göre konumlandırabilmesi için, derslerde öğretilen coğrafi mekân bilgilerini gerçek hayata da entegre edebilmek adına konuların aktarılması esnasında yakın çevresinden yola çıkılarak örnekler verilmeli, işlenen konu gereği görülmesi gereken mekânı yakından görme ihtimali sunulmaya çalışılmalıdır.

Öğrencinin yaşadığı ili ve komşularını doğru konumlandırabilmesi için, yer aldığı okulun teknolojisinden faydalanarak yaşadıkları yerin belirli programlarla gösterilmesi ve kalıcılığın artırılması ile mekânsal bilginin öğrenilmesi kolaylaştırılabilir.

Öğrencinin Türkiye'nin komşularını ve diğer ülkeleri doğru konumlandırabilmesi için, coğrafi bilgi sistemlerinden faydalanılabilir. Ayrıca öğrenci bu sistemler sayesinde hem mekânların konumlarını daha iyi analiz edebilir hem de güncel verilere ulaşarak değişim ve dağılışı görsel anlamda öğrenme imkânı sağlayabilir.

Öğrencinin jeopolitik konumu mekânsal ilişki bağlamında değerlendirebilmesi için, özellikle ders ve çalışma kitaplarında yer alan ifadelerin belli ideolojilerin kalıplaşmış ürünü olmasından ziyade daha çok güncel gelişmelerin demokratik ortamda sağlanabileceği bir sınıf ortamında eleştirebilen, yorum yapabilen ve görsel materyallerin artırılarak sınıf ortamlarına ulaştırılması önerilerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ablak, S. ve Aksoy, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Akarsu, F. (1984). *Piaget'e göre çocukta mekân kavramının gelişimi*, *Mimarlık*, 84/9, 31-33.
- Akengin, H. (2015). *Siyasi coğrafya insan ve mekân yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, M. E. (2016). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). *Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Akpınar, B. (2011). *Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi*. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).
- Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2019). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aladağ, E. (2007). *Coğrafi bilgi sistemleri kullanımının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi*. Ankara: Gazi Eğitim, TSA. Sayı. 2(44).
- Altay, N. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi*. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 276-297.
- Aslan, F., Aslan, E. ve Atik, A. (2015). *İç mekânda algı*. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 5(11), 139-151.

- Ata, B. (2006). *Sosyal bilgiler öğretim programı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (Edt. Cemil Öztürk). 71-83. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayyıldız, M. A. (2000). *İnsan-çevre diyalektiğinin duyuşal-zihinsel-duyuşal süreçleri: çevresel algı-bilişim-anlam* (Doctoral dissertation).
- Baduroğlu, H. (2018). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının mekânı algılama becerisi bakımından incelenmesi*.
- Bahar, H. H., Sayar, K. ve Başıbüyük, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 229-246.
- Bal, M. S. (2011). *Tarih, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin etkinlik algılarının incelenmesi*, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 163-179.
- Boyraz, F. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde haritada konumlandırma becerileri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Budak, Ö., 2006, *Türkiye'nin dünya ülkeleri açısından jeopolitik önemi ve avrasya'daki yeri*, Ankara, Bilge Yayınları, Birinci Baskı, Mart 2006.
- Buğdaycı, İ. ve Bildirici, İ. (2009). *Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi*. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, 11-15 Mayıs 2009, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Creswell, J. (2017). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çeviri Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankirilioğlu, B. 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2), s. 741-758.

- Darakçı, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, (4), 15-31.
- Davutoğlu, A. (2002), *Stratejik derinlik, türkiye'nin uluslararası konumu*, 83. Basım, İstanbul, Küre Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2006). *Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretilmesi. hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. C. Öztürk (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 219–254.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2008). *Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 77-96.
- Efe, R. (1997). *Coğrafya' da yeni yaklaşımlar, coğrafya eğitiminde çağdaş metod ve teknikler*, Marmara Coğrafya Dergisi, (1), 135–149.
- Flint, C. ve Taylor, P. (2014). *Siyasi coğrafya dünya-ekonomisi, ulus-devlet ve yerellik*. (F. Ereker, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Gezer, H. (2008). *Kış: mekân ve mekân algılama, mimarlıkta malzeme*, 7, 33-42.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnan, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne Zaman ve Neden-Tanımlar, Tarihi Kökleri ve Açıklamalar*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.
- Kaya, İ. (2014). *Coğrafi düşüncede mekân tartışmaları*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi (2014), İstanbul.

- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). *Ortaöğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri*. Marmara Coğrafya Dergisi, (8), 19-33.
- Koç, H., Sönmez, Ö. F., Aksoy, B. ve Yeşiltaş, E. (2010). *Öğretim sürecinde öğrencileri aktif kılan etkinlikler ve etkinliklere dayalı coğrafya öğretimi*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 181-196.
- Köşker, N. (2014). *Beşeri coğrafya ve mekânsal bilginin endoktrinasyonu: jeopolitik konum örneği*. TÜCAUM 8. coğrafya sempozyumu bildiriler kitabı, 429-438.
- Meriç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekan bilşi ve harita okuma becerisi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel - işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Meydan, A. (2010). *Sosyal bilgiler disiplininde coğrafyanın yeri ve önemi*. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). Sosyal Bilgilerin Temelleri içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Miles, M. ve Huberman, M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S., Akbaba, A., Ersoy, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, S. ve Karakuş, U. (2013). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında google earth kullanımı ve öğretmen görüşleri*. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2013(12), 110-125.
- Özdemir, N. (2014). *Öğretmen adaylarının türkiye'nin yeryüzü şekilleri konusundaki zihin haritalarını geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*, Electronic Turkish Studies, 9(5).

- Patton, M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Sever, R. (2018). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili temel kavramlar*. Ramazan Sever, Mesut Aydın ve Erol Koçoğlu (Ed.). Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi içinde. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2013). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(1), 269-288.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 363-281.
- Şahin, Oruç. ve Liman, E. (2012). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan harita ve şekiller üzerine bir değerlendirme*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1).
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/201812103847686-sosyal%20b%20c4%b0lg%20c4%b0ler%20c3%96%20c4%9eret%20c4%b0m%20programi%20.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Taş, H. İ. (2006). *Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış*. Doğu Coğrafya Dergisi, 11(16), 211-237.
- Tay, B. (2017). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması*. International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(27), 461-487.

- Tuna, F. , Demirci, A. ve Gültekin, N. (2012). *Temel coğrafi bilgi ve beceriler toplumda ne ölçüde kullanılıyor? Yön, konum ve harita becerilerinde mevcut durum analizi*. Milli Eğitim Dergisi, 195, 211-227.
- Turan R. ve Ulusoy K. (2010). *Sosyal bilgiler disiplininde tarihin yeri ve önemi*, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri (s. 43-61). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Uğurlu, N. B. ve Aladağ, E. (2015). *Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri*. Marmara Coğrafya Dergisi, (32), 22-42.
- Ünlü, M. (2011). *Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 2155-2172.
- Üzümcü, N. O. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, S. (2017). *Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi*. Marmara Coğrafya Dergisi, (35), 13-20.
- Yılmaz, Ç. N. (2005). *Tarlabaşı’nda yaşayan çocukların çevresel algı süreçlerinin bilişsel haritalar yöntemiyle irdelenmesi* (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).