

**T.C.**  
**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN MEKÂNSAL  
DÜŞÜNME BECERİLERİNE ORYANTİRİNG  
UYGULAMALARININ ETKİSİ**

**Turan YİĞİT**

**Danışman Prof. Dr. Kadir KARATEKİN**  
**Jüri Üyesi Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ**  
**Jüri Üyesi Doç. Dr. Osman ÇEPNİ**

**KASTAMONU 2020**

## TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

  
Turan YİĞİT



## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ORYANTİRİNG UYGULAMALARININ ETKİSİ

Turan YİĞİT  
Kastamonu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Kadir KARATEKİN

Teknoloji ve bilimdeki değişimler öğretim programlarını da değiştirmiş; bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması zaruri olmuştur. Geleneksel yöntemlerin yerine öğrenci merkezli, aktif öğrenme sağlayan yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi için de gerekli olmuştur. Bir oyun türü olarak derslerde uygulanabilecek oryantiring etkinlikleri bu tekniklerden bir tanesidir. Oryantiring etkinlikleri öğrencilerin oyun oynarken hem eğlenmelerini hem de yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak bir tekniktir. Bu çalışmada, ilköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde oryantiring uygulamalarının öğrencilerin mekânsal düşünme becerileri üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kastamonu ili Merkez ilçesine bağlı bir ilköğretim 4. sınıfına devam eden, deney grubunda 51 öğrenci ve kontrol grubunda 53 öğrenci olmak üzere toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda oryantiring uygulamalarına dayalı etkinliklerle ders işlenmiş, kontrol grubunda ise programa dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Mekânsal Düşünme Beceri Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oryantiring uygulamalarının öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oryantiringin sosyal bilgiler dersinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi, çok yönlü düşünmeyi ve becerilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlayan bir etkinlik olduğu için, sosyal bilgiler dersi öğretiminde yeni bir öğretim tekniği olarak kullanılması tavsiye edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, mekânsal düşünme becerisi, oryantiring

**2020, 161 Sayfa**

## ABSTRACT

MSc. Thesis

### EFFECT OF SPATIAL THINKING SKILLS OF STUDENTS ORIENTEERING APPLICATION IN SOCIAL STUDIES

Turan YİĞİT  
Kastamonu University  
Institute for Social Sciences  
Department of Basic Education

Supervisor: Prof. Dr. Kadir KARATEKİN

The changes in technology and science have also changed the curriculum; It has been necessary to use new methods and techniques to gain knowledge, skills and values. The use of new methods and techniques that provide student-centered, active learning instead of traditional methods has become necessary for the social studies course as in other courses. Orienteering activities that can be applied in lessons as a game type are one of these techniques. Orienteering activities are a technique that will enable students to have fun while playing games and to learn by doing. In this study, it is aimed to investigate the effect of orienteering practices on students' spatial thinking skills in primary school 4th grade social studies course. The study group of the study consists of a total of 104 students, 51 students in the experimental group and 53 students in the control group, who are attending the 4th grade in a primary school in Kastamonu province Merkez district in the 2019-2020 academic year. Lessons were taught with activities based on orienteering practices in the experimental group, and curriculum-based instruction was conducted in the control group. In the research, quasi-experimental model with pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, was used. The "Spatial Thinking Skill Test" developed by the researcher was used as the data collection tool. As a result of the research, it was concluded that orienteering practices were effective in gaining students' spatial thinking skills. Since orienteering is an activity that enables learning by doing in social studies lesson, multi-directional thinking and transferring skills to daily life, it is recommended to use it as a new teaching technique in social studies lesson teaching.

**Key Words:** Social studies, spatial thinking skill, orienteering

**2020, 161 Pages**

## ÖNSÖZ

Bu çalışma “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Mekânsal Düşünme Becerilerine Oryantiring Uygulamalarının Etkisi” üzerine uzun bir çalışma sonucunun ürünüdür.

Tez çalışması boyunca benden desteğini, tüm bilgisini ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım, Sayın Prof. Dr. Kadir KARATEKİN hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu araştırma sürecinde bana yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi İlkey AŞKIN TEKKOL’a şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte her sıkıntıma ortak olan, bir an bile beni yalnız bırakmayan daima destekçim olan sevgili eşim Seda TURAN YİĞİT’e, varlığıyla ve sevgisiyle bana destek olan canım kızım Hilal Ecrin YİĞİT’e, tezin her aşamasında bilgi ve deneyimlerine başvurduğum öğretmen kardeşlerim Burhan YİĞİT ve Songül YİĞİT’e, bugünlere gelmemde emeği geçen anneme ve babama sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Turan YİĞİT  
Kastamonu, Eylül, 2020

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırma Problemi .....	8
1.2.1. Alt Problemler.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı .....	8
1.4. Araştırmanın Önemi .....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	11
1.6. Araştırmanın Sayıltıları .....	11
1.7. Tanımlar .....	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Sosyal Bilgiler.....	13
2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Yapısı .....	16
2.2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.....	16
2.2.2. Özel Amaçlar .....	18
2.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Vizyonu ve Yaklaşımı.....	19
2.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değerler .....	20
2.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yetkinlikler .....	22
2.2.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanları .....	23
2.2.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanımlar .....	25
2.2.8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Beceriler .....	26
2.3. Beceri.....	27
2.3.1. Beceri Eğitimi .....	29
2.3.2. Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi .....	32
2.3.3. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Boyutları.....	38
2.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	47
2.4.1. Eğitsel Oyunlar .....	51

2.5. Oryantiring .....	55
2.5.1. Oryantiring Tanımı ve Tarihçesi.....	55
2.5.2. Oryantiring Nasıl Yapılır? .....	56
2.5.3. Oryantiring Türleri.....	57
2.5.4. Oryantiringin Faydaları.....	60
2.5.5. Oryantiring Malzemeleri ve Terimleri.....	61
2.5.6. Oryantiring Eğitimi.....	62
2.6. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Oryantiring.....	63
2.7. İlgili Araştırmalar .....	66
3. YÖNTEM .....	78
3.1. Araştırmanın Modeli .....	78
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	79
3.3. Uygulama Materyallerinin Hazırlanması .....	80
3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi.....	85
3.4.1. Veri Toplama Araçları .....	85
3.5. Verilerin Analizi.....	93
4. BULGULAR.....	94
5. TARTIŞMA .....	99
6. SONUÇLAR.....	103
7. ÖNERİLER.....	104
KAYNAKLAR .....	105
EKLER.....	119
EK-1 Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MEDBET).....	120
EK-2 Araştırma İzin Yazıları .....	131
EK 3-Etkinlikler .....	133
EK 4 Etkinlik Resimleri .....	157
EK 5 Oryantiring Eğitimi Belgesi .....	160
ÖZGEÇMİŞ.....	161

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAG	Amerikan Coğrafyacılar Birliği
NCSS	Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
NRC	Ulusal Araştırma Konseyi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEDBET	Mekânsal Düşünme Beceri Testi
SBDÖP	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
TDK	Türk Dil Kurumu



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.Eğitsel oyunlarda bulunması gereken özellikler .....	53
Şekil 2.2.Oryantiring parkuru .....	56
Şekil 3.1. Oryantiring parkuru .....	82
Şekil 3.2. Oryantiring parkuru .....	82
Şekil 3.3. Grid Oryantiring.....	83
Şekil 3.4. Labirent Oryantiring .....	83



## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Sosyal bilgiler öğretiminde beceriler .....	34
Tablo 2.2. 2018 SBDÖP öğrenme alanları ile bu öğrenme alanlarında kazandırılması istenen beceriler .....	35
Tablo 2.3. NRC'nin mekânsal düşünme kavram çerçevesi .....	40
Tablo 2.4. Mekânsal düşünme kavram çerçevesi.....	42
Tablo 2.5. Mekânsal düşünme kavram çerçeveleri.....	43
Tablo 2.6. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımlar .....	47
Tablo 3.1. Araştırmanın deseni .....	78
Tablo 3.2. Mekânsal düşünme beceri testi ön test puanlarına ilişkin betimsel .....	79
Tablo 3.3. Mekânsal düşünme beceri testinde ölçülen kavramlar .....	86
Tablo 3.4. MEDBET'e yönelik belirtke tablosu.....	87
Tablo 3.5. Pilot uygulama analiz sonuçları .....	90
Tablo 3.6. Nihai teste ait madde analiz sonuçları .....	91
Tablo 3.7. Test istatistikleri.....	92
Tablo 4.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanlarının gruplara göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi.....	94
Tablo 4.2. Mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanlarına ilişkin betimsel veriler .....	94
Tablo 4.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanlarının deney-kontrol gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları .....	95
Tablo 4.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test – son test başarı puanlarının deney gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları .....	95
Tablo 4.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test – son test başarı puanlarının kontrol gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları .....	96
Tablo 4.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarının gruplara göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi .....	96
Tablo 4.7. Mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarına ilişkin betimsel veriler .....	97
Tablo 4.8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarının deney-kontrol gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları .....	98
Tablo 4.9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarının cinsiyete göre farklılığı için t- testi sonuçları .....	98

## RESİMLER

Resim 2.1. Koşu oryantiringi .....	57
Resim 2.2. Kayakla oryantiring .....	57
Resim 2.3. Dağ bisikleti oryantiringi .....	58
Resim 2.4. Engelliler için oryantiring .....	58
Resim 3.1. Hizmetiçi oryantiring eğitimi.....	80
Resim 3.2. Hizmetiçi eğitim oryantiring uygulamaları-1 .....	80
Resim 3.3. Hizmetiçi eğitim oryantiring uygulamaları-2 .....	81
Resim 3.4. Hizmetiçi eğitim oryantiring uygulamaları-3 .....	81



## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim diğer alanlar gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Yaşanan değişimle birlikte eğitimde yeni beklenti ve taleplere ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim Namal (2019) eğitim sisteminin yapısından eğitim-öğretim süreçlerine, öğretmenlerin ve öğrenenlerin niteliklerinden öğretim yöntem ve tekniklerine, araç gereçlerden materyallere kadar pek çok ögenin beklenti ve taleplere göre değişmekte ve gelişmekte olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda ülkemizdeki öğretim programlarında da değişikliklere gidilmiştir. 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışın gereği olarak öğretim programları ile bilgi aktarımının yanında beceri ve değerlerin aktarımı da hayata geçirilmiştir (Türker, 2019). Mutluer (2013) 2000’li yıllardan itibaren eğitim sistemi içerisinde becerilerin daha belirgin hale geldiğini ifade etmektedir. Şimşek ve Öztürk (2019) becerilerin programlara dâhil edilmesinin önemini; beceri temelli eğitim uygulayan ülkelerin karşılaştıkları problemlere daha erken çözüm bulabileceklerini, günümüz mesleklerinin yerine ismini bile bilmediğimiz yeni mesleklerin geleceğini, bu değişime uygun öğretim programlarının sürekli gelişim içerisinde olacağını ve beceriyi temel alan uygulamaların artacağını belirterek ortaya koymaktadırlar. Ayrıca öğrenilen bilgilerin beceriye dönüştürülemediğinde güncelliğini koruyamayacağını, ilerde herhangi bir anlam taşımayacağını bundan dolayı bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanabilme yeteneğini kazanmış toplumların gelecekte söz sahibi olacaklarını ifade etmektedirler. Aladağ (2015) bilgi çağının yaşandığı günümüzde bilginin hızla artmasından dolayı, öğrencilere bilgiyi olduğu gibi aktarmaktan ziyade, onları bilgiye ulaştıracak becerileri kazandırmanın eğitim sistemimizin temel amaçları arasında yer alması gerektiğini, Ünlü (2011) de kazanılan becerilerin okulla birlikte gündelik yaşamda da kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Tüm bu gelişmeler neticesinde 2005 yılında öğretim programlarında

köklü değişikliklere gidilmiş, beceri öğretimine önem verilmiştir. Bu değişikliklerle beraber 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm derslerde öğrencilere kazandırılması düşünülen 9 ortak beceri ile her derse özgü beceriler belirlenmiştir (Ata, 2015; Turan, 2018; Şimşek ve Öztürk, 2019). Öğrencilerin günlük yaşamda buldukları konumu belirleyebilmelerini, yön ve rota tayini yapabilmelerini ve buldukları mekânla ilgili coğrafi bilgileri kavrayabilmelerini amaçlayan mekânsal düşünme becerisi sosyal bilgiler dersine özgü becerilerden birisi olarak ilk defa 2004- 2005 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) yerini almıştır (Safi, 2010). Mekânsal düşünme becerisi, daha çok sosyal bilgiler dersinin coğrafya disiplini ile ilişkili bir beceri olduğu için öncelikle coğrafya ve coğrafi bilgi hakkında bilgi vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Doğanay ve Doğanay (2015, s. 10) coğrafyayı “ En basit ve en yalın anlamıyla bir yeryüzü ilmi olduğunu söyleyebiliriz. Dünya’yı tanıtan bir ilimdir de diyebiliriz” şeklinde tanımlamaktadırlar. Emekli (2006, s.52)’ ye göre coğrafya “ En basit tanımıyla insan ve mekân ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. Diğer bir ifadeyle coğrafya yeryüzünü insanın yaşam alanı olarak araştırmaktadır”. Kabapınar (2014, s.22)’a göre “Coğrafya yeryüzü şekillerinin oluşumunu, doğal ortam ile insanın karşılıklı etkileşimini, bu etkileşim sonucunda oluşan faaliyetleri karşılaştırma ve nedensellik ilkeleri çerçevesinde inceleyen bilim dalıdır”. Coğrafi becerilerin gelişmiş olması bu ilişkinin insan ve doğa yararına etkili biçimde gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Ünlü, 2011). Çünkü “insanlar coğrafi bilgi ile yaşadıkları coğrafi mekânı doğru okuma ve doğru değerlendirme becerileri kazanacak ve mekâna uygun davranış kalıpları geliştireceklerdir” (Öcal, 2007, s.6). Kısacası coğrafya dünya hakkındaki gerçekleri sunar. Örneğin; ev alırken veya kiralarken güneş gören tarafın tercih edilmesi, işe veya okula giderken kestirme ve güvenli yolların bilinmesi, tarımsal ürünlerin ekiminin bölgelere göre çeşitlenmesi, hayvancılık faaliyetlerinin belirlenmesi coğrafi bilgi ve becerilerle yapılır. Coğrafi bilgi ve becerilerin önemini Demirci (2008, s.3) şu sözlerle açıklamaktadır:

Karstik araziye inşa edildiği için bir süre sonra suyu yeraltına karışan barajlar, yanlış yer seçimi yapılarak inşa edilen fakat kullanılmayan fabrikalar, çarpık kentleşme, su kaynaklarının kirletilmesi, ormanların yok edilmesi, ikaz ve cezai müeyyidelere rağmen katı, sıvı ve gaz atıklarını arıtmadan doğal ortama bırakan fabrikalar ve her şeyden

önemlisi, her defasında çok büyük can ve mal kayıpları verilen depremler ve sel felaketleri, evet bütün bunlar Türkiye’de coğrafyaya ne kadar önem verildiğini ve coğrafi bilginin gerçek hayatta ne kadar tatbik edildiğini gösteren örneklerden sadece birkaçıdır.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Coğrafya Standartları, coğrafi bilgiyi almış kişiyi, dünyayı mekânsal olarak görebilen kişi olarak tanımlamaktadır (Mohan, Mohan ve Uttal, 2015). Öcal (2007, s.7)’a göre “Coğrafi bilginin içerisinde doğal bir mekân bilgisi sürekli yer alır”. Coğrafi bilgi, bireylerin yakın çevresinden başlayarak, farklı yerler, bölgeler ve kültürlere yönelik dünya algısı oluşturmalarında, mekânsal analizler yaparak yaşadığı çevreye yönelik projeler geliştirmelerinde önemli bir işleve sahiptir (Gençtürk, 2013).

Okullarda farklı sınıf düzeylerinde coğrafi bilgiler öğretilmektedir. İlkokul ve ortaokul kademesinde coğrafi bilgilerin yer aldığı coğrafya disiplinine ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı ders sosyal bilgiler dersidir. Disiplinler arası yapısı ile birçok disiplini bir arada toplayan sosyal bilgiler dersinin genel amaçları arasında yaşadığı çevreyi ve dünyayı coğrafi özellikleriyle tanıyarak insanlar ile doğal çevre arasında etkileşimi açıklayabilen, bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanan, düzenleyen ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu amaçlar ile öğrencilere hayatta kullanabilecekleri çeşitli becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Akdağ (2009) sosyal bilgileri; disiplinler arası yaklaşıma uygun biçimde tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk gibi sosyal bilimler konularından oluşan bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Çok disiplinli bir ders olarak bilinen sosyal bilgiler dersinin içeriğinin önemli bir kısmını oluşturan coğrafya içerikli öğrenme alanlarının ve konuların öğrencilere öğretilmesi aşamasında mekânsal düşünme becerisi önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Ablak, 2019). Çoğu zaman farkında bile olmadan kullandığımız bu beceri gündelik yaşamımızın bir parçası halindedir. Örneğin; evimizdeki kitaplığı düzenlerken, odaya eşyaları yerleştirirken, yolculuk için valizimizi hazırlarken, yolda karşıdan karşıya geçerken, bir yerden başka bir yere giderken, evde, okulda, iş yerinde, caddede kısacası hayatın tüm alanında mekânsal düşünme becerisi kullanılmaktadır. Bu nedenle mekânsal düşünme becerisi öğrencilere kazandırılması gereken temel yaşam becerileri arasındadır diyebiliriz. Sönmez (2010)’e göre öğrencilerin yaşamlarının ileriki

dönemlerinde yaşadıkları çevre ile problem yaşamamaları ve uyum sağlamaları için mekânsal düşünme becerisi çok önemlidir. Çünkü insanın tüm hayatını ve deneyimlerini yaşadığı çevreye uyumu için yer-yön, konum, rota tayini, mekâna ait coğrafi bilgilerin bilinmesi gibi beceriler mekânsal düşünme becerisinin içerisinde yer almaktadır. Piaget birey ile çevre arasındaki ilişkileri uyum (adaptasyon), yerleştirme, özümseme ve dengeleme olmak üzere dört temel kavramla açıklamıştır. Bunlardan ilki olan uyumun, bireyin tüm çevresiyle etkileşime geçerek çevreye ve çevrede meydana gelen değişikliklere adapte olması anlamına gelmekte olduğunu ve uyumun yerleştirme ve özümsemenin dengelenmesi olduğunu ifade etmektedir (Öcal, 2009).

Mekânsal düşünme yalnızca çevrede olan unsurların farkına varma, nitelik ve niceliklerini öğrenme ile ilgili de değildir (Gençtürk, 2013). Mekânsal düşünme becerisi gelişen bir öğrenci mekânsal çizimleri okuyabilir, mekâna ait çeşitli çizimler yapabilir, karşılaştırmalar yapabilir. Nesnelere arasındaki ilişkiyi daha rahat kavrayabilir, buna bağlı olarak da coğrafi kavramlarla ilişkilerini, neden ve sonuçlarını izah edebilmesi mümkün olur. Mekânsal düşünme becerisi bireyin çevresinde olup bitenleri anlamasına yardımcı olur. Kısacası günümüz dünyasında yaşamın her safhasında mekânla iç içe yaşayan insana, eğitim çağında mekânsal düşünme becerisinin kazandırılması önemlidir (Aktürk, Yazıcı ve Bulut, 2013).

Mekânsal düşünme becerisi gelişmemiş bireylerin günlük hayatta yol ve yön tarif etme kusuru başta olmak üzere çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir (Öcal, 2007). Ayrıca yön kavramını algılayamayan bir kişinin iş yerine giderken hangi güzergâhı takip edeceğini, hangi caddeden veya sokaktan ne tarafa döneceğini kestirmesi zorlaşacağından günlük hayatta sıkıntı yaşamaması kaçınılmazdır (Taş, 2006). Çünkü “Mekân insanın bütün faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, tüm deneyimlerinin yaşandığı yerdir” (Tümertekin ve Özgüç, 2019, s.60).

Mekânsal düşünme becerisi ilk defa 2004 SBDÖP’te yer almıştır. Bu beceriye güncellenen 2018 SBDÖP’te de yer verildiği görülmektedir. İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı mekânsal düşünme becerisinin doğrudan kazandırılmasının amaçlandığı öğrenme alanıdır. SBDÖP

‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’ öğrenme alanında toplam 6 kazanıma yer verilmiş ve öğrenme alanına 20 ders saati süre ayrılmıştır. Fakat yapılan araştırmalarda; yaş, zekâ, zaman, ders araç-gereçlerinin eksikliği, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve derslere olan ilgileri, sınıf mevcudu, cinsiyet gibi faktörlerin SBDÖP içerisinde bulunan becerilerin kazandırılmasında olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir ( Akgül, 2006; Kan, 2006; Karatekin, 2006; Alataş, 2008; Köşker, 2012; Akmehmetoğlu, 2014; Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015; Şahin, Güven, 2016; Taşdemir, 2016). Ayrıca öğretmenlerin de sosyal bilgiler öğretiminde yeterli yöntem ve teknikleri bilmedikleri, sistematik ve özel bir yöntem kullanmadıkları, hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür (Kan, 2006; Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015; Safi, 2010). Buna ilaveten yapılan araştırmalarda; düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi geleneksel yöntemlerin sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı yöntem ve teknikler olduğu tespit edilmiştir (Akgül, 2006; Şahin ve Güven 2016). Karatekin (2006) “ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi” isimli çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde mekânı algılama becerisinin yer aldığı yön konusunun öğretiminde yeterli olmadıklarını ifade etmiştir. Merç (2017) mekânsal düşünme becerisinin içerisinde yer alan konum, kroki, yön ve rota tayini, pusula kullanımı gibi konuların sınıf içerisinde öğretilmeye çalışılmasından dolayı öğrencilerin öğrendikleri bilgileri beceriye dönüştürmekte ve gerçek hayatta kullanmakta sıkıntı yaşadıklarını söylemiştir. Öcal (2009) ise sosyal bilgiler programında mekânla ilgili kazanımların konulmasına rağmen mekânsal düşünme becerisinin öğretmenler ve akademisyenler tarafından yeterince anlaşılamadığını belirtmiştir. Bunu da SBDÖP’te yer alan mekânsal düşünme becerisi ile ilgili bilgilerin yetersiz olmasına, programda yer alan mekânsal düşünme becerisi için hazırlanan kazanımlarla mekânsal düşünme becerisinin isimlendirmesinin tam örtüşmemesine ve mekânı öğrenme ile ilgili çalışmaların ülkemizde yetersiz olmasına bağlamıştır.

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sisteminde değişikliğe gitmesi ve öğretim programlarında davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçmesiyle tüm derslerin öğretim programları yeni anlayışa yönelik hazırlanmış, öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya geçilmiştir. Bununla öğrencinin

merkeze alınarak öğrenme sürecinde aktif olması ve öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin öğrenme çabası içine girmesi, derse katılımlarının sağlanması ve rahatça hareket edebilmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin ders ortamına sokulması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenme özellikleri ve öğrenme stillerinin birbirinden farklı olması farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını zaruri kılmaktadır (Avcı, 2013). Ayrıca öğretimin zenginleştirilmesi açısından da konuların aktarımında çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Akgül, 2006). Eğitimde özellikle ilkokul düzeyinde kullanılması gereken yöntemlerden biri de oyunla öğretim yöntemidir. Torun ve Duran (2014)'a göre aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılan oyun yöntemi çocukların hem fiziksel hem de ruhsal gelişimlerine katkıda bulunan bir öğretim yöntemi olarak eğitim öğretimde yerini almıştır. Uzuner (2019) oyunun çocukların yeni beceri ve işlevlere ulaşmasında aracılık ettiğini, oyun ile çocukların deneyim kazandıklarını ve öğrenilenlerin yeni durumlara transferinin yapılarak pekiştirildiğini belirtmektedir.

“Oyun, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkânı sağlamaktadır. Çocuk bu yolla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekân, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemleri de öğrenir” (Koçyiğit, Tuğluk, ve Kök, 2007, s.336).

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada yaygınlaşan oryantiring sporunun amaçlanan kazanımlara ve becerilere ulaşılması açısından bir oyun türü olarak derslerde kullanılabileceği görülmektedir (Tanrıku, 2011; Avcı, 2013; Pouya, Demir ve Demirel, 2017). Bununla birlikte SBDÖP'te yer alan becerilerden mekânsal düşünme becerisinin öğrencilere oryantiring sporuyla daha eğlenceli ve kalıcı bir şekilde kazandırılabilmesi düşünülmektedir (Avcı, 2013). Harita kullanma, yön tayini, konum belirleme ve pusula kullanma gibi coğrafi becerilerden yararlanarak pratik yapma ve öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirme imkanı sunan oryantiring sporunun öğrencilerde pek çok becerinin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmektedir (Pouya vd., 2017). Avcı (2013, s.4) “Oryantiring, mekânsal algılama becerisi, çevre bilinci, yaşanılan çevreyi tanıma, arazide çalışma yapma ve yön kavramını kazanma gibi bilgi ve becerileri de kazandırması açısından önemlidir” ifadelerini kullanmaktadır. Tanrıku (2011)'da oryantiringin ilköğretimden

üniversiteye kadar uygulanabileceğini ve coğrafi becerilerin kazandırılmasında yardımcı olacağını söylemektedir. Köşker (2012) ise yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin rota, harita, kroki okuma ve çizme becerilerinin oryantiring etkinlikleriyle geliştirilebileceğini belirtmektedir. Böylelikle bu uygulama becerisini edinen öğretmenlerin sınıflarında oryantiring etkinliklerini kolaylıkla uygulayabileceğini ve çocuklarda mekânsal becerilerin gelişmesine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Türkiye Oryantiring Federasyonu ve Türkiye Dağcılık Federasyonu arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlanması, sosyal ve sportif becerilerinin artırılması, çocukların problem çözme becerileri ile karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik 15 Mayıs 2019 tarihinde iş birliği protokolü imzalanmıştır. Protokol sonrası hizmet içi eğitim enstitülerinde öğretmenlere yönelik oryantiring ile ilgili eğitici eğitimlerine başlanılacağı, eğitimlerin tamamen uygulamalı ve etkinlik temelli olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca içerik ve etkinlik kitaplarının hazırlanarak online ve mobil hizmete sunulacağı da belirtilmiştir (URL-1). Oryantiring sporunun resmi kurumlarla işbirliği içerisinde öğretmenlere tanıtılmaya başlanması, dönem başı, arası ve dönem sonu mesleki çalışma seminerlerinde oryantiring etkinliklerine yer verilmesi, hizmetiçi eğitim seminerlerinde yer alması oryantiringin ilerleyen dönemlerde bir öğretim tekniği olarak derslerde kullanılabileceğini göstermektedir.

Yapılan literatür çalışması sonucunda yurt içi ve yurt dışı oryantiring uygulamalarının mekânsal düşünme becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Notarnicola vd. (2012) “Uzamsal Düşünme Becerilerinin Gelişiminde Oryantiringin Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında oryantiringin mekânsal düşünme becerisi üzerine olumlu etkiler gösterdiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın haricinde; mekânsal düşünme becerileri ile ilgili olarak Lee (2005), Öcal (2007), Huynh (2009), Safi (2010), Jo (2011), Kim (2011), Merç (2011), Özdemir (2011), Aktürk (2012), Lee ve Bednarz (2012), Baloğlu Uğurlu ve Aladağ (2015), Merç (2017), Sönmez (2019) ‘in çalışmaları mevcuttur. Oryantiring ile ilgili

ise ulařılabilen çalıřmalar zcan (2006), Ateř (2007), Karaca (2008), Tanrıkulu (2011), Avcı (2013), Tuna ve Balcı (2013), Vukadinović, Juhas ve Kozoderović, (2015), Selanik Ay ve Yavuz (2016), Akman (2017), Pouya vd. (2017), Uzuner (2019)'in çalıřmalarıdır.

## **1.2. Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın problem cümlesi “ sosyal bilgiler dersinde oryantiring uygulamalarının mekânsal düşünme becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### **1.2.1. Alt Problemler**

Araştırmanın problem cümlesine bağlı kalınarak hazırlanan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin Mekânsal Düşünme Beceri Testi ön test başarı puanları grup (deney 1, deney 2, kontrol 1, kontrol 2) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Beceri Testi başarı puanları ölçümlere (ön test- son test) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Beceri Testi başarı puanları ölçümlere (ön test- son test) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin Mekânsal Düşünme Beceri Testi son test başarı puanları grup (deney ve kontrol) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Beceri Testi son test başarı puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisi var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı bir oyunla öğretim tekniği (Kelly, 2014) olarak oryantiring uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde oryantiring uygulamalarının krokide yer alan sembolleri okuyabilme, krokideki ve resimdeki

coğrafi konumu, yönleri, uzaklıkları, doğal ve beşeri unsurları ayırt edebilme, yön bulmada pusuladan faydalanabilme gibi becerileri içeren mekânsal düşünme becerisine etkisi araştırılmak istenmektedir. Bu temel amacın yanında ulaşılmak istenen diğer amaçlar da şöyle sıralanabilir:

- Oryantiringin sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kullanılabilir bir öğretim tekniği olup olmadığını tespit etmek,
- Okulların fiziki yapısı göz önüne alındığında oryantiringin okullarda uygulanabilirliğini test etmek,
- Sosyal bilgiler dersi konuları ile oryantiringin bağlantılı olup olmadığını, bu derste mekânsal düşünme becerilerini içeren “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının işlenmesinde ve öğrenilen bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde rolünü belirlemektir.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Sosyal bilimlerin bir araya gelerek yekvücut olduğu bir ders olarak niteleyebileceğimiz sosyal bilgiler dersi, temel ders olarak pek çok bilgi, değer, tutum ve becerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlama, tanıma ve yorumlama gayreti içinde olan insan için gerekli coğrafi becerilerin kazandırılması, sosyal bilgiler dersinin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesini gerektirmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi insanın yaşadığı çevreye uyumunu amaçlamaktadır (Öcal, 2015). Ayrıca günümüzde yaşanan değişim ve gelişimlerin öğretim programlarına yansması ile öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya geçilmesi, diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgilerde de işlevsel yöntem ve tekniklerin kullanımını zaruri kılmaktadır. Fakat yaşamla ilgili konu ve kavramları içeren sosyal bilgiler dersinin sözel bir ders olarak algılanması konuların sınıf öğretmenleri tarafından daha çok düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerle işlenmesine neden olmaktadır (Doğan, 2003; Akgül, 2006; Şahin ve Güven 2016). 2005 yılından itibaren uygulamaya konan, 2018 programıyla da devam eden yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak öğretmenlerin konuların öğretiminde geleneksel yöntemlerin dışında yeni yöntem ve teknikleri uygulamaları gerekmektedir. Çünkü öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretim programının asıl

uygulayıcısı olan öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri iyi belirlemeleri, planlarını buna göre yapmaları önem arz etmektedir.

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki “mekânsal düşünme becerisi” üzerine yapılan bu araştırma, mekânsal düşünme becerilerinin kazandırılmasında oryantiring uygulamalarının etkileri üzerine olacaktır. Öğrenciler oryantiring etkinlikleriyle hem oyun oynayarak eğlenecekler, hem de yaparak yaşayarak konu ile ilgili kalıcı öğrenmeler edineceklerdir. Avcı (2013) oryantiringin farkında olmadan kullandığımız bir spor olduğunu, eğitim-öğretimde bilinçli bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük hayata transferini sağlama açısından yararlı olacağını belirtmektedir. Ayrıca teknoloji çağının yaşandığı günümüzde bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik cihazlarla iç içe olan çocuklar doğaya yabancılaşmakta, orman, su, toprak gibi alanlardan uzak kalmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin sınıf dışında ders işleyebileceği, doğayı fark edip çevreyle etkileşime girebileceği, mekânı algılayabileceği derslerden biri olan sosyal bilgilerde sınıf dışında uygulanabilecek çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Oryantiringin öğrencilerin çevrelerine ve doğaya karşı ilgisini artıracığı, herhangi bir özel donanım gerektirmeyen bu sporla öğrencilerin doğada eğlenceli vakit geçirebilecekleri düşünülmektedir. Oryantiring etkinlikleriyle öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimleri sağlanmaktadır. Etkinlikler esnasında öğrenci fiziksel olarak hareket ederken bir taraftan da soyut düşünme, yön bulma analitik düşünme ve problem çözme becerileri gibi temel becerilerini kullanmaktadır. Çünkü öğrenci hedefler arasında ilerlerken bir sonraki hedefin konumunu, yönünü ve o hedefe giden en kısa mesafeyi hızlıca bulup karar vererek hedefe doğru hızla ilerleyecektir.

Ülkemizde oryantiring etkinliklerinin mekânsal düşünme becerisi üzerine etkilerinin araştırıldığı herhangi bir çalışmanın olmaması oryantiringin yukarıda sayılan faydalarının yan sıra çalışmamızı önemli kılan bir diğer husustur. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Mekânsal Düşünme Becerisi Testi” nin ilkokul 4. sınıf düzeyinde ilk test olmasının ve bu becerinin geliştirilmesinde, ölçülmesinde ileride yapılacak araştırmalara rehber edebileceğinin çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Kastamonu ili Merkez ilçesinde uygulamanın yapıldığı okulda bulunan 104 dördüncü sınıf öğrencisi,
2. Çalışma kapsamında yürütülen öğretim uygulamaları, sosyal bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının ilk üç kazanımı,
3. Öğrencilere uygulanmış olan “Mekânsal Düşünme Becerisi Testi”nden elde edilen veriler,
4. 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

### 1.6. Araştırmanın Sayıltıları

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ölçekte yer alan soruları samimi bir şekilde ve gerçek görüşleri doğrultusunda cevapladıkları,
2. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında, uygulama şartlarının aynı olduğu ve her hangi bir olumsuz durumun yaşanmadığı varsayılmıştır.

### 1.7. Tanımlar

Mekân: “En basit tanımıyla bir birey ya da grubun içinde bulunduğu yer, daha kapsamlı bir ifadeyle insanın, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin gerektirdiği donatıların yer aldığı; sınırlarının kapsadığı örgütlenmenin yapı ve karakterine göre belirlendiği bir boşluktur” (Merç, 2011, s. 4).

Mekânsal Düşünme: “Mekânsal kavramların bilgisi, temsil araçlarının kullanımı ve akıl yürütme süreçlerinin toplamından oluşan bilişsel süreçlerdir (National Research Council [NRC], 2006, s.12).

Beceri: Kişinin fiziksel ve psikolojik çaba göstererek bir işi rahatlıkla yapabilmesidir (Akbaba ve Aksoy, 2019).

Mekânsal Düşünme Becerisi: “ Bir cismin şeklini göz önünde canlandırabilme, mekânla ilgili çizimleri okuma, mekâna ait bilgileri kullanarak kâğıt üzerinde çeşitli çizimler yapabilme ve bir yeri kâğıt üzerine çizilmiş hali ile karşılaştırabilme becerisidir (Aladağ, 2015, s. 332).

Sosyal bilgiler: “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşerî bilimlerden elde edilen bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2015, s.4).

Oryantiring: “Bilinmeyen bir arazide, aynı arazinin haritası üzerine işaretlenmiş hedefleri yine harita ve pusula kullanarak en kısa sürede bulmayı gerektiren bir spordur” (Tanrıkulu, 2011, s.121).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Sosyal Bilgiler

İnsan ve toplumların sürekli bir değişim içinde olması insanın çeşitli ve karmaşık problemlerle karşı karşıya gelmesine neden olmaktadır. Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla toplumunun gereksinimlerinin dengelenmesinde gerekli olan bilgiyi, beceriyi ve değerleri kazandırmada sosyal bilimlerin uygulama sahası olan sosyal bilgilere büyük görevler düşmektedir (Tokcan, 2007). “Sosyal bilgiler, bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir” (Çakıroğlu,1987:449; aktaran, Oruç ve Ulusoy, 2008, s.123).

Eğitim-öğretim ortamlarında sosyal bilgiler kavramının ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) orta dereceli okulların programlarını düzenlemede görevli bir kurul tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise; 1962’de yapılan köklü bir değişimle ilkökul 4. ve 5. sınıflarda “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersinin programa konulduğu, 1968’de de bu dersin isminin sosyal bilgilere dönüştürülerek, tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin bir çatı altında toplandığı görülmektedir (Köken, 2002; Kaymakçı, 2009; Turan, 2018).

Sosyal bilgiler içerisinde birden fazla disiplini içeren, öğrenme ve öğretme sürecinde bu disiplinlere uygun kazanım, beceri ve değer aktarımına dayalı öğretim ve ders programlarının planlandığı bir çalışma alanıdır (Koçoğlu ve Aydın, 2017). Sosyal bilgilere yönelik literatürde farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. “Sosyal bilgiler akımının öncülerinden biri olan Edgar B. Wesley 20. yüzyılın başında sosyal bilgileri; sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli olarak tanımlamaktadır” (İnan, 2019, s.1). “Nelson (2001) sosyal bilgileri, asırlardır süren tartışmalı bir alan olarak görmekte iken; Dewey’e göre de sosyal olan şeylerin çalışılmasıdır” (Welton ve Mallan, 1999, aktaran, Tay, 2013, s.6).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1993, s.3) ise sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır:

Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (aktaran, Doğanay, 2008, s.79).

2005 SBDÖP'te ise sosyal bilgilerin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir ( MEB, 2005, s.38).

Yukarıdaki tanımlara ilave olarak aşağıda sosyal bilgilere ait yapılmış bazı tanımlara yer verilmiştir.

Barth ve Demirtaş (1997, s.6) sosyal bilgileri “Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve yaşam boyu vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planı” diye tanımlamaktadırlar.

Sönmez (1997, s.3) sosyal bilgileri, “Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamaktadır.

Öztürk (2015, s.4) “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı” şeklinde sosyal bilgileri tanımlamaktadır.

Erden (tarihsiz, s.8)'e göre sosyal bilgiler; “İlköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.”

Bilgili (2016, s.5) sosyal bilgiler tanımını “Sosyal bilimlerin bulgularını bütünleştirip öğrencilerin düzeylerine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitimi programıdır” şeklinde yapmaktadır.

Toprak (2019)'a göre sosyal bilgiler; bireylerin sosyal hayat içerisinde yaşamlarını sürdürebilmesini, geçmişini öğrenerek değişen dünyaya adapte olabildiğini, insanla ve çevreyle olan ilişkilerini düzenleyebilmesini, sorumlu ve etkin bir vatandaşlık görevi üstlenebilmesini, demokratik tutum ve değerleri benimseyebilmesini öğreten bir derstir. Bugün sosyal bilgiler için hemfikir olunan ortak bir tanımlama yoktur. Lakin Doğanay (2008, s.80) tanımlar incelendiğinde aşağıdaki ortak sonuçların ortaya çıktığını söylemektedir.

Sosyal bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir. Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır. Bunlar bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir. Sosyal bilgilerin bilgi temelini sosyal bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgiler insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisidir.

Yukarıda verilen dikkate değer tanımlar ve açıklamalardan hareketle Sever (2015, s.6) sosyal bilgilerle ilgili şu tanımlı yapmaktadır:

Sosyal bilgiler, temel eğitim öğrencilerinin değişen ve sürekli gelişen dünya düzeninde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek amacıyla içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden alan ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programı, bir temel eğitim dersi ve çalışma alanıdır.

Yapılan tanımlardan ve ortak noktalardan yola çıkarak sosyal bilgilerin, varoluşlarından beri içinde yaşadığı dünyayı tanıma, anlama ve uyum sağlama çabası içinde olan insanlara gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmak için tasarlanan bir alan olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda bireyin doğal çevresiyle

etkili iletişimi için gerekli olan mekânsal düşünme becerisinin de bu becerilerden biri olduğu ve bunun da formal yoldan okullarda kazandırılması amacıyla 2005 yılından itibaren SBDÖP’te yer verildiği görülmektedir. Öcal (2007) en önemli amaçları arasında insanın çevreye adaptasyonu olan sosyal bilgiler dersinin öğrencilerde mekânla ilgili sistemli bir bilinç oluşturmaya ve bütüncül bir çevre anlayışının gelişmesine yardım ettiğini ifade etmektedirler.

## **2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Yapısı**

### **2.2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**

Demirel (2014, s.6) öğretim programını ; “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” şeklinde tanımlamaktadır. Turan (2018, s.296) ise öğretim programını “ Bir dersin amaçlarını, kapsamını, içeriğini belirleyen en temel araçtır. Ülkenin eğitim sisteminin genel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda dersle ilgili bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere aktarılmasında öğretmenlere bir çerçeve sunar ve yol gösterir” ifadeleriyle tanımlamaktadır. Örgün eğitim sistemimizin önemli bir bölümünü oluşturan ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde pek çok derse yönelik öğretim programları uygulanmaktadır. Toplumsal yaşamla ilgili her türlü bilgi, beceri ve değeri edinmesinde ve davranışa dönüştürmesinde üzerine önemli roller düşen sosyal bilgiler dersine ait SBDÖP de bu programlardan bir tanesidir. SBDÖP, sosyal bilimlerin temel kazanımlarının öğrencilerin bedensel ve psikolojik hazır olma gibi özelliklerinin göz önünde bulundurularak aktarıldığı bir öğretim programıdır (Er ve Şahin, 2012). Öztürk (2015, s.4) ise SBDÖP’ü “ Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı” olarak tanımlamaktadır. Tanımı her ne olursa olsun uygulanan programların değişen şartlar ve ortaya çıkan gelişmeler karşısında geçerliliğini koruyabilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi gerekir. Çünkü sürekli değişim halinde olan toplumlar için beklentiler de değişmekte, eğitimden de bu beklentilere cevap vermesi istenmektedir. Tay (2017) programların zamanla değişmesinin kaçınılmaz olduğunu ve değişen programların yerine

yenilerinin getirilmesinin gerektiğini, mevcut şartlar içinde ihtiyaçları karşılayan programların, gelişme ve değişimlere bağlı olarak değerlendirilmesi ve değiştirilmesi gerektiğini söylemektedir. SBDÖP'ün de değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmesi için okul programı içinde ilgi çekici ve içeriğinin güncelleştirilmeye müsait olması gerekmektedir. Köken (2002)'in SBDÖP'e yönelik gereksiz kısımların programlardan çıkarılmasının, ihtiyaçları karşılayabilecek konuların programlara eklenmesinin ve programlardaki mevcut içeriğin genişletilmesinin gerektiği yönündeki açıklamaları da yukarıdaki ifadeleri destekler niteliktedir.

Bu kapsamda 2005 yılında yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan SBDÖP 2018 yılında yapılan değişikliklerle tüm eğitim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır. MEB (2018, s.6) program değişikliğinde aşağıdaki şu hususların göz önünde tutulduğunu belirtmektedir:

Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları,  
Yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar,  
Başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar,  
Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri,  
İllerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları,  
Branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri,  
Eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar.

2018 SBDÖP'ü oluşturan öğeler dört ana başlık üzerinde toplanmıştır. Bunların ilki özel amaçlar kısmıdır. Özel amaçların Milli Eğitim Temel Kanunu içinde yer alan Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2018). 18 madde olarak belirlenen özel amaçların dağılımına bakıldığında tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, hukuk, bilim ve teknoloji, insan hakları, çevre vb. alanları içerdiği söylenebilir (Şimşek, 2020). İkinci olarak temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar, üçüncü olarak amaçlar, değerler, beceriler ve kavramların aktarılmasını sağlayacak öğrenme alanları ve son olarak da kazanımlar kısmı programın yapısını oluşturmaktadır (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019).

### 2.2.2. Özel Amaçlar

İlköğretim okullarının genel amacı, öğrencilere milli kimlik içinde iyi bir yurttaş olarak yetişmeyi hedeflemekle birlikte öğrencilerin gerek sosyalleşmelerini, gerekse çağın ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını gerçekleştirmektir (Akdağ, 2009). İçinde bulunduğumuz çağda bilim dünyası ve teknolojiadaki hızlı değişimler ve bunun sonucu olarak insanların yaşamındaki değişimler, sosyal bilgiler dersinin amaç ve içeriğinin de değişmesini gerektirmektedir (Sever, 2015). Nitekim yıllar içinde sosyal bilgiler dersi öğretim programında da güncellemeler yapılarak amaç ifadelerinde değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 2005 yılında yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan öğretim programları çerçevesinde SBDÖP'ün de değiştirildiği, dersin genel amaçlar başlığı altında 17 maddeye yer verildiği 2018 SBDÖP'te ise özel amaçlar başlığı altında 18 maddeye yer verildiği görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer verilen Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine bağlı olarak SBDÖP'te özel amaçlar şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 2018, s.8):

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları, Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri, Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri, Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları, Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları, Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları, Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları, Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri, Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri, İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri, Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri, Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,

Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında çocukların yaşadıkları çevrelerini, yurtlarını ve en nihayetinde dünyayı tanımaları isteği yatmaktadır. İlk defa 2005 yılında programa giren mekân algılama becerisi, 2005 programında genel amaçlar başlığı altında yerini almışken, 2018 programında özel amaçlar başlığı altında yerini korumaktadır. Bu durum 2018 SBDÖP’te yer bulan “yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bu özel amaç incelendiğinde sosyal bilgiler dersi aracılığıyla bireylerin gerek yakın çevreleri gerekse dünyayı tanımalarında mekânsal düşünme becerisinin önemi bir kez daha göz önüne serilmektedir (Ablak, 2019).

### **2.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Vizyonu ve Yaklaşımı**

“2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının 2018 yılında güncellenmiş halinde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları ve Programların Perspektifi başlıkları altında programın vizyonu ve temel yaklaşımını ortaya koyan ifadelere yer verildiği görülmektedir” (Turan, 2018, s.298). Yenilenen SBDÖP’ün vizyonu ve yaklaşımı aşağıdaki gibidir;

“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” (MEB, 2018, s.4).

2018 SBDÖP’te programların perspektifi başlığı altında; değer ve yetkinlikleri kapsayan bilgi, beceri ve davranışlarının bireylere kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2018). Programda toplu öğretim ve tematik yaklaşıma devam edildiği ve öğrencinin merkeze alındığı görülmektedir.(Sözen ve Ada, 2018).

#### 2.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değerler

Toplumsal birlik ve huzurun ancak toplumdaki değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla mümkün olduğunu belirten Ulusoy ve Arslan (2014), değerlerden yoksun bir eğitim anlayışının olamayacağını, eğitimin hedefleri arasında toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılması gerektiğini belirtmektedirler. Demircioğlu ve Tokdemir (2008) değerleri; insanoğlunun bütün davranışlarının temelinde yer alan, duyuşsal alan içerisindeki düşünce ve eylemlerimize etki eden ve yön veren bilişsel olgulardır, şeklinde ifade etmektedirler. Ayrıca toplumsal değişimin, değerlerin yeniden ele alınmasına ve değer öğretiminin önem kazanmasına neden olduğunu vurgulamaktadırlar. “Bireylerin sahip olduğu değerler ve bu değerlere bağlı olarak geliştirilen tutumlar, onların bireysel ve örgütsel davranışlarını etkilemektedir. Bireyler, kendilerinin ve çevrenin değerleriyle oluşan bir ortamda yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar” (Oğuz, s.1310). Başçı Namlı (2015)’ya göre; insanların birlikte yaşayabilmeleri için birtakım değerlere sahip olmaları gerekmekte ve birey sahip olduğu değerler sayesinde sosyal yaşamını biçimlendirmektedir. Aktan (2012) insanların birbirleriyle, örgütlerle, toplumla ve doğayla ilişkilerinden ortaya çıkan davranış türlerinin değerler olarak karşımıza çıktığını söylemektedir.

“Genelde eğitimin, özelde ise sosyal bilgiler eğitiminin, bireylerde demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerin farkına varmalarını sağlama ve bunların diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır” (Doğanay, 2015, s. 230). Turan (2018) yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan 2005 SBDÖP değer eğitiminin programın temel unsurlarından birisi olarak kabul edildiğini söylemektedir. Değer öğretiminde 2005 SBDÖP geleneksel telkin yönteminin yanında belli başlı değer öğretim yaklaşımları olan “değer açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem yoluyla değer öğretimi” yaklaşımlarının da kullanılmasını tavsiye ettiği görülmektedir. 2018 programında ise; değer öğretimi ile ilgili kazanımların içinde yer alan değer ifadelerinin öğrencilere hissettirilerek ve yaşantısal hale getirilerek örtük bir biçimde kazandırılması önerilmektedir (Şimşek, 2020).

2005 SBDÖP’te ; “ *aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik*” değerlerine yer verildiği görülmektedir. 2018 SBDÖP’te ise 2005 programında bulunan “*hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik*” değerlerine yer verilmediği; programa “*eşitlik ve tasarruf*” şeklinde iki yeni değer eklendiği görülmektedir. Ayrıca 2018 SBDÖP’te yeni olarak temel eğitim ve ortaöğretimdeki tüm derslere “kök değerler” eklendiği de görülmektedir. Bu kök değerler; “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” tir (Tay, 2017; Çoban ve Akşit, 2018; Sözen ve Ada, 2018; Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019; Şimşek, 2020).

Daşcıoğlu ve Şimşek (2019, s.114) “2018 SBDÖP değerlerin ayrı bir program, öğrenme alanı veya konu olarak görülmediği tam tersine eğitim öğretim sürecinin temel amacı ve ruhu olduğunu” söylemektedirler. Yine değerlerin, 2018 SBDÖP perspektifi içerisinde temel olarak görülen alanların başında geldiği ve değerlerimizin köklerinin gelenek ve göreneklerimize dayanarak günümüz koşullarına kadar ulaştığı da belirtilmektedir (Şimşek, 2020). 2018 SBDÖP’te değer eğitimine büyük önem verildiği, MEB (2018, s.4)’in şu ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek günümüze ve yarınımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır” açıklamasından anlaşılmaktadır. Programda adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik “kök değerler” olarak kabul edilmekte ve bu değerlerin “öğrenme-öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.

Değerlere ilişkin programda yer verilen açıklamalardan görüldüğü üzere kök değerler tüm öğretim programlarında yer almakta ve bu değerlerin kazandırılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çengelci Köse, 2020).

Yukarıdaki açıklamalardan değerlerin toplum açısından önemli olduğu, bireylerin değerlere göre çevreyle ve dünyayla etkileşime geçtiği, birbirleriyle ilişkilerinde

ortaya çıkan davranış türlerinin olduğu ve bütün bunların mekânsal anlamda vücut bulduğu görülmektedir. Karatekin ve Sönmez (2014) çevresel değerlerin çok küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiğini çünkü ileriki yaşlarda çevresel değerlerin kazandırılmasının çok güç olduğunu belirtirlerken ilkokulda çocuklara çevresel değerlerin kazandırılacağı derslerin başında sosyal bilgiler dersinin geldiğini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek beceriler arasında yer alan mekânsal düşünme becerisinin çevresel değerlerin oluşmasında ve ortaya çıkmasında önemli olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü Öcal (2015) mekânsal düşünme becerisinin insanların çevreyi algılamalarına, bilmelerine ve anlamlandırmalarına ilişkin süreçleri içerdiğini söylemektedir.

### **2.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yetkinlikler**

Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yetkinlik; bilgi ve becerilerin sorumluluk üstlenerek ve bağımsız çalışma göstererek kullanılması, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi, sorumlulukların toplumsal ve ahlaki meseleler ile dikkate alınması olarak ifade edilmektedir (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019). 2018 SBDÖP’te öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası seviyede; bireysel ve toplumsal alanlar ile akademik ve iş yaşamında gereksinim hissedecekleri beceriler sekiz anahtar yetkinlik olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018). Bunlar; *“anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade”* yetkinlikleridir. Bu yetkinliklerin belirlenmesindeki amacın her ulusun yetiştirmek istediği kişinin özelliklerini belli bir standarda ulaştırmak olduğu ifade edilmektedir (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019).

Bu yetkinliklerden matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerin içeriğinde mekânsal düşünme becerisinin varlığından söz edilebileceği düşünülmektedir. Çünkü matematiksel yetkinlik bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri aşmak için matematiksel düşünme becerisini geliştirme ve uygulama olduğu kadar, mantıksal ve mekânsal düşünme becerilerini içeren grafik,

tablo, formül ve modeller gibi matematiksel şekilleri farklı türlerde kullanma becerilerini de içermektedir (MEB, 2018). Uzuner (2019)'in yapmış olduğu çalışmada mekânsal düşünme becerisinin kullanıldığı oryantiring uygulamalarının öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu sonuçlar vermesi mekânsal düşünme becerisinin matematiksel yetkinliğin içerisinde yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek beceriler arasında yer alan mekânsal düşünme becerisinin matematiğin anlaşılmasında da kolaylık sağladığı söylenebilir.

### 2.2.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanları

Sosyal bilgiler programı içerisinde önemli bir yer tutan unsurların bir tanesi de öğrenme alanlarıdır. Öğrenme alanlarıyla bilgi, beceri, tema, kavram ve ünitelerin ilişkilerini sağlamak amaçlanmaktadır (Şimşek, 2020). Öğrenme alanı 2018 SBDÖP'te "birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018, s.11). Öğrenme alanları kişinin kendisini tanımasından başlayarak, geçmişi hakkında bilgi edinmesini, yaşadığı yeri tanımasını, etkin vatandaşlık rolleri kazanmasını, üretkenlik anlamında beceriler edinmesini, dünyayla ilişkilendirilmiş bir bakış açısıyla öğrencilerin yetişmesini sağlamaya çalışan bir yapıya göre düzenlendiği ifade edilmektedir (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019).

NCSS tarafından 1994 yılında sosyal bilgiler için eğitim programı standartları çerçevesinde hazırlanan 10 tematik standart, hem Amerika Birleşik Devletleri (ABD) hem de birçok ülkede sosyal bilgiler programlarının temelini oluşturmaktadır. Bunlar; "*Kültür ve Zaman*", "*Süreklilik ve Değişim*", "*İnsanlar, Yerler ve Çevre*", "*Bireysel Gelişim ve Kimlik*", "*Bireyler Gruplar ve Kurumlar*", "*Güç, Otorite, Yönetim*", "*Üretim, Tüketim ve Dağıtım*", "*Bilim, Teknoloji ve Toplum*", "*Küresel Bağlar*", "*Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları*" (NCSS, 2002). Ülkemizde sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında öğrenme alanı kavramının NCSS'nin programının esas alınarak ilk kez 2005 programında uygulandığı görülmektedir (Turan, 2018). 2005 SBDÖP'te öğrenme alanları şu başlıklardan oluşmuştur : "*Birey*

*ve Toplum*”, “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*”, “*Kültür ve Miras*”, “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*”, “*Küresel Bağlantılar*”, “*Güç, Yönetim ve Toplum*”, “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*”, “*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal örgütler*” ve “*Zaman, Süreklilik ve Değişim*”. Bu öğrenme alanlarından “*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*” sadece 4. ve 5. sınıf programlarında ayrı üniteler halinde verilmekte, “*Zaman, Süreklilik ve Değişim*” öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili biçimde kazanım olarak ifade edilerek işlenmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre kökten değişikliğe gidilen 2005 programında yer alan “*Güç, Yönetim ve Toplum*” ile “*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*” öğrenme alanlarının 2018 SBDÖP’e dâhil edilmediği, bununla birlikte “*Etkin Vatandaşlık*” öğrenme alanının yeni programa eklendiği görülmektedir. 2005 SBDÖP’te öğrenme alanlarının yanında ünite isimleri de yer alırken, 2018 SBDÖP’te sadece öğrenme alanlarının yer aldığı görülmektedir.

SBDÖP yapısal özellikleri bakımından incelendiğinde öğrenme alanlarının sosyal bilim disiplinleri bağlamında çok disiplinli bir yaklaşıma göre oluştuğu ve her öğrenme alanında sosyal bilim disiplinlerinden birine ağırlık verildiği görülmektedir (Şimşek, 2020). Örneğin “*Birey ve Toplum*” öğrenme alanı psikoloji ve vatandaşlık bilgisine, “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanı antropoloji ve tarih bilgisine ağırlık vermektedir. SBDÖP’te yer verilen “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı da coğrafya bilimine ağırlık vermektedir (Ata, 2015; Şimşek, 2020). Bu alan, insan hayatı için gerekli coğrafi bilgi, beceri ve kavramları öğrencilere kazandırmayı amaçlayan, mekânsal düşünme becerisinin de doğrudan verilebileceği öğrenme alanıdır (Kaya, Artvinli ve Önal, 2007; Öcal, 2009; Safi, 2010; Aladağ, 2015; Ablak, 2019; Taşlı, 2020). Ayrıca bu öğrenme alanında harita, konum, tablo, grafik, diyagram gibi konuların da kazandırılmak istendiği görülmektedir (Akbaba ve Aksoy, 2019). “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı ile insanın çevresi ile etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazanabilmek amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.11). Bu öğrenme alanında yer verilen mekânsal düşünme becerisinin geliştirilmesi ile varoluşu gereği toplumsal bir hayat süren insanların yaşadıkları çevre ve topluma uyum sağlaması, geçmişi anlayıp

anlamlandırması ve geleceğe dair planlamalar yapabilmesinin önemli olduğu görülmektedir (Ablak, 2019).

### **2.2.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kazanımlar**

Programların önemli bir parçası eğitim vasıtasıyla öğrencilere kazandırılacak olan niteliklerin yer aldığı kazanımlardır. Günümüzde okullarda verilen farklı disiplinlerin her birinin kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve tutumlara öğretim programlarında yer verilmektedir (Kodal ve Tarhan, 2019). Kazanım, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak” tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Kodal ve Tarhan (2019, s.157) kazanımları; “Öğrencilerin bir ünite, dönem ya da ders yılı sonunda sahip olması beklenen, öğrenmenin boyutları olarak adlandırılabilir bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklere ait bilgi, beceri ve yeterlilik durumlarını anlatan ifadeler” şeklinde tanımlamaktadırlar. Ayrıca kazanımların tanımının her ne şekilde yapılırsa yapılsın eğitim öğretim sürecinin sonunda “iyi vatandaş”, “iyi yurttaş” ve “iyi insan” dâhilinde kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlerin en yalın hali olduğunu belirtmektedirler.

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülkemizde uygulamaya konan SBDÖP’te köklü değişikliklere gidildiği bilinmektedir. Bu köklü değişiklikler; öğrenme alanları, etkinlikler, tematik yaklaşım, değerler, kavramlar, kazanımlar gibi yeni öğelerdir. Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan programlardaki hedeflerin 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan programlarda kazanım olarak yerini aldığı görülmektedir.

“2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması gereken öğrenme çıktıklarına yer verilmiştir” (Kodal ve Tarhan, 2019, s.159). Şimşek (2020) her öğrenme alanına yönelik kazanımların belirlendiğini, kazanımların altlarında nelerin ve nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik açıklamaların yapıldığını söylemektedir. Ayrıca SBDÖP ile etkin bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığını vurgulamaktadır. MEB

(2018, s.9) “kazanımların gerçekleştirilmesinde yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş- bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerinin dikkate alınmasını” vurgulamakta ve vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabileceğini belirtmektedir.

Öğretim programlarındaki kazanım sayılarını incelediğimizde; 2005 SBDÖP’te 4. sınıf için 46, 5. sınıf için 46, 6. sınıf için 43 ve 7. sınıf için 39 kazanımın yer aldığı görülmektedir. 2018 SBDÖP’te ise 4. sınıf için 33, 5. sınıf için 34, 6. sınıf için 35 ve 7. sınıf için 32 kazanım bulunmaktadır (Şimşek, 2020). Bir önceki programa göre her sınıf düzeyinde kazanım sayılarında azalmaların olduğu görülmektedir. Çoban ve Akşit (2018, s.491)’in bir önceki programa göre kazanım sayılarındaki değişimi 5 başlıkta topladıkları görülmektedir. Bunlar;

- 1) 2005 programından bire bir ya da anlam değişmesi olmadan küçük değişiklikler ile aktarılan kazanımlar.
- 2) 2005 programındaki bir kazanımın bir kısmının doğrudan, bir kısmının ise kazanıma ait açıklamalar kısmına aktarılan kazanımlar.
- 3) 2005 programında yer alan fakat 2018 programında çıkarılan kazanımlar;
- 4) 2018 programında yeni olan kazanımlar,
- 5) 2005 programındaki birkaç kazanımın 2018 programında tek bir kazanımda birleştirildiği kazanımlar şeklindedir.

Araştırma konumuzun içerisinde yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki kazanımlarında sayısal olarak azaldığı görülmektedir. 2005 SBDÖP’te 8 adet olan kazanım sayısının 2018 SBDÖP ‘te 6’ya indiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2018 SBDÖP “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı içerisinde yer alan kazanımların öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlandığı ve mekânsal düşünme becerisinin bu öğrenme alanında doğrudan verilebilecek bir beceri olduğu görülmektedir (Safi, 2010, Turan, 2018; Ablak, 2019).

### **2.2.8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Beceriler**

SBDÖP’te yer alan beceriler kısmına “Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi” başlığında değinilecektir.

### 2.3. Beceri

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda toplumların zaman içerisinde daha da karmaşık bir hal alması beceri kavramını ön plana çıkarmakta (Kıbıç, 2019) yaşam şartlarındaki karmaşıklığa bağlı olarak beceri alanında kendinin kanıtlamış niteliksel açıdan birikimli bireylere olan ihtiyacı arttırmaktadır (Taşkırın, Baş, ve Bulut, 2016). Ayrıca mevcut bilginin mutlak doğru olmaktan çıkması, bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi, siyasi, sosyal, toplumsal alanda yaşanan değişim ve iletişim alanında yaşanan gelişmeler 21. yüzyıl becerileri olarak da ifade edilen yeni becerilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İçinde yaşadığımız çağda bilginin hızlı bir biçimde üretilmesi ve tüketilmesi birtakım becerilerin kazanılmasını mecburi kılmaktadır. (Palaz, 2019). Bireylerin ortaya çıkan değişimlere ayak uydurmaları, teknolojiyi yakalayabilmeleri, hızla üretilen bilgi yığınlarının içinden bilgiyi eleyerek, değerlendirerek ve analiz ederek elde etmeleri sonucu günlük hayatlarında kullanmaları ve ürünlere çevirebilmeleri becerilerle gerçekleşmektedir (Anagün vd., 2016).

Beceri kavramının Türk Dil Kurumunda (TDK, 2020) 3 farklı anlamda tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlardan ilki, “Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet”; ikincisi, “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; üçüncü tanımda ise, “Vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu” dur. SBDÖP’te ise beceri; “Öğrenciler tarafından öğrenme sürecinde kazanılmasının, geliştirilmesinin ve günlük hayata aktarılmasının hedeflendiği kabiliyetlerdir” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005, s.3). Akbaba ve Aksoy (2019)’a göre beceri, kişinin fiziksel ve psikolojik bir gayret göstererek bir işi rahatlıkla ve ustalıkla yapabilmesidir.

Johnson (1997) becerileri altı maddede kategorize ederek tanımlamıştır. Beceriler:

Hiyerarşik bir düzene tabidir,  
 Bir hedefe yönlendirilmiş davranışlardır,  
 Dataların değerlendirmesini kapsar,  
 Tercihleri kapsar (her bir beceriye ulaşmak için gerekli alt beceriler repertuarından,  
 o beceriyi doğru şekilde gerçekleştirmek için gerekli olanları seçme),  
 Her bir beceri birden fazla becerinin aynı anda yapılmasını gerektiren tümleşik beceriler  
 içerir,

Beceriye ait davranışlar basmakalıp değildir, her bir becerinin alt davranışları kendine özgüdür (aktaran, Aladağ, 2015, s. 313).

Beceri kavramının hangi ihtiyaçtan ortaya çıktığına bakılacak olursa ilk kez 1918 yılında Amerika’da Ulusal Eğitim Derneği Orta Öğretim Yeniden Organizasyon Komisyonu raporunda, ortaöğretim kurumlarında; okuma, yazma, matematik ve iletişim gibi öğretilecek temel becerilerin yer alması gerektiği savunulmaktadır. O zamanlarda ortaöğretim kademesinde okullaşma oranının düşük olması temel becerilerin öğretilmesi ihtiyacını doğurmakta ve istihdamda yaşanan yoğunluğun giderilmesi açısından lise eğitimi ön koşul olarak sunmaktadır (Patterson, 1985; Venezky, Kaestle, Sun, 1987; Northcutt, 1975; aktaran, Ablak, 2017).

Kalabalıklaşan dünya nüfusunda kişilerin iş bulabilmeleri için temel bilgi ve becerilerin yanında 21. yüzyıl becerileri olarak da isimlendirilen bir takım becerilere sahip olmaları öngörülmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Akbaba ve Aksoy 2019). Dede (2010, s.4) bu becerilerle ilgili olarak “21. yüzyıl becerileri, yalnız başına ne beceriyi ne de bilgiyi kapsar. 21. yüzyıl becerileri; anlamayı ve performansı içerir. Başka bir deyişle bilgi ile becerinin harmanlandığı bir kavramdır” ifadelerini kullanmaktadır. Korkmaz (2019)’a göre kişinin kendini gerçekleştirme ve yaşadığı çağa ayak uydurması için ihtiyaç duyduğu pek çok beceri 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer almaktadır. 21. yüzyıl becerilerinde eleştirel düşünmeye, yaratıcılığa, işbirliği içinde çalışmaya, problem çözmeye vurgu yapılırken, bireylerin nitelikli ve üretken bir yaşam sürebilmeleri için bilginin öğrenilmesinin yanında bilgiye ulaşan ve kullanan, bilgi teknolojilerini kullanan, farklı kültürlerle saygılı, etkin vatandaş olabilen bireyler olmaları gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin günümüzde pek çok ülkede eğitim programlarında yer aldığı, ülkemizde ise 2005 yılından itibaren yeni bir anlayışla uygulamaya konan ilköğretim programlarında tüm dersler için geçerli becerilerin Partnership for 21st Century Learning (P21) ‘in yapmış olduğu sınıflamaya benzer becerilerle örtüştüğü görülmektedir (Anagün vd., 2016).

P21 (2019), 21. yüzyıl becerilerini 3 ana başlıkta ve 11 beceri olarak ele almaktadır. Bu üç ana başlık “*Öğrenme ve Yenilik Becerileri*”, “*Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri*” ile “*Yaşam ve Kariyer Becerileri*”dir. “*Öğrenme ve Yenilik Becerileri*”

başlığı altında “*Yaratıcılık ve Yenilik, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği*” becerileri yer almaktadır. . “*Bilgi, Medya ve Teknoloji Beceriler*” teması altında ise “*Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı ve Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı*”, “*Yaşam ve Kariyer Becerileri*” başlığı altında ise de “*Esneklik ve Uyum, Girişim ve Kendini Yönetme, Sosyal Ve Kültürlerarası Beceriler, Verimlilik ve Hesap Verebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk*” yer almaktadır. Akbaba ve Aksoy (2019) 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin dâhil edildiğini ve beceri eğitimine önem verildiğini belirtmektedirler.

### **2.3.1. Beceri Eğitimi**

Ertürk (2013, s.13)’e göre eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme sürecidir”. Fidan (2012 )’a göre ise eğitim; “en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir”. Eğitim-öğretim sürecinde yeni yaklaşım doğrultusunda öğrencilere kazandırılması planlanan temel öğelerden biri de becerilerdir. Ünlü (2011) öğrencilerin bu becerileri günlük yaşamında, mesleklerinde ve ileriki dönemlerde de kullanabilmeleri için öğrenmelerinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ablak (2019) 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının ve bu kapsamda becerilerin öğretim programlarına uygun entegrasyonunun sağlanmış olmasının önemli olduğunu söylemektedir.

Aksoy ve Akbaba (2019) beceri kazanmanın bazen kendiliğinden bazen de planlı bir süreç sonucu meydana geldiğini bu nedenle beceri kazandırılmasında izlenecek yolun önceden belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ünlü (2014) beceri kazanmada kazanımların planlanmasının önemli olduğunu ve öğrencilerde görülen değişimlerin nasıl gerçekleştiğinin kesin olarak bilinmese dahi değişikliklerin olgunlaşma ve deneyim kazanma ile birlikte olduğunu ifade etmektedir. Buna ilaveten Aladağ (2015) eğitim öğretim sürecinde uygun öğrenme ortamlarının dizayn edilmesinin becerilerin kazandırılmasında daha çok kolaylık sunduğuna dair delillerin görüldüğünü belirtmektedir.

Battelle For Kids (URL-2, 2019)'in 21. yüzyılda okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki çocukların sahip olması gereken becerilerin kazandırılmasına yönelik 10 temel kıstas belirlediği görülmektedir. Bunlar; öğrenme ortamlarının çocuk merkezli olarak planlanması, çocukların öğrenmeye teşvik edilmesi ve geri dönütlerin sağlanması, oyun temelli etkinlikler ile ilgilerinin çekilmesi, iş birlikli öğrenmeler ile çocukların iletişimlerinin artırılması ve sorunları birlikte çözmelerine imkân verilmesi, çevrimiçi uygulamalı oyunlarla bireysel gelişimlerini ve öğrenmelerini test etmelerinin sağlanması, esnek bir plan çerçevesinde oyun oynanırken hikâye okumalarının veya oynadıkları oyunla ilgili hikâyeler oluşturmalarının istenmesi, her çocuğun öğrenme stiline farklı olduğunun göz önünde bulundurulması, (örneğin çocuklara sayılar bazen materyallerle bazen şarkılarla bazen de hikâyelerle öğretilmeli ki her çocuk kendine has öğrenme stiline göre öğrenecektir), öğrenmelerin gözlemlenmesi ve dönütlerin verilmesi (bu sayede öğrencilerin neler öğrenip neler öğrenmedikleri belirlenebilir), çevreyi keşfetmeleri konusunda çocuklarda alışkanlık ve beklentiler oluşturularak çocukların kendilerine güven duymalarına yardımcı olunmasıdır. Bu kıstaslar çocukların planlama, organizasyon ve öz denetim becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Son olarak öğrenme alanları düzenirken öğrenme yaşantılarının öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi bireyler olmasını sağlayacak ve iletişim becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu, hikâye okurken hikâyedeki karakterleri tartışarak olabileceği gibi bir deney esnasında problem çözmekle de olabilir.

Bednarz ve Bednarz (1995)'a göre öğrenciler becerileri dört aşamada öğrenirler. Bunlar; *farkına varma, anlama, rehberli uygulama ve uygulama* şeklindedir.

*Farkına Varma:* Öğrenciler ilk önce kazandırılması düşünülen becerilerin ve bu becerileri bilmenin öneminin farkına varmalıdırlar. Öğrencilerin, kazandırılması düşünülen beceri veya becerilerle ilgili başka insanlar tarafından bu becerilerin; nasıl kullanıldığı gözlemlenilerek, ayrıntılı tanımlarına baktırılarak veya becerilerle ilgili videolar izletilerek fark etmeleri kolaylaştırılabilir. Ayrıca beceriye neden sahip olmak gerektiğinin gerçek yaşamdaki örnekleri hakkında da öğrencilere bilgi verilebilir.

*Anlama:* Öğrenciler becerinin tam olarak ne anlama geldiğini anlamalıdırlar. Sunumlar ve modeller bu noktada faydalı olacaktır. Karmaşık beceriler parçalara ayrılarak daha

anlaşılır hale getirilebilir. Örneğin, bir harita çizme becerisi öğrencilere adım adım gösterilmeli ki öğrenciler harita çizimi için gerekli adımları anlayabilsin (Anderson, 1986, aktaran Bednarz ve Bednarz, 1995). Coğrafi sorunların nasıl çözüleceğine ilişkin ipuçları adım adım izlenirse öğrenciler coğrafi becerileri daha kolay anlayabilir( Wilson, 1989, s.49, aktaran, Bednarz ve Bednarz, 1995). Yine öğrencilerin iklim verilerini bir iklim grafiğine dönüştürmeden önce iklim grafiğinin amacını ve nasıl oluşturulduğunu anlamaları faydalı olacaktır.

*Rehberli Uygulama:* Öğrenciler becerileri rahat ve destek alabildikleri bir ortamda öğrenmelidir. Buradaki amaç öğrencilerin becerileri kazanırken anında dönüt almaları ve ihtiyaç duyduklarında öğretmenin yardımcı olmasıdır. Bu aşamada öğrencilere grup çalışmalarının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen, uygulamaları orta seviyedeki bir zorlukta oluşturmalı, etkinlikler ne çok kolay ne de çok zor olmalıdır. Ayrıca aynı derste etkinliği tek başına bitirmesi isteniyorsa yeni bir beceriye yer verilmemelidir (Brophy and Alleman, 1990, aktaran Bednarz ve Bednarz, 1995).

*Uygulama:* Son aşama olan bu basamakta artık öğrenci edindiği beceriyi tek başına uygulayabilir. Becerinin uygulanması için etkinlikler oluşturularak öğrencilerin beceriyi pekiştirmeleri sağlanmalıdır. Fakat etkinlikler amaçsız etkinlikler olmamalı, günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Çünkü becerilerin kazandırılmasındaki amaç onların bağımsız bir şekilde günlük yaşamda kullanılabilecek olmasıdır.

Türker (2019) yukarıdaki açıklamalara benzer olarak beceri eğitiminde öğretmenin kolaylaştırıcı olması ve rehberlik etmesi, içeriklerin beceriye göre planlanması, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve sürecin değerlendirilmesi gerektiğini belirtirken, öğrencilerin de bu süreçte aktif olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini test edecek etkinliklerle hazır bulunuşluklarını belli bir seviyeye getirdikten sonra beceri kazandırmaya çalışması gerektiğini de eklemektedir. Namal (2019) beceri eğitimi verebilmek için gerekli olan temel etmenlerin; uygun ortam, zaman ve yerin tespit edilmesi ile gerekli materyallerin sağlanmasından oluştuğunu belirtmekte ve bu etmenlerin de öğrenenlerin faydasına ve öğrenenlere görelilik ilkesine uygun bir biçimde ele alınması gerektiğini söylemektedir. Türk Eğitim Derneği (TEDMEM) ise ülkemizdeki beceri eğitimi ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

Türkiye açısından günümüz beceri eğitimine bakıldığında bir takım eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu eksikliklerin nedenleri incelendiğinde; ilk sırada nüfusun kayda değer bir kısmının en temel düzeyde okuma yazma, okuduğunu anlama ile sayıları anlama ve sayısal işlem yapma gibi bir takım temel becerilerden dahi yoksun olduğu karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla genç ve yetişkin nüfusun temel becerilerde yeterli düzeyinin yüksek olması okul çağındaki öğrencilerinin beceri temelli eğitime tabi olmalarından geçmektedir (TEDMEM, 2016, s.134).

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı üzere beceri temelli eğitim için önemli basamaklardan birisinin ilköğretim olduğu görülmektedir. Günümüzde ilkokul ve ortaokulu kapsayan bu süreç öğrencilere belirlenen becerileri kazandırmak ve çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için önemli görülmektedir. Çünkü ilköğretim basamağında kazanılan bilgi ve beceriler ileriki dönemler için bir temel teşkil etmektedir (Çelikkaya, 2011). Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulama konan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla beceri temelli bir yapı oluşturulduğu, 2018 programıyla sayıları arttırılan becerilerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çünkü Yaylacı ve Aksoy (2017) becerilerin kalıcı olarak kazandırılmasında planlı ve programlı eğitime gereksinim duyulduğunu söylemektedirler.

### **2.3.2. Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi**

Becerileri kazandırmak için verilen çaba genelde planlı olarak eğitim kurumları tarafından öğretim programları vasıtasıyla yapılmaktadır. Bu kurumlarda okutulan ders programlarının içerikleri, hedeflenen genel ve özel amaçların yanında kazandırılması gereken becerilerin de yer aldığı içerikleri barındırmaktadır. Bu sayede insanların toplumda sağlıklı bir biçimde yaşamlarını sürdürecekleri ve toplumsal beklentileri karşılayacak bilgi ve becerileri kazanacakları düşünülmektedir. Vatanını ve milletini seven, temel değerleri benimseyen, toplumsal yaşama adapte olan, sorumluluklarını yerine getiren, çevresine karşı duyarlı davranan, demokratik tutum ve değerlere sahip çıkan ve en nihayetinde etkin vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler dersi bireylere gereksinim duydukları becerileri de kazandırması açısından önemli bir derstir. İlk kez 2005 SBDÖP’te somut ve kapsamlı bir biçimde ele alınan becerilerin (Turan, 2018), öğrencileri toplumsal hayata ve bir üst öğrenim kademesine hazırlamayı amaçlaması bakımından önem arz ettiği görülmektedir (Şimşek, 2020). Safran (2015)

SBDÖP'teki becerileri; öğrenme süreci içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve günlük yaşama transfer edilmesi düşünülen beceriler olarak görmekte ve programda yer alan konuların ve etkinliklerin kalıcı ve anlamlı öğrenilmesinde kolaylık sağlayacağını belirtmektedir. SBDÖP'teki becerilere bakıldığında becerilerin öğrencilerin hem kişisel hem toplumsal gelişimlerinin yanında mesleki gelişimlerine de destek verecek özellikler taşıdığı söylenebilir (Şimşek ve Öztürk, 2019). Bununla ilgili Yazıcı ve Koca (2015) beceri öğretimi ile öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine göre bilişsel ve eylemsel bir gayret göstermesi sonucu herhangi bir işi rahatlıkla ve ustalıkla yapabileceğini söylemektedirler.

Çepni (2019) günümüzde ortaya çıkan çeşitli sosyoekonomik, siyasi ve teknik ilerlemeler sonucunda öğretim programlarında yer verilen becerilerin öneminin arttığını belirtmektedir. Bununla birlikte bilginin öğrenilmesinden ziyade bilginin nasıl kullanılacağına önemli hale gelmesiyle becerinin öneminin arttığını söylemektedir. İnsan yaşamını konu alan sosyal bilgiler dersi yapısı gereği becerilerin oldukça önemli yer tuttuğu bir derstir. 2005 programıyla başlayan beceri kazandırma sürecine 2018 yılında daha da önem verilerek becerilerin sayısında artışa gidildiği ve TYÇ kapsamında anahtar yetkinlik diye nitelendirilen beceri yelpazelerine yer verildiği görülmektedir. Bu durumu, Akbaba ve Ersoy (2019) sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile modern dünyanın gerektirdiği kişisel yeterliliklerdeki değişiminin doğal bir sonucu olarak görmektedirler.

Tablo 2.1. 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler	2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer Alan Beceriler
- Araştırma	- Araştırma
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma	- Dijital Okuryazarlık
- Değişim ve Sürekliliği Algılama	- Değişim ve Sürekliliği Algılama
- Eleştirel Düşünme	- Eleştirel Düşünme
- Empati	- Empati
- Girişimcilik	- Girişimcilik
- Gözlem	- Gözlem
- İletişim	- İletişim
- Karar Verme	- Karar Verme
- Mekânı Algılama	- Mekânı Algılama
- Problem Çözme	- Problem Çözme
- Sosyal Katılım	- Sosyal Katılım
- Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma	- Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma
- Yaratıcı Düşünme	- Yenilikçi Düşünme
- Zaman ve Kronolojiyi Algılama	- Zaman ve Kronolojiyi Algılama
	- Çevre Okuryazarlığı
	- Finansal Okuryazarlık
	- Harita Okuryazarlığı
	- Hukuk Okuryazarlığı
	- Politik Okuryazarlık
	- Medya Okuryazarlığı
	- İş Birliği
	- Kanıt Kullanma
	- Konum Analizi
	- Öz denetim
	- Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Yorumlama
	- Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark Etme

MEB 2005, 2018

2018 yılı SBDÖP'teki becerilerle ilgili yenilik ve düzenlemelerin TYÇ kapsamında yapıldığı; 2005 SBDÖP'teki belirlenen 15 becerinin geliştirilip düzenlenmesiyle beceri sayısının 2018 SBDÖP'te 27'ye çıkarıldığı görülmektedir (MEB, 2018).

Tablo 2.2. 2018 SBDÖP öğrenme alanları ile bu öğrenme alanlarında kazandırılması istenen beceriler

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazandırılması İstenen Beceriler
4	Birey ve Toplum	Kanıt Kullanma, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Empati Kurma
	Kültür ve Miras	Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Empati Kurma, Değişim ve Sürekliliği Algılama
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekânı Algılama, Harita Kullanma, Konum Analizi, Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Kullanma
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Değişim ve Sürekliliği Algılama, Yenilikçi Düşünme
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Karar verme, Finansal Okuryazarlık
	Etkin Vatandaşlık	Sosyal Katılım, Karar Verme
	Küresel Bağlantılar	Araştırma, Empati
5	Birey ve Toplum	Sosyal Katılım
	Kültür ve Miras	Türkçeyi, Doğru, Güzel ve Etkin Kullanma, araştırma
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita okuryazarlığı, Çevre okuryazarlığı, Gözlem
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Öz denetim, Dijital okuryazarlık
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yenilikçilik, Girişimcilik, Araştırma
	Etkin Vatandaşlık	Araştırma, Sosyal Katılım
	Küresel Bağlantılar	Araştırma, Yaratıcılık
6	Birey ve Toplum	Eleştirel Düşünme, Zaman ve Kronolojiyi Algılama
	Kültür ve Miras	Zaman ve Kronolojiyi Algılama
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekânı Algılama, Harita Okuryazarlığı
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Yenilikçilik, Araştırma
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Girişimcilik, Yenilikçilik, Araştırma
	Etkin Vatandaşlık	Türkçeyi, Doğru, Güzel ve Etkin Kullanma, Politik Okuryazarlık
	Küresel Bağlantılar	Araştırma, Eleştirel Düşünme
7	Birey ve Toplum	İletişim, Medya Okuryazarlığı
	Kültür ve Miras	Kanıt Kullanma
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kanıt Kullanma, Problem Çözme, Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Kullanma
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman ve Kronolojiyi Algılama
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Araştırma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama
	Etkin Vatandaşlık	Problem Çözme
	Küresel Bağlantılar	İş Birliği, Problem Çözme, Kalıp Yargı ve Ön Yargıyı Fark Etme

Akbaba ve Aksoy 2019

SBDÖP’te doğrudan verilmesi planlanan beceriler, 4-7. sınıflar için her sınıf düzeyinde öğrenme alanına göre ayrı ayrı belirtilmektedir. Aladağ (2015) da bu

becerilerin bazılarında ya da aşamalarına doğrudan verilebilecek beceriler olarak öğrenme alanlarında yer verildiğini söylemektedir.

2005 SBDÖP’te yer alan mekânsal düşünme becerisinin 2018 SBDÖP’te de yerini koruduğu görülmektedir. Günümüzde giderek önemi artmakta olan mekânsal düşünme becerisiyle ilgili Şanlı (2019) son yıllarda özellikle yabancı literatürde mekânsal düşünme becerisi üzerinde çalışmaların arttığını ve coğrafi eğitimin vazgeçilmez bir becerisi haline gelen mekânsal düşünmeye konu olmayan kavram, olgu veya olaylardan bahsetmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Fakat bu denli önemli bir becerinin yer aldığı sosyal bilgiler dersi ile ilgili ise ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminin arzu edilen düzeye hala erişemediği görülmektedir. (Safran, 2015). Gelen (2002) “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin düşünme becerileri olarak belirlenen problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz olduklarını belirtmektedir. Buna da sebep olarak; öğretmenlerin eğitiminde düşünme becerileri olarak bir dersin verilmemesini, becerilerin kazandırılması ile ilgili düzenlemelerin olmamasını, öğrencilerin merkeze alınmamasını ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içinde olmamalarını göstermektedir. 2005 yılında yapılandırmacı anlayışın etkisiyle yeniden oluşturulan SBDÖP ile başlayan süreç 2018 yılında devam etmiş öğrenciyi merkeze alan, beceri öğretimine yönelik düzenlemeleri içeren programın uygulanmaya devam edildiği görülmektedir. Fakat her ne kadar programda beceriler öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişkilendirilseler de sosyal bilgiler dersinde beceri eğitiminin yeterli olmadığı yönünde araştırma sonuçları görülmektedir. Çelikkaya (2011) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun programda belirtilen becerilerin derste kısmen kazanıldığı görüşünde olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgilerde beceri eğitiminin daha ileri bir boyutta olması için şu önerileri sıralamaktadır: öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgi ve becerileri artırılabilir, okul-veli görüşmeleri ile kazandırılacak beceriler hakkında veliler bilgilendirilebilir, kılavuz kitaplarda becerilerin nasıl verileceği daha detaylı açıklanarak etkinliklere daha fazla yer verilebilir, eğitim sürecinde öğrencilerin becerileri hangi düzeyde kazandıklarının belirlenmesi amacıyla geri dönütler verilebilir. Taşkiran vd. (2016) “Sosyal Bilgiler

Dersinin Kendine Özgü Becerilerinin Kazandırılma Düzeyi” isimli araştırmalarında öğretmenlerin sosyal bilgilerin kendine özgü becerilerinin kazandırılması hususunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bunula birlikte öğretmenlerin derse özgü becerilerden zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazandırıldığını düşündüklerini, diğer becerilerde kararsız kaldıklarını belirtmektedirler. Mutluer (2013) de “Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği)” isimli çalışmasında; öğretmenlerin büyük bir bölümünün sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan beceriler ile bu becerilerin öğretimi hakkında yeterince bilgilerinin olmadığını belirtmektedir. Hayırsever (2010) ders kitaplarının becerilerin kazandırılması düzeyi üzerine yaptığı çalışmasında ise becerilerin kazandırılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin %30’unun ders kitaplarının ve %25’inin çalışma kitaplarının beceri kazandırmaya uygun olduğu yönünde görüş bildirdiklerini belirtmektedir. Aydemir ve Adamaz (2017) çalışmalarında; ortak ve derse özgü becerilerin kazandırılması yönünden ortaokul sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarının yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Yine Kaya vd. (2007) “Sosyal Bilgiler Programına Göre Öğrenci Çalışma Kitaplarının Beceri Ve Değerleri Gerçekleştirebilme Düzeyi” isimli çalışmalarında becerilerin kazandırılmasında öğrenci çalışma kitaplarının yeterli seviyede olmadığını ifade etmektedirler.

SBDÖP ‘te kazandırılması düşünülen becerilerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda her beceri için farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Fakat hemen hemen hepsinde ortak olan bazı yöntem ve tekniklerin özellikleri göze çarpmaktadır. Bunlar; öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde rehberlik ettiği, öğrenme ortamını ve içeriğini planlı bir biçimde sunduğu, öğrencinin ise aktif olarak rol aldığı yöntem ve tekniklerdir. Örneğin; beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, gezi-gözlem, yaratıcı drama, sözlü tarih, problem çözme, altı şapkalı düşünme tekniği, WebQuest (Web tabanlı öğretim yöntemi), oyun gibi öğretmenin rehber öğrencinin aktif olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması beceri eğitiminin verilmesine yardımcı olacağı varsayılmaktadır (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Yel vd., 2015; Aksoy vd., 2019).

### 2.3.3. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Boyutları

21. yüzyılın başından itibaren eğitimcilerin üzerinde özellikle durduğu mekânsal düşünme becerisi farklı disiplinlerde ve gündelik yaşam problemlerinin çözülmesinde etkisi olan evrensel bir düşünme biçimidir (NRC, 2006). Mekânsal düşünme becerisi içinde yaşadığımız dünyayı tanımak için önemli bir yetkinliktir. Bu beceri, konum mesafe, yön, şekil ve desen gibi nesnelere arasındaki mekânsal ilişkileri görme ve analiz etme olanağı sağlar. Etrafımızdaki her şey mekânsal bir ilişki çerçevesinde açıklanabilir. Örneğin; hastalıkların yayılması, depremler, ticaret, göçler mekânsal durumlarla alakalıdır (Association of American Geographers [AAG], 2014). Bu becerinin kazandırılması mekân kavramının algılanmasını gerektirmektedir. Çünkü mekânsal düşünme becerisi genel olarak çevrede bulunan nesnelere bilme, tanıma ve ifade edebilmenin yanında, mekânı çizibilme ve karşılaştırabilme yeterliliklerinin içerir. Bu yeterliliğe sahip öğrenciler varlıklar arasındaki ilişkileri daha iyi açıklayabilir, coğrafi kavramları daha iyi algılayabilir ve buna bağlı olarak kavramlar arasındaki ilişkileri sebep-sonuç ilişkisi içerisinde tanımlayabilir (MEB, 2005). Köşker (2012) mekânın algılanması, tanınması ve anlaşılması, konumun belirlenmesi, mekânsal bilginin hafızaya alınması ile yer, yön bulmayı ve tarif etmeyi mekânsal düşünmeye ilişkin davranışlar olarak ifade etmektedir. Mekân TDK (2020)'de "yer, bulunulan yer, ev, yurt, uzay" olarak tanımlanmaktadır. "Mekân en basit tanımıyla bir birey ya da grubun içinde bulunduğu yer, daha kapsamlı bir tanımla insanın, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin gerektirdiği donatıların yer aldığı; sınırlarının kapsadığı örgütlenmenin yapı ve karakterine göre belirlendiği bir boşluktur" (Merç, 2011, s.4). Tümertekin ve Özgüç (2019, s.60) mekânı "İnsanın bütün faaliyetlerini gerçekleştirdiği ve deneyimlerini yaşadığı yerdir" diye tanımlamaktadırlar. Buna ek olarak zaman zaman çevre kavramıyla da anlamdaş olarak kullanılan mekânın; insanın yerüstü, yeraltı ve evrene doğru çevresini sarmalayan daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve aynı zamanda psikolojik, siyasi ve toplumsal içeriklerinde katılmasıyla fiziki bir anlam taşımaktan da uzaklaştığını ifade etmektedirler. Günlük hayatta yaşanan olayların tamamına yakını üzerinde yaşanan mekânla ilgilidir (Demircioğlu ve Akengin, 2015). Birey mekânla etkileşim sonucunda mekâna ilişkin bilgileri zihninde saklamakta ve gerektiğinde bu bilgileri kullanmaktadır. Köşker (2012)'e göre insanın mekânı

algılamaya başlaması mekânsal düşünmenin ilk adımını oluşturmakta Baloğlu Uğurlu ve Aladağ (2015)'a göre de insanların çevrelerinde olup bitenleri anlayabilmek için ihtiyaç duyduğu yeterlilikler mekânsal düşünmeyi geliştirmektedir.

Araştırmacıların bir kısmı mekânsal düşünmenin coğrafyanın teori ve pratikteki temelini oluşturduğunu ileri sürmekte (Huynh ve Sharpe, 2013) ve “mekâna ait konuların öğretiminde harita, grafik, diyagram, model gibi unsurların kullanılmasının üst düzeyde coğrafya öğrenimini sağladığı düşüncesini ileri sürmektedirler” (Bednarz, 2007, aktaran, Madsen ve Rump, 2012, s.100). Safi (2010) kişinin yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi için konum, yer-yön tayini, bulunduğu mekâna ait coğrafi bilgilerin kavranabilmesi gibi bilgi ve becerilerin mekânsal düşünme becerisini içerdiğini söylemektedir. Hespanha, Goodchild ve Janelle (2009) çok az insanın farkında olarak günlük hayatta problemlerin çözümünde mekânsal düşünme becerisini kullandıklarını ifade ederken, mekânsal düşünmeyi insanların herhangi bir bilgiyi mekânla ilişkilendirerek düşünmesi olarak tanımlamaktadırlar. Nitekim gündelik yaşamda herkes mekânsal düşünme becerisini kullanır. Örneğin; mobilyalar odaya yerleştirilirken, kitaplık belli bir biçimde düzenlenirken ya da yolculuk esnasında harita kullanırken. Hatta mekânsal olmadığı düşünülen durumlarda bile mekânsal düşünme becerisi kullanılmaktadır. Örneğin; bir hedefe çok yaklaşıldığından ya da bir kişinin yakınlaştığından bahsederken mekânsal düşünme becerisi kullanılmaktadır. Newcombe (2010) mekânsal düşünmeyi genel olarak nesnelerin konumları, biçimleri, birbirleri ile olan ilişkileri, hareket ettikleri zaman izledikleri rota gibi durumlarla açıklamaktadır

Mekânsal düşünme becerisinin tanımını üzerine büyük bir önem verildiği yabancı literatürden anlaşılakta iken yerli literatürde henüz böyle bir yeterli tanımlamaya rastlanılmamaktadır (Ünlü ve Yıldırım, 2017). Mekânsal düşünme becerisinin pek çok tanımı yapılmakta olup NRC (2006, s.12) mekânsal düşünmeyi, “Mekânsal kavramların bilgisi, temsil araçlarının kullanımı ve akıl yürütme süreçlerinin toplamından oluşan bilişsel süreçlerdir” şeklinde tanımlamıştır. NRC'nin bu tanımı ortak bir anlayışı temsil ettiği için günümüzde coğrafyacılar için mekânsal düşünmeyi tanımlamada ortak bir tanım olarak kabul görmektedir (Mohan, Mohan

ve Uttal, 2014 ). “ Bunun öncesindeki araştırmalarda mekân ile ilgili mekânsal yetenek, mekânsal akıl yürütme, mekânsal biliş, mekânsal kavramlar, mekânsal zekâ, çevre bilinci ve bilişsel haritalama gibi pek çok kavram kullanılmıştır” (aktaran, Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 24). NRC'nin mekânsal düşünme tanımında yer alan “mekânsal kavramların bilgisi, temsil araçlarının kullanımı ve akıl yürütme süreçleri” aşağıdaki kavram çerçevesinden oluşmaktadır.

Tablo 2.3. NRC'nin mekânsal düşünme kavram çerçevesi

Mekân Kavramları	Temsil Araçlarının Kullanımı	Mekânsal Akıl Yürütme
<b>Temel Kavramlar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kimlik/İsim</li> <li>• Konum</li> <li>• Büyüklük</li> <li>• Zaman/Süreç</li> </ul>	<b>Temsil çeşitleri veya Mekânsal görselleştirmeler</b> (Jo ve Bednarz, 2009; NRC, 2006)	<b>Mekânsal yapıların ortaya çıkarılması.</b>
<b>Basit Mekânsal İlişkiler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesafe</li> <li>• Yön</li> <li>• Bağlantı</li> <li>• Hareket</li> <li>• Geçiş</li> <li>• Sınırlar</li> <li>• Bölge</li> <li>• Şekil</li> <li>• Referans Çerçevesi</li> <li>• Diziliş</li> <li>• Komşuluk</li> <li>• Çevreleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Harita</li> <li>• Diyagram</li> <li>• Plan/Kroki</li> <li>• Grafik</li> <li>• Fotoğraf</li> </ul> <b>Temsil elemanları</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sembol/İşaret dizisi</li> <li>• Boyut</li> <li>• Perspektif</li> <li>• Görüş açısı</li> </ul>	<b>Mekânsal dönüşümlerin gerçekteştirilmesi</b>
<b>Karmaşık İlişkiler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dağılım</li> <li>• Desen</li> <li>• Dağılım/Kümelenme Yoğunluk</li> <li>• Yayılma/Difüzyon</li> <li>• Baskınlık/Nüfuz</li> <li>• Hiyerarşi</li> <li>• Ağ</li> <li>• Birlik</li> <li>• Bindirme/Katman</li> <li>• Eğim/Profil/Kabartma</li> <li>• Ölçek</li> <li>• Projeksiyon</li> <li>• Tampon</li> <li>• Navigasyon</li> </ul>		<b>İşlevsel çıkarımlarda bulunmak.</b>

Yukarıdaki tabloda mekânsal düşünme becerisinin 3 temel boyuttan oluştuğu ve her boyuta ait alt boyutların yer aldığı görülmektedir. AAG (2014) ise NRC'den farklı olarak mekânsal düşünmenin boyutlarını 8 başlıkta belirlemektedir. Bunlar:

*Karşılaştırma:* Bir yeri başka bir yer ile karşılaştırmak. Örneğin; bir yerin başka bir yerle yağış miktarı, uydu görüntüsü, gelir düzeyi açısından harita ve grafiklerle karşılaştırılması.

*Etki:* Bir yerin komşu yerler üzerinde bıraktığı etki. Örneğin; fabrika bacalarından çıkan duman, otoyolların gürültüsü, parklara yakın yerlerin değerli olması.

*Bölgesellik:* Benzer özelliklere sahip yerlerin sınırlarının çizilmesi. Örneğin; Polonya Mahallesi, Tornoda Sokağı gibi bölgesel ayrımların tanımlanması.

*Geçiş:* Koşulları bilinen iki yer arasındaki değişimlerin bilinmesi. Örneğin; bir yerden başka bir yere geçiş esnasında iklim, bitki örtüsü, yüzey şekillerinde yaşanan değişimlerin nasıl olduğunun farkına varılması.

*Benzetim:* Birbirine benzer yerler arasında ilişkilerin ortaya konulması. Örneğin; farklı bölgelerde olmalarına rağmen aynı iklim özelliklerine sahip Rize ile Antalya illerinde turunçgiller yetiştirilmesi.

*Hiyerarşi:* Mekânsal hiyerarşi olarak da adlandırılabilir. Örneğin; bir ülkenin il, ilçe, kasaba, köy şeklinde bölümlere ayrılması.

*Desen:* Bir alandaki coğrafi özelliklerin ya da şartların düzenlenmesidir. Örneğin; coğrafi bir özelliğin belli veya rastgele aralıklarla küme, halka ya da sıra dizisi şeklinde konumlanması ya da dizilmesi.

*İlişkilendirme:* Aynı haritadaki farklı özelliklerin birbiriyle ilişkilerinin belirlenmesi. Örneğin: alışveriş merkezleri ile ulaşım ağının, sıtma hastalığı ile sivrisineklerin yoğunluğunun birbiriyle olan ilişkisinin haritalarda ifade edilmesi.

Lee ve Bednarz (2012)'in mekânsal düşünmenin temel kavramlarıyla ilgili daha önce yapılan sınıflamaları toparlayarak aşağıdaki gibi bir çerçeve oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2.4. Mekânsal düşünme kavram çerçevesi

Gershmel ve Gershmel (2007)	Golledge vd. (2008)	Janelle ve Goodchild (2009)
Şartlar	Kimlik	Nesneler ve alanlar
Konum	Konum	Konum
İlişki	Bağlantı Mesafe Ölçek	Ağ Mesafe Ölçek
Karşılaştırma	Desen eşleştirmesi	
Etki	Tampon	
Bölge	Yakınlık, Sınıflandırma	Yakınlık ve Bölge
Hiyerarşi Geçiş Anoloji, Benzetim	Eğim, Profil	
	Koordinat	
Desen	Model(desen), düzenleme, dağılma, düzen, dizi	
Mekânsal ilişki	Mekânsal ilişki, Bindirme/ eritme, Veri düzenleme projeksiyon, dönüştürme	Mekânsal bağımlılık, mekânsal heterojenlik

Lee ve Bednarz, 2012

“Bu sınıflandırmalardaki kavram benzerlikleri Huynh ve Sharpe (2013) tarafından ele alınarak benzer kavramlar birleştirilmiştir. Buna göre, günümüzde mekânsal kavramlar denilince akla “lokasyon, harita, bölge, dağılım, bilgi, ölçek, navigasyon, semboloji, koordinat, mesafe, alan, yön, coğrafi veri, bindirme, tampon, eşyükselti, baki” gelmektedir” (aktaran, Şanlı, 2019, s.217).

Mohan ve Mohan (2013)’ın literatürdeki mekânsal düşünme kavramlarını tarayıp bilişsel psikologların sınıflamalarını da dâhil ederek daha geniş bir kavram çerçevesi yayınladıkları görülmektedir.

Tablo 2.5. Mekânsal düşünme kavram çerçeveleri

Learning to Think Spatially, NRC 2006	Jo ve Bednarz 2009 tarafından uyarlanan Golledge ve diğerleri 1995, 2002, 2008	Gersmehl ve Gersmehl, 2006, 2007, 2009	Janelle ve Goodchild, 2011	Bilişsel psikoloji, Bednarz ve Lee, 2011; Golledge, Doherty ve Bell, 1995)
<b>Mekân Kavramları</b>	<b>Mekânsal Kavramlar</b>	Konum Şartlar Bağlantılar Mekânsal Düşünme Biçimleri	Konum Mesafe Komşuluk ve Bölge Ağlar Bindirme/ Tabakalar Ölçek Mekânsal Heterojenlik Mekânsal Bağımlılık	<b>Mekânsal Görselleştirme</b> İki veya üç boyutlu görsel uyarınları zihinsel olarak manipüle etme, bükme veya ters çevirme
-Temel Kavramlar -Mekânsal İlişkiler	-İsim -Yer -Büyüklik Zaman	Karşılaştırma -Atmosfer -Bölge -Hiyerarşi -Geçiş -Anoloji -Desen -Mekânsal İlişki		<b>Oryantasyon</b> Farklı bir yönden veya perspektiften bakıldığında bir yapılandırmanın nasıl görüneceğini hayal edebilme
<b>Temsil Araçları</b>	<b>Basit Mekânsal İlişkiler</b>			
İç (Harita, diyagram, kroki) vs. Dış (Boyut, perspektif, görüş açısı vs.)	-Mesafe -Yön -Bağlantı -Hareket -Geçiş -Sınır -Bölge -Şekil -Referans -Düzenleme Yakınlık/Bitişiklik Çevrilen alan Karmaşık İlişkiler Dağılışı Örüntü Kümelenme Yoğunluk Geçirgenlik Baskınlık Hiyerarşi/Ağ/İlişki Bindirme/Tabaka Profil/Rölyef/Eğim Ölçek Projeksiyon Tampon(Ara bölge)	-Değişim -Hareket -Yayılma (genişleme veya daralma) Mekansal Modeller		<b>Mekânsal İlişkiler</b> Mesafeleri, açıları, bağlantıları ve bağlana bilirlikleri tahmin etme veya çoğaltma becerisi; en yakın komşu etkilerin belirgin olduğu mekânsal hiyerarşiler geliştirmek; rota boyunca ipuçlarında olduğu gibi diziyi ve düzeni hatırlamak; ezberlemeyi ve hatırlamayı kolaylaştıracak şekilde yolları uygun büyüklükte birimlere ayırmak veya yığınlamak; uzayda dağılımları veya kalıpları ilişkilendirmek ve bilgileri bölgeler gibi anlamlı uzamsal birimler halinde sınıflandırmak ve kümelemek
<b>Mekânsal Akıl Yürütme</b>				
-Mekânsal yapıların ortaya çıkarılması -Mekânsal dönüşümlerin gerçekleştirilmesi -İşlevsel çıkarımlarda bulunmak				

McGee gibi bilişsel psikologlar genellikle mekânsal düşünmenin farklı fakat birbiriyle ilişkili faktörler içerdiğini kabul etmektedirler. Bununla birlikte, mekânsal görselleştirme ve mekânsal yönelim/uyum/oryantasyon gibi iki baskın boyutun olduğunu belirtirlerken; üçüncü bir boyut olan mekânsal ilişkinin, mekânsal yeteneğin temel bir boyutu olup olmadığı konusunda hala bazı anlaşmazlıklar bulunduğunu ifade etmektedirler (Lee, 2005). Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak mekânsal düşünmenin çok net bir tanımının ve açıklamasının olmadığı (Lee ve Bednarz, 2009), bilim insanları ve çevrelerince farklı sınıflamalar yapılarak bir kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir

NRC (2006) mekânsal düşünme becerisinin boyutlarını belirlerken, üç temel amaca hizmet ettiğini de belirtmektedir. Bunlardan ilki; nesnelerin görünüşünü ve ilişkilerini belirleyen, koruyan ve ileten tanımlayıcı bir işlev, ikincisi; nesnelerin yapısının anlaşılmasını sağlayan analitik bir işlev ve son amacı; nesnelerin değişimi ve işlevi ile ilgili sorulara cevaplar veren çıkarımsal bir işlevdir. “Sahip olduğu bu işlevlerden dolayı mekânsal düşünme, gerçek ve hayal edilen mekânsal dünyalardaki nesnelerin yapılarını, işlevlerini ve ilişkilerini tanımlama, açıklama ve tahmin etmemizi sağlayan dinamik bir süreç olma özelliğini taşımaktadır” (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s.16).

Öcal (2007) insanoğlunun var oluşu gereği yaşadığı mekâna uyum sağlama ihtiyacı duyduğunu, günlük yaşamda yer-yön bulma ve hareket etmenin en temel ihtiyaçlar olduğunu ve bunların da mekânsal düşünme becerisi sayesinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Mekânsal düşünme becerisi geliştikçe; öğrenciler yaşadıkları çevrenin dışında da yerlerin olduğunu farkına varmakta, çevrelerindeki birbirine ayrı yerlerin benzerlik ve farklı özelliklerini keşfetmekte, bu özelliklerin insan faaliyetleri üzerine olan etkisini anlamakta, farklı mekânların birbiriyle olan etkileşimi ve bu etkileşimin doğal ve beşeri süreçlerle ilişkisini öğrenmektedirler (Demircioğlu ve Akengin, 2015). Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin mekânsal düşünme becerisinin planlı programlı bir biçimde asgari düzeyde de olsa geliştirilmesinin öğretim programlarından beklenmesi uygun görülmektedir. Ayrıca sınıflarda problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için,

mekânsal düşünme becerilerinin içerik ve ekipmanlarla destekleyen bir öğretim programına gerek duyulmaktadır (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015).

#### **2.3.4. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Mekânsal Düşünme Becerisi**

Formal eğitimle öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki alanda gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazanarak ileriki hayatlarında bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olarak hareket etmeleri amaçlanmaktadır (Yaylacı ve Aksoy, 2017). Yeni öğretim programlarında bilginin öğrenilmesinden ziyade günlük yaşama aktarımının önemli görüldüğü ve bilginin günlük yaşamda nasıl kullanılacağına dair becerilerle donatılmış ders programları karşımıza çıkmaktadır. İlköğretimde temel derslerden biri olan sosyal bilgiler dersi de gerekli olan becerilerin öğrencilere kazandırılabilceği bir ders olarak düşünülmektedir (Çelikkaya, 2011). Öğrencinin hayata hazırlanmasının amaçlandığı sosyal bilgiler dersiyle yaşanan yerin tanıtılması, yaşanan yer ile diğer yerler ve uzay arasında ilişkilerin kurulması, kazandırılmak istenen mekânsal düşünme becerisiyle coğrafi öğelerin bilişsel olarak içselleştirilmesi ve gerektiğinde de bu bilgilerin yaşama aktarılması sağlanmalıdır (Öcal, 2007). Ablak (2019, s.417) “Çok disiplinli bir ders olarak karşımıza çıkan sosyal bilgiler dersinin içeriğinin büyük bir kısmını oluşturan tarih ve coğrafya içerikli öğrenme alanlarının konularının öğrencilere öğretilmesi aşamasında mekânsal düşünme becerisinin önemli bir etken olarak gözükmekte olduğunu” belirtmektedir. Çünkü “Varlıklar arasında ilişkileri anlamaya katkı veren mekânsal düşünme becerisi, coğrafi kavramların algılanmasını kolaylaştırmanın yanı sıra bunlar arasında ilişkilerle, sebep ve sonuçlarının açıklanabilmesini de kolaylaştırmaktadır” (Bahar, Sayar ve Başbüyük, 2010, s.230 ). NCSS (2014) öğrencilerin yerleşim yeri, yerleşim nedeni, bölge kavramının anlamlandırılması, yer şekillerinin değişime uğrama şekli ve bu değişikliklerin insan yaşamına etkisinin olup olmadığı gibi soruları cevaplandırabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışa duyulan gereksinimlerinin mekânsal düşünme becerisini kazandıracaklarını ifade etmektedir.

2018 SBDÖP incelendiğinde mekânsal düşünme becerisinin, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında doğrudan verilecek beceriler arasında olduğu görülmektedir (Safi, 2010; Turan, 2018; Ablak, 2019; ). Aydın ve Oturak Eyecisoy (2019) bu öğrenme alanı için, temelde coğrafya odaklı, insan yaşamı için ihtiyaç duyulan mekânsal temel bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı öğrenme alanıdır ifadelerini kullanmaktadırlar. Bu öğrenme alanı ile “içerisinde insanlar, yerler ve beşeri çevre ilişkisinin, öğrencilerin kendi yerel çevrelerinden öte dünyaya olan coğrafi bakış açılarının ve mekânsal düşüncelerinin geliştirmede yardımcı olunacağı” belirtilmektedir (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s.27).

SBDÖP “İnsan, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı için MEB (2018, s.11) şu ifadeleri kullanmaktadır:

İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır. İnsan, yer ve çevre etkileşimi, geniş ve renkli bir yelpaze oluşturur. Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrenciler bu alana, basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan ve gittikçe karmaşık bir hâl alan bir yaklaşım ile dâhil edileceklerdir.

Öcal (2007) mekânsal düşünme becerisi ile ilgili konuların öğretimi için ilköğretimde en uygun dersin sosyal bilgiler olduğunu belirtirken; öğrencilere mekânsal düşünme becerisi ile ilgili konuların öğretiminde yakından uzağa sistematik bir biçimde coğrafya eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Barth ve Demirtaş (1997) nitelikli bir coğrafya eğitiminin; yeryüzündeki insanlarla ilişkilerimizin ve kendimizi anlamamıza yarayan becerilerin daha iyi algılanmasına yardımcı olacağını belirtmektedirler. SBDÖP 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar,

Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kazanımlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2018, s.15).

Tablo 2.6. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımlar

<b>Kazanımlar</b>
SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.

MEB, 2018

Yukarıda belirtilen 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kazanımların mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik olduğu belirtilmektedir (Safi, 2010; Turan, 2018; Ablak, 2019; Şimşek ve Öztürk, 2019).

Öğretim programlarında belirtilen becerilerin öğrencilere kazandırılması planlı, programlı ve öğrenciye uygun içeriklerle sağlanabileceği gibi uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesini de gerekli kılmaktadır.

#### **2.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Sosyal bilgiler dersi öğrencileri yaşama hazırlayan bir ders olma niteliğinden dolayı büyük önem arz etmekte, bu nedenle de dersi okutan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü eğitim öğretim bir taraftan plan program ve içeriklerle çağın gereklerine göre tasarlanırken programın en önemli yürütücüsü olan öğretmenlerin de kendilerini geliştirmeleri ve günümüz programlarına uygun yöntem ve tekniklerle konuları işlemeleri gerekmektedir. Bu hususla ilgili Namal (2019, s.4) “Öğrencilerin aktif olarak öğrenme süreci içinde yer almasının hedeflendiği güncel öğretim programlarında özellikle sözel içeriğe dayanan derslerde öğrenenlerin aktif olması her zaman kolay olmamaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aktif

olmalarını sağlamak için çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması gereklidir” ifadelerini kullanmaktadır. Alaz Şeyihoğlu ve Kartal (2015) ise sosyal bilgilerin yapısı itibarıyla sözel bir ders olması nedeniyle öğrencilerin aktif katılımının sağlanamadığı takdirde öğrenilen bilgilerin ezberden ileriye gidemeyeceğini ve öğrencinin derse katılımının da en iyi yolunun öğrenciyi aktif kılan uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasından geçtiğini ifade etmektedirler. “Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin geleneksel olarak kullandığı yöntem ve tekniklerin dışında, öğretmenlerden öğrenci ve etkinlik merkezli yöntem ve teknikler kullanması beklenmektedir” (Çelikkaya ve Kuş, 2009, s.742). Fakat “Sosyal bilgiler dersine yönelik olarak literatür incelendiğinde ilkökul düzeyinde geleneksel anlatım yöntemlerinin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir” (Sözer, 1998; Sönmez, 1999; Öztürk ve Otluoğlu, 2003; Sezer, 2005; Tokcan, 2007, aktaran, Üstün, 2019, s.15) . Öğretmenlerin derslerde kullanabileceği çok sayıda yöntem ve teknik vardır. Tek başına bir yöntem veya teknik her konunun öğretilmesi için uygun olmayabilir. Öğretmen konuyu işlerken içeriğe uygun, öğrencilerin ilgisini çekebilecek yöntem ve tekniği seçmelidir. Konu alanından uzak olan, uygun ve geçerli olmayan yöntem ve tekniklere yer verilmemelidir (Sözer, 1998).

*Sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan belli başlı yöntem ve teknikler şunlardır:*

*Anlatım Yöntemi:* Öğretmen ve öğrenci arasında tek yönlü iletişimin söz konusu olduğu anlatım yöntemi, konunun öğretmen tarafından belli bir sıra ve düzen içerisinde sunulmasına yarayan bir öğretim yöntemidir (Yaşar ve Gültekin, 2015). Öğretmen bu yöntemi kullanırken kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi aşamalılık ilkesine göre hareket etmelidir. Bu yöntem daha çok derse giriş aşamasında, konuyla ilgili edinilmesi gereken kavram ve genellemeleri sunarken ve anlatılanların özetlenmesinde kullanılması yerinde olacağı düşünülmektedir (Alkan, 2020).

*Soru Cevap Yöntemi:* Öğretmenin önceden hazırladığı soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplandırmalarına dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem de sorular iyi hazırlanırsa öğrencilerin düşünmelerine, yaratıcılıklarına ve değerlendirmelerine katkı sağladığı görülmektedir (Yel vd., 2015). Soru cevap yönteminin uzun bir süre

kullanılması öğrencilerde sıkılmalara neden olabilir. Ayrıca sorulara doğru cevap veremeyen öğrencilerin özgüvenlerini kaybetmelerine neden olabilir (Has, 2019).

*Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi:* Sınıfların kalabalık, ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu durumlarda sıkça başvurulan öğretim yöntemidir. Bir kişinin yaptığı ve öğrencilerin soru cevap ile katıldıkları bu yöntem de öğrenciler gözlem yaparak, notlar alarak ve zaman zaman öğretmene soru sorarak sürece dâhil olurlar (Yel vd., 2015). Sosyal bilgiler dersinde içeriğe uygun harita, resim, slayt, kısa filmler gibi görsel ve işitsel materyallerden yararlanılarak bu yöntem uygulanabilir.

*Tartışma Yöntemi:* Bu yöntem öğretmenin kontrolünde öğrencilerin bir konuyla ilgili olarak tartışması, fikir üretmesi, olası çözüm yolları sunmaları temeline dayanmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2015) . Tartışma sırasında öğretmen konuya yönelik öğrencilerin dikkatini çekecek sorular yönelir. Kalabalık sınıflarda kullanımı kısıtlıdır. Çünkü kimi öğrenciler tartışmaya katılırken kimi öğrenciler sessizce bekleyebilirler (Alkan, 2020).

*Sözlü Tarih Yöntemi/ Tekniği:* Bu yöntem bazı kaynaklarda teknik olarak geçmekte (Yaşar ve Gültekin, 2015) bazı kaynaklar da yöntem olarak geçmektedir (Alaz Şeyihoğlu ve Kartal, 2015; Alkan, 2020). “Geçmişteki olayları yaşamış ya da geçmişteki bazı bilgilere sahip kişilerle kayıtlı görüşmeler yoluyla bilgi edinme yöntemidir” (Alkan, 2020, s. 81). Diğer bir deyişle “ilk elden bilgiye sahip kişilerle görüşme yoluyla elde edilen bilgileri belirli bir sistem içerisinde değerlendirerek incelemektir” (Yaşar ve Gültekin, 2015, s.103). Öğretmen, öğrenci ve katılımcıların etkileşim içinde olduğu bu yöntem de dersin sıkıcılığı ortadan kalkmakta, öğrenci aktif olarak sürece katılırken, sosyalleşmekte ve öğrencinin iletişim kurma becerilerinin gelişmekte olduğu görülmektedir.

*Örnek Olay:* Öğrencilerin problemleri bir olay hakkında gerekli bilgileri toplamalarını, bu olayı anlatmalarını, gerçek ve geçerli bilgileri öğrenip analiz etmelerini sağlayan bir yöntemdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri geliştirilebilmektedir. “Bu yöntemi özellikle kalabalık sınıflarda uygulayan öğretmenin sınıfı kontrol etmede zorluklarla karşılaşabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca uzun zaman alan olayda bütünlük sağlanmazsa öğrenci olay ve kişiler arasında basit bir bağlantı kuramayabilir, dikkat ve öğrenci katılımı azalabilir” (Tekkök, 2019, s.17).

*Problem Çözme Yöntemi:* “Öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyi aktif kılan, ona öğrenmeyi öğrenme fırsatı tanıyan ve en önemlisi öğrenilen bilgilerin hayata transferini sağlayan yöntemlerden biridir” (Özcan, 2007, s.50).

*Drama Yöntemi:* “Sınıf ortamında drama etkinlikleri, uygulamalı olarak öğrenmenin herhangi bir öğretim programı içerisinde geliştirilip teşvik edilmesine olanak veren öğrenci merkezli bir süreçtir. Bu yolla öğrencilerin çok yönlü düşünme becerileri, yaratıcılıkları ve bilişsel düşünme becerileri geliştirilerek, sözel ve yazılı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir” (Aykaç ve Adıgüzel, 2011, s.301). “Eğitimde drama, çocuğun kendisini başkalarının yerine koyarak, çok yönlü düşünmesini, öğretimde aktif rol almasını, kendisini ifade edebilmesini ve yaratıcı olmasını sağlayabilen bir uygulamadır” (Saraç, 2015, s. 10).

*Gezi-Gözlem Yöntemi:* Önceden hazırlanmış bir plan dâhilinde öğrencilerin nesneleri, olgular, olayları sınıf dışı ortamda izlemelerini ve anlamalarına fırsat veren bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenciler konu hakkında öğrenilmesi gerekenleri yaşantıları yoluyla somut bir şekilde ele alarak daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler (Alkan, 2020). Fakat öğrencilere ilk elden deneyimler yaşatması, merak uyandırması gibi olumlu yanlarının yanında ekonomik olmaması, planlamanın ve öğrencilerin kontrolünün zor olması gibi olumsuz yanları da mevcuttur (Yel vd., 2015). Son zamanlarda teknolojik gelişmelerle birlikte internet ortamında sanal ortam gezileri de yapılmaktadır. Bu yöntemle öğretmen öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde konuları içeren web sayfalarını ziyaret etmelerini sağlayabilmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2015).

*Beyin Fırtınası Tekniği:* Herhangi bir değerlendirme ve kısıtlama olmaksızın öğrencilerin konuyla ilgili mümkün olduğu kadar çok olası çözümler ürettikleri bir tekniktir. Bu teknikte öğrencilerin ürettikleri görüşlere herhangi bir eleştiri, sınırlama veya engelleme yapılmadan öğrenciler cesaretlendirilerek düşüncelerinin alınması gerekmektedir. Öğrencilerin bir konu hakkında kısa zamanda çok sayıda fikir üretmelerini sağlayarak yaratıcı düşüncelerini geliştiren bu teknik, kalabalık sınıflarda uygulanması açısından zor olduğu görülmektedir. Çünkü tüm öğrencilerin derse katılımının sağlanması zaman almakta ve çekingen öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmalarına sebep olabilmektedir (Kabapınar, 2014).

*Altı Şapka Düşünme Tekniği:* Düşünce ve önerilerin farklı bir şekilde sınıflandırılarak yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen

bu teknikte öğrencilerin olaylara farklı bakış açılarından bakabilmeyi öğrenmektedirler. Öğrenciler bu teknikte düşünce ve fikirlerini özgürce söyleyebilme fırsatı bularak empati duygularının da gelişmesi sağlanmaktadır. Öğrenciler bu yöntemde kafalarına taktıkları şapka renklerine göre düşüncelerini ifade etmektedirler. Tekniğin sosyal bilgiler dersinde kullanılması çok yönlü düşünmeye, farklı düşüncelere saygılı olmaya, konunun her yönüyle ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlarken, kalabalık sınıflarda uygulamada sorunlar yaşandığı, zaman açısından da sıkıntı olabileceği düşünülmektedir (Alaz Şeyihoğlu ve Kartal, 2015).

*İşbirlikli Öğrenme:* Öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını ile uygulanan bu süreçte öğrenciler aktif olarak sürece katılırlar. Kubaşık öğrenme diye de isimlendirilen bu yöntem de birimiz hepimiz, hepimiz birimiz anlayışı yer almaktadır. İşbirlikli öğrenme öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin yanında sosyallik ve arkadaşlık duygusunu da kazandırmaktadır. Öğrenci grupları oluşturulurken öğretmen öğrencilerin cinsiyet, akademik durum, ırk vb. özelliklerini göz önünde bulundurmalı ve heterojen gruplar oluşturmalıdır. İşbirlikli öğrenme her seviyede ve derste kullanılabilir bir yöntemdir (Çaycı, Demir, Başaran, ve Demir, 2007).

#### **2.4.1. Eğitsel Oyunlar**

Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekerek becerilerini geliştirmelerini sağlayan eğitsel oyunlar farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Demirel (1993, s.56) “Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan tekniklerdir” şeklinde tanımlamaktadır. Doğanay (2007, s.200) “Eğitsel oyunlar, bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini, sanatsal ve estetik niteliklerini ve becerilerini geliştiren, yaşantıyı zevkli kılan öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdendir” diye tanımlamaktadır. Koka (2018, s.19) “Eğitsel oyunların genellikle öğrencilerin akademik anlamda gelişmesine katkı sağlamaya yönelik olarak belirli bir program dâhilinde oynanan oyunlar olduğunu” ifade etmektedir. Erkan (2019, s.25) ise eğitsel oyunu “Çocuğun bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve psikomotor düzeyinin tespit edilebildiği, iyileştirilebildiği ve geliştirilebildiği eğlenceli bir eğitim yöntemi olarak” tanımlamaktadır.

Eğitsel oyunların son yıllarda bir öğretim yöntemi olarak literatüre girdiği görülmektedir (Özdenk, 2007; Avcı, 2013; Yel vd., 2015; Özyürek ve Çavuş, 2016; Uzuner, 2019). Eğitsel oyunlar diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve bilginin tekrar edilebilmesini sağlayan öğrenci merkezli bir yöntemdir (Erkan, 2019). Mindivallı Akdoğan ve Bilgili (2016) disiplinler arası yaklaşımıyla birçok bilim dalından soyut konuları içeren sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öneminin artmakta olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciyi aktif hale getirebilmek, derse güdülemek, konuları daha anlaşılır hale getirmek gibi amaçlarla eğitsel oyunlarla sözel içerikli sosyal bilgiler dersininin öğretiminin daha kolay ve zevkli hale geleceğini de belirtmektedirler. Avcı (2013, s.4) bu açıklamaya benzer olarak “Oyun ile öğrenme hem zevkli olmakta hem de öğrenenin aktif olmasını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir” ifadesini kullanmaktadır. Kaya ve Elgün (2015) oyunun çocuklar için vazgeçilmez bir araç olduğunu ve mutlaka öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Özdenk (2007) oyunun da artık bir öğretim yöntemi olduğunu ve öğrencilerin programlardan istifade edebilmelerinde ihtiyaç ve kapasitelerinin yanında kullanılan yöntem ve tekniklerin de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Yine oyun ile ilgili Koçyiğit vd. (2007) oyunun çocuğun çevresini keşfetme ve nesnelere tanıma imkânı sağladığını; ayrıca büyüklük, biçim renk, boyut, kütle, ağırlık, ölçme, sayma, zaman, mekân, mesafe, yer gibi pek çok kavram ile analiz, sentez, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırdığını belirtmektedir. “Oyun çocukların yeni beceri ve işlevlere ulaşmasına aracılık eder. Çocuklar oyun aracılığı ile farklı deneyimler kazanır, öğrendiklerini farklı durumlara transfer eder ve öğrendiklerini pekiştirir” (Uzuner, 2019, s.26).

Her ne kadar oyun öğrenciler için vazgeçilmez bir araç olsa da eğitsel olarak kullanılmasında bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çangır (2008, s.12) eğitsel oyunlarda bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir. Problem çözme, eğlenerek öğrenme, kritik düşünme, kavram öğretimi, olgunlaşma, hedefe yönelik olma, bireysel ve grup çalışmalarına uygunluk, içeriğe uygunluk, öğrenci seviyesine uygun kullanım.



Şekil 2.1.Eğitsel oyunlarda bulunması gereken özellikler

Şekil 2.1 de görüldüğü üzere eğitsel oyunlar belirlenen kazanımları kazandıracak nitelikte hedefe yönelik olmalıdır. Öğrencinin seviyesine ve yaşına uygun, basit ve anlaşılır olmalıdır. Öğrencilere güzel vakit geçirebilecek özellikte hem eğlenceli hem de öğretici olmalıdır. Programda belirtilen beceri ve değerleri kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin bireysel veya grup halinde yapabileceği oyunlar olmalıdır. Öğrencilerin kritik düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin fiziksel ve bilişsel olgunlaşmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Nitekim Karabacak (1996) oyun ve benzeri etkinliklerin çocuğun her türlü gelişimine ve kişiliğinin oluşumuna katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte oyun ve benzeri etkinliklerin okulu cazip kılan ve çocuğun okula istekle gelmesini sağlar nitelikte olmasını gerektiğini belirtmektedir.

Eğitsel oyunlarda bulunması gereken özelliklerin yanında araştırmacılar tarafından eğitsel oyunlar için farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Hazar (1996) eğitsel oyunların karakterine ve uygulanış özelliklerine göre farklı sınıflamalar yapılabileceğini belirtmektedir. Oyunların karakterlerine göre; taklit, mücadele ve sportif oyunlara hazırlayıcı basit oyunlar, uygulanış özelliklerine göre ise; yaş guruplarına, oynanan alana, oyuncu sayısına, oyun düzenine, kullanılan araç ve gereçlere ve amaca göre sınıflandırmanın yapılabileceğini belirtmektedir.

Oynanan alana göre eğitsel oyunlar sınıf oyunları, salon oyunları ve açık hava oyunları şeklinde farklılaşabilmektedir. Açık hava oyunlarının çocukların bilişsel gelişimlerinin yanında fiziksel gelişimlerine de katkı sağladığı bilinmektedir. Nitekim Pouya vd. (2017, s.609) “Özellikle dış mekânlardaki çocuk oyun alanlarında yapılan etkinlikler, fiziksel hareketlilik gerektirmekte ve dolayısı ile açık havada yapılan bu aktiviteler çocukların sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratmakta” olduğunu belirtmektedirler. Çoban ve Naçar (2008)’a göre açık havada oynanan oyunlarla çocuklar daha fazla oksijen ve D vitamini aldıklarından çocukların bedensel gelişimleri hızlı ve sağlıklı olmaktadır.

Alparslan (2019, s. 57) “Eğitsel oyunların; çocukları eğlendiren bir aktivite olmasının yanı sıra, birçok konunun bu sayede daha kolay öğretildiği, öğrenme etkinliğinin sürmesini sağladığı ve bilgilerin daha kalıcı olmasına katkıda bulunduğunu” belirtmektedir. Çocukların eğlenmesini, eğlenirken de öğrenmesini, öğrendiklerini pekiştirmesini istediğimiz dış mekân oyun türlerinden bir tanesi de oryantiringdir. Karaca (2008) oryantiringi bir oyun olarak görmekte, Avcı (2013) oryantiringin bir oyun yöntemi olduğunu belirtmekte ve Tanrıku (2011) oryantiringin ilkokuldan üniversiteye kadar pek çok eğitim kademesinde kullanılabileceğini özellikle coğrafi konuları içeren derslerde konunun öğretiminde ve pekiştirilmesinde etkili olabileceğini ifade etmektedirler. Candan (2019, s.24) “Oryantiring, bir spor olduğu kadar bir oyundur da. Bu oyun da öğrenciler iyi ve eğlenceli zaman geçirerek aynı zamanda coğrafi becerilerini de geliştirme fırsatı bulmaktadır” ifadelerini kullanmaktadır.

## 2.5. Oryantiring

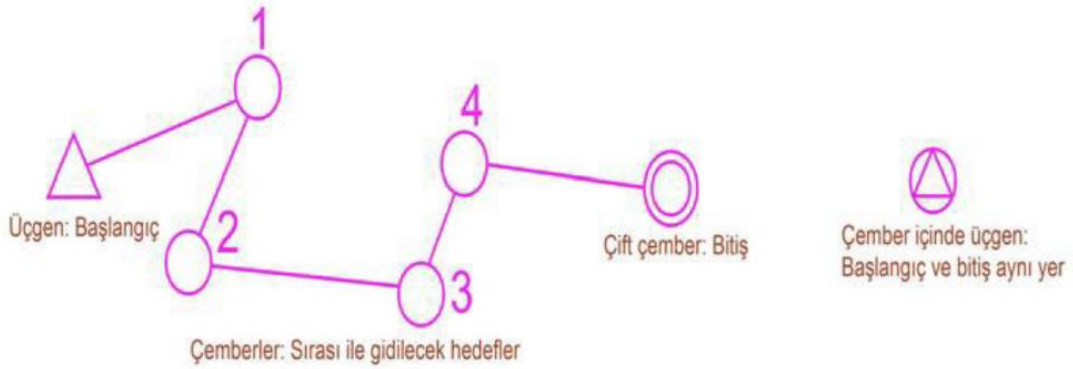
### 2.5.1. Oryantiring Tanımı ve Tarihçesi

Oryantiring bir yerin haritası üzerinde belirtilmiş kontrol noktalarının sırası ile en kısa zamanda ulaşılmasına ve parkurun bitirilmesine dayalı, fiziksel ve zihinsel beceri gerektiren bir doğa sporudur. Oryantiring, sporcuların bilinmeyen arazilerde bağımsız olarak gittikleri bir spordur. Sporcu, sadece harita ve pusula kullanarak ormanda işaretlenmiş bir dizi kontrol noktasına mümkün olan en kısa sürede ulaşan yarışmacıdır. “Oryantiring; harita ve pusula yardımıyla arazide bulunan hedefleri sırasıyla, en uygun rotayı seçerek ve en kısa zamanda koşarak bulmaya çalışmaktır” (Bektaş, Karaman, Mülazımoğlu, Ayan, 2012, s.249). Oryantiring bir bölgenin haritası üzerinde belirtilmiş kontrol noktalarının sırası ile en kısa sürede bulunmasına dayalı, fiziksel ve zihinsel beceri gerektiren bir doğa sporudur (Bektaş vd., 2019, s.13). “Bir spor etkinliği olarak oryantiring (koşarak–kayarak–bisiklet sürerek veya diğer şekillerde hedef bulma); katılımcıların/sporcuların bilinmeyen veya az bildikleri bir alanda, harita ve pusula yardımı ile yönlerini bulup, önceden yerleştirilmiş ve haritaya işaretlenmiş hedefleri bulmaya çalıştıkları bir spordur” (IOF, 2007; Orben, Gawelin ve Nordström, 1981; aktaran, Karaca, 2008, s.86).

İlk defa 1886’da bir pusula ve harita yardımıyla bilinmeyen arazilerden geçme anlamında kullanılan oryantiringin İsveç’te askeri eğitimlerde yön bulma sporu olarak kullanıldığı ve 1897 yılında ise Norveç’te halka açık yarışma olarak ilk defa düzenlendiği görülmektedir (Tanrıku, 2011). Başlı başına bir spor olarak oryantiringin İskandinav ülkelerinde gelişmeye başlamasında özellikle bu yerlerin yılın büyük bir bölümünü kar altında geçirmesi ve insanların yoğun kar ve sis altında yollarını bulmakta zorluk çekmesinin etkili olduğu bilinmektedir. Ülkemizde de ilk olarak Türk Silahlı Kuvvetlerinde eğitim amaçlı kullanılmasıyla ortaya çıkan oryantiringin “Koşarak Hedef Bulma” olarak belirtildiği görülmektedir (Avcı, 2013). Oryantiringin askeri alandan sivil kesime geçişi atletizm antrenörlerinin sporcularını yarışmalara hazırlamak, formlarını korumak ve koşma isteklerini canlı tutmak amacıyla koşuyu, tepe inip çıkmayı, hedef bulmayı, harita okumayı, yön tayin etmeyi ve rota seçimini içeren etkinlikleri kullanmaya başlamaları ile olduğu ifade

edilmektedir (Karaca, 2008). Gerek askeri gerekse sivil alanda eğitim amaçlı yapılan oryantiring zamanla yarışma türü olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde ilk resmi organizasyon Mayıs 2000'de Ankara'da yapılan Türkiye Üniversiteler Arası Oryantiring yarışmasıdır (Güler, 2009). Çeşitli organizasyonlarla yarışmaları yapılan oryantiringin Eylül 2002'de Dağcılık Federasyonu bünyesinde olduğu, 2006 yılından itibaren Türkiye Oryantiring Federasyonu kurularak özerk bir federasyon olarak devam ettiği bilinmektedir.

### 2.5.2. Oryantiring Nasıl Yapılır?



Şekil 2.2. Oryantiring parkuru

Oryantiringde sporcular kendilerine verilen yarışma parkurunun haritasında belirtilen hedeflere başlangıç noktasından başlayarak sırasıyla ve en kısa sürede ulaşmayı amaçlamaktadır. Her kontrol noktasında turuncu beyaz bayraklar bulunmaktadır. Sporcular belirlenen hedeflere ulaştıklarında bayrakta bulunan farklı renklerdeki zımbaları ellerindeki haritada uygun yere zımbalayarak her bir hedefe gittiklerini ispat etmek zorundadırlar. Günümüz teknolojisinin gelişmesiyle zımba yerine elektronik cihazlarla hedeflere gidildiği de gösterilebilmektedir. Oryantiring sporunu diğer sporlardan farklı kılan tarafı her yarışmacının hedef sıralamasının farklı olması ve yarışmacıların birbirlerini takip etmelerinin gerekmemesidir. Sporcu iki hedef arasında birçok seçenektен kendisine en uygun olanı seçerek yoluna devam etmektedir. Burada en kısa ve en uygun mesafenin seçilmesi yarışmanın erken bitirilmesinde çok büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla oryantiring sporcularında analitik ve çok yönlü düşünme becerisinin yanında mekânsal düşünme ve problem çözme becerilerin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Karaca, 2008).

### 2.5.3. Oryantiring Türleri

Uluslararası Oryantiring Federasyonunun (IOF) tanıdığı oryantiring türleri temelde şu şekilde tanımlanmaktadır.



Resim 2.1.Koşu oryantiringi

*Koşu Oryantiringi:* Oryantiring sporunun en çok kullanılan türüdür. Ormanlık arazide, şehirlerde, parklarda ve haritası olan her yerde zamana karşı olarak yapılabilmektedir. Zihinsel ve bedensel olarak çok iyi olmayı gerektirmektedir. Çünkü oryantiringde başarılı olabilmek için sporcu çok mükemmel harita okuma becerisine, kesin bir konsantrasyona ve hızlı bir biçimde koşarken birden fazla yol seçeneği arasında en uygun olanı seçebilme becerisine sahip olması gerekmektedir (Bektaş vd., 2019).



Resim 2.2. Kayakla oryantiring

*Kayakla Oryantiring:* Kayak oryantiringi isminde de anlaşılacağı üzere kar üzerinde yapılan bir dayanıklılık ve kış sporudur. Kayak oryantiringi yapan sporcu

dayanıklı, iyi düzeyde kayak kayabilen ve tabii ki iyi bir harita okuma becerisine sahip olmalıdır.



Resim 2.3. Dağ bisikleti oryantiringi

*Dağ Bisikleti Oryantiringi:* Oryantiring ve bisiklet meraklılarını buluşturan bir oryantiring türüdür. Sporcu iyi derece de bisiklete binmeli ve bisikletle engebeli arazide yüksek hızla gidebilmelidir.



Resim 2.4. Engelliler için oryantiring

*Engelliler İçin Oryantiring:* Fiziksel engeli olan insanların da oryantiring yapabilmeleri açısından geliştirilen bu türde elle veya elektrikle çalışan sandalyeli, yürüme değnekli veya bir yardımcı eşliğinde hareket edebilen kişilerin katılması amaçlanmaktadır. Kontrol noktaları tekerlekli sandalyelerin geçebileceği patikalara yerleştiği için patika oryantiringi ismiyle de anılmaktadır (Bektaş vd., 2019).

IOF'un bu dört temel oryantiring türünün yanında eğitim etkinliği olarak okullarda kullanılabilen pek çok oryantiring uygulaması mevcuttur. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

*Sınıf Oryantiringi:* Oryantiringin en basit ve kolay olanıdır. Öğretmen sınıfta bulunan nesnelere krokisini çıkarır. Krokide sıralar, masalar, pencereler gibi sınıfta bulunan nesnelere hepsi bulunmalıdır. Kroki çizildikten sonra öğretmen öğrencilere krokiyi dağıtır ve sınıfta krokiyi ilişkilendirmelerini sağlar. Oryantiringe başlamadan önce öğretmen haritada numarayla belirtilen hedefleri öğrencilerin kolayca göremeyecekleri şekilde sınıf içerisine yerleştirir. Daha sonra sınıf davet edilir ve öğrencilere krokiler dağıtılır. Sırayla içeri giren öğrencilerden krokide belirtilen hedefleri en kısa sürede bitiren öğrenci oyunu kazanır (Larkin ve Groger, 1975).

*Okul Bahçesi Oryantiringi:* Sınıf oryantiringine benzer özelliklere sahip bu oryantiring türünde sınıf yerine okul bahçesi kullanılmaktadır. Okul bahçesinin bir krokisi çizilir ve öğrencilere verilir. Krokide öğrencilerin gideceği hedefler rakamlarla veya yazıyla daire içinde belirtilir. Bu etkinlikte öğrenci krokiyi doğru okuyabilmeli ve her zaman krokiyi yönünde tutabilmelidir. Rota seçimi çok önemlidir. Çünkü iki nokta arasındaki en uygun ve kısa mesafenin seçilmesi yarışmanın erken bitirilmesini sağlamaktadır. Öğretmen isterse bu etkinlik rekabet olmadan da yaptırılabilir (Larkin ve Groger, 1975).

*Rota Oryantiringi:* Rota oryantiringi okul bahçesi, park veya herhangi bir alanda yapılabilen bir oryantiring türüdür. Güzergâh boyunca harf veya rakam içeren bir dizi işaret konulur. Yarışmacı rota boyunca karşılaştığı işaretleri elindeki haritada konumuna göre işaretler. Yarışma süresi yarışmacının harita yeteneğine ve fiziki kondisyonuna göre belirlenir.

*Klasik Parkur:* Harita veya kroki üzerinde gösterilen hedeflerin sırasıyla takip edildiği oryantiringin uygulamasıdır. Öğrencilerin yön bulma, harita/kroki okuma becerilerinin geliştirilmesinin yanında öğretmen hedef kartlarına konunun içeriğine göre şifreler, sorular, ipuçları gibi yazılı materyaller koyarak dersle ilgili içeriklerin pekiştirilmesini sağlayabilir.

*Grid (Travers/Kazık) oryantiringi:* Okul bahçesinde antrenman hunilerinden, tabaklarından veya kazıklardan yararlanılarak öğrencilere haritayı yönüne koyabilme, yön bulma becerisini kazandırmaya yönelik oryantiring etkinliğidir.

Öğrenciye verilen kâğıtlarda gidecekleri hedefler yuvarlak içine alınır ve rakamla belirtilir. İçerikle ilgili kazanımlar hedeflere şifre, ipucu veya sorular şeklinde hazırlanarak hem öğrencinin hedeflere doğru gidip gitmediği tespit edilir hem de içerikler öğrencilere pekiştirilmeye çalışılır.

*Labirent Oryantiringi:* Labirent biçiminde sınırları oluşturulan parkurlarda öğrencilere rota seçimini geliştirmek için yapılan oryantiring türüdür.

*Kelebek Oryantiringi:* Öğrencinin bir noktayı merkeze alıp en az iki ayrı hedefe giderek tekrar merkez hedefe gittiği oryantiring türüdür.

*Şerit Oryantiringi:* Öğrencilerin rota seçimini güçlendirmek için geçişlerin sınırlandırılması üzerine kurulu oryantiring türüdür.

*Hafıza Oryantiringi:* Öğrencinin sırayla hedeflere gittiği ve bir sonraki hedefi gösteren haritanın hedeflere asıldığı oryantiring uygulamalarıdır. Öğrenci gideceği hedefi hafızasına alarak bir sonraki hedefe yönelir.

*Yıldız Oryantiringi:* Öğrencinin başlangıç noktasını merkeze alarak hedeflere gittiği ve her gittiği hedeften sonra başlangıç noktasına geldiği oryantiring uygulamalarıdır. Bu uygulamada öğretmen her hedefe içerikle ilgili bir soru hazırlar. Öğrenci soruyu doğru cevaplarsa bir sonraki hedefe gitmeye hak kazanır. Tüm hedefleri bitiren öğrenci yarışmayı kazanır.

*İp/Çizgi Oryantiringi:* Öğrencilerin bir ip veya çizgiyi takip ederek parkuru tamamlamalarını sağlayan bir oryantiring uygulamasıdır.

*Pixel Oryantiringi:* Kareli bir kâğıtta verilen komutlara uyularak ortaya çıkartılmak istenen bir resmi oluştururken aynı zamanda karalama yapılan uygulama türüdür.

Yukarıda sayılan bazı oryantiring uygulamalarının eğitim ortamlarında konunun içeriğine, öğrencilerin gelişim düzeylerine, mevsimin özelliğine göre öğretmen tarafından seçilmesi ve öğrencilere oryantiring ile ilgili temel bilgiler verildikten sonra uygulanmasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **2.5.4. Oryantiringin Faydaları**

“Oryantiring; bünyesinde beden eğitimi aktivitelerini, oyunu, sporu ve beraberinde eğlenceyi barındıran bir faaliyettir. Tüm diğer sportif faaliyetler gibi oryantiring de çocuklara birçok kazanım sağlamak ve onların birçok ihtiyacının karşılanmalarına

yardımcı olmaktadır” (Karaca, 2008, s.143). Oryantiring günlük yaşamımızdan ortaya çıkan bir spordur ve bu nedenle günlük yaşamdaki ihtiyaçların karşılanmasının yanında pek çok faydasının olduğu da görülmektedir (Avcı, 2013). “Oryantiring çocuklar için sadece bir oyun, hareket veya eğlence değildir, bütün bunların yanında analitik düşünmeyi, üç boyutlu algılamayı ve problemlere çözüm üretmeyi öğrendikleri, kendi limitlerini nasıl zorlayacaklarını öğrendikleri bir yaşayarak öğrenme metodudur” (Özcan, 2006, s.76). Oryantiring bireye bağımsız olarak düşünebilme ve karar verme becerilerinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Dünyada ve ülkemizde eğitim müfredatlarının bir parçası olan oryantiring yediden yetmiş herkesin yapabildiği bir spordur (Karaca, 2008; Bektaş vd., 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Oryantiring Eğitimi” isimli kitapta oryantiringin faydaları şu şekilde belirtilmektedir (Bektaş vd., s.15).

Zekâ ve zihinsel akıl yürütme becerilerini geliştirir.  
Fiziksel gelişime fayda sağlar.  
Öz güveni geliştirir.  
Çevre ve doğa bilincini geliştirir.  
Bireyin kendini tanımasını sağlar.  
Bağımsız olarak düşünmeyi sağlar.  
Problem çözüme becerilerini geliştirir.  
Harita okuma becerilerini geliştirir.  
Yön bulma kabiliyetini artırır.  
Doğru ve hızlı karar verme yetilerini geliştirir.  
Verdiği kararın sorumluluğunun farkına varır.  
Takım olarak yapıldığında iş birlikli öğrenme becerilerini artırır.  
Doğa ve çevre farkındalığını artırır.  
Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.

### 2.5.5. Oryantiring Malzemeleri ve Terimleri

Oryantiring heyecan verici ve rekabetçi olmasının yanı sıra kullanılan malzeme bakımından da pahalı olmayan bir spordur. Genel olarak oryantiringde kullanılan malzemeler şunlardır:

*Harita:* Oryantiring haritası özel renk ve sembollerden oluşan bir haritadır. Haritada yer şekilleri, doğal ve beşeri unsurlar oryantiring sembolleri kullanılarak belirtilir. Parkur alanında olan her şey oryantiring haritasında sembollerle gösterilir. Yarışmacı

hedefler arasında gideceği rotaya haritadaki sembollere göre karar verir. Çünkü haritalarda tek bir rota seçeneği yoktur. Herkes hedef noktalarına ulaşmak için kendi rotasını oluşturur.

*Pusula:* Sporcuların haritayı yönüne koymak için kullandıkları ve üzerinde kuzey-güney yönünü gösteren bir mıknatıs iğnesi bulunan ve yön bulmak için kullanılan bir araçtır. Genellikle parmak pusula denilen türü kullanılır

*Zimba:* Her bir hedefte bulunan ve uç bölümleri farklı biçimde yapılmış, sporcuların kontrol kartlarını işaretlemeye yarayan bir alettir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle elektronik sistemlerinde kullanılmaya başlandığı ve zimbaların yerini manyetik okuyucuların aldığı görülmektedir.

*Bayrak/Fener/ Hedef Kontrol Noktası:* Farklı isimler ve ölçüler de kullanılsa da genellikle 30x30 cm ebadında turuncu beyaz renkte ve üçgen prizma şeklindeki bir malzemedir.

*Hedef Bilgi Kartı:* Başlangıç noktasında sporculara verilen, sporcunun gitmesi gereken hedef noktaları gösteren karttır. Bu karta zimbalarla işaretleme yapılacağı gibi hedef noktalarında asılı kodların yazılacağı uygun yerlerde bulunabilir. Her oyuncu hedef noktasında kendi kart numarasına ait kodu hedef bilgi kâğıdındaki uygun yere yazar. Böylelikle yarışmacıların hedefleri farklı sıralarda olduğu için birbirlerini takip ettiklerinde kart numarasına ait şifre yanlış olacağı bilinmekte ve sporcuların isteseler de birbirlerini takip etmeleri önlenmiş olmaktadır.

### **2.5.6. Oryantiring Eğitimi**

“Oryantiring, batılı ülkelerde ilköğretim okullarında ders olarak okutulmaktadır. Neredeyse her okulun, her mahallenin bir oryantiring kulübü ve takımı bulunmaktadır. Bir dersane, okul bahçesi, okul binası, küçük bir park alanı bile oryantiring parkuru olabilmektedir” (Özcan, 2006, s.76). Ülkemizde ise yeni yeni gelişme gösteren oryantiringin eğitime nasıl entegre edilmesi ve derslerde nasıl uygulanması gerektiği sorusu karşımıza çıkmaktadır. Oryantiring eğitiminin öncelikle bu eğitimi almış kişiler tarafından verilmesinin, öğrencilere oryantiring uygulamalarının basitten başlanarak verilmesinin ve yeni öğrenmelerin de bunun üzerine inşa edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğrenciler için temel parkurlar oluşturulmalı, yavaş başlanmalı ve kademe kademe öğrenmeler

uygulanmalıdır (Watters, 1997, aktaran, Uzuner, 2019). Oryantiring uygulamaları öncesinde bazı temel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Harita ve pusula kullanımı bu hususlardan en önemlisidir. Öğrenci oryantiring haritalarında kullanılan sembolleri öğrenmeli, pusulayı tanımalı ve nasıl kullanılacağını bilmelidir. Ayrıca harita üzerinde belirtilen kontrol noktalarının nerde başladığı ve nerde sonlandığı, kontrol noktaları ile ilgili açıklamaların yapıldığı hedef kartları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrenci oryantiring uygulamalarına başlamadan önce hedef kartlarını okuyabilecek seviyede olmalıdır (Karaca, 2008). Oryantiring uygulamaları başındaki etkinliklerde ana ve ara yönler verilerek öğrencinin haritayı doğru yönüne koymaları için temel bilgilerin verilmesinin daha sonraki etkinliklerde yararlı olacağı düşünülmektedir. Scout Activity Centre (SAC, 2014; aktaran, Uzuner, 2019) öğrencilere oryantiring eğitimi verilirken öncelikle oryantiringin tanıtıldığı tanıtma etkinliğinin sonra ise nasıl yapıldığının gösterildiği gösterilme etkinliğinin, rotanın nasıl planlanmasının açıklandığı açıklama etkinliğinin, yön bulma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama yapıldığı uygulama etkinliğinin ve tüm öğrenilenlerin özetlendiği özetleme etkinliğinin yapılmasının uygun olduğunu belirtmektedirler.

## **2.6. Mekânsal Düşünme Becerisi ve Oryantiring**

Coğrafi bilgi ve beceriler, hayatta sürekli ihtiyaç duyulan ve tekrar edilen okuldan eve gitme, markete gitme, sinemaya gitme, işe gitme gibi gündelik aktiviteler için gerekli olduğu kadar ilk defa gidilen bir yerin, ülkenin ziyareti gibi zaman zaman yapılan faaliyetlerin gerçekleşmesinde de gerekmektedir (Avcı, 2013). Coğrafi bilgi ve beceriler kapsamında ele alınan jeomekansal bilgiyi edinmeye yönelik mekânsal düşünme becerisi başta yakın çevremiz olmak üzere yaşanan her mekânın incelenmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olan coğrafi beceridir. Gideceğimiz bir yerin yolunu belirlerken, yürürken ve araç kullanırken, harita kullanırken, yer tarifi yaparken, ev içerisindeki eşyaların dizaynını gerçekleştirirken mekânsal düşünme becerisi kullanılmaktadır (Ünlü ve Yıldırım, 2017). Bundan dolayı ilköğretim döneminden itibaren; mesafe, yön, rota, açı, mekânsal oryantasyon, mekânsal hiyerarşi, mekânsal ilişki, mekânsal ağ gibi kavramlar öğrencilere mutlaka öğretilmelidir (Golledge, 2005, aktaran; Öcal, 2015). Bu açıklamaya paralel olarak;

Avcı (2013) ilköğretimin her kademesinde doğrudan veya dolaylı olarak öğrencilere birtakım coğrafi bilgilerin verildiğini, bu coğrafi bilgilerle öğrencilere yaşanan çevredeki fiziki ve beşeri coğrafi unsurları tanımaya, yaşanan çevre ile başka yerler arasında benzerlik ve farklılıklar açısından ilişkiler kurmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Ünlü ve Yıldırım (2017) coğrafi becerilerin öğrencilerin sadece okulda kullanacakları bir beceri olmadığını günlük yaşamda sürekli karşılaşılan sorunlar, durumlar ve olaylar karşısında karar verme ve değerlendirme aşamasında bu becerileri kullandıklarını ve okul öncesi dönemden itibaren bu becerilerin kazandırılmaya başlanmasının gerektiğini ifade etmektedirler.

Gerek sosyal bilgiler dersindeki gerekse diğer derslerdeki coğrafi konular, çocuklarda mekânsal düşünmenin gelişmesini sistematik bir biçimde etkilemektedir. İlkokul döneminde mekânsal düşünme becerisini kazandıracak konular, genellikle sosyal bilgiler dersinin sorumluluk alanına girmektedir. Fakat yapısı itibarıyla sözel bir ders olan sosyal bilgilerde öğrenilen bilgiler ezberi bilgiden öteye geçememekte, bilgilerin günlük yaşama transferi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır (Alaz Şeyihoğlu ve Kartal, 2015). 2005 yılından bu yana uygulamaya konan programlarda öğrenci merkezli aktif öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı anlayışın hâkim olması, öğrencilerin bilgiyi ezberleyen değil öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005). Bu kapsamda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasının programın yapısına uygun olacağı görülmektedir. Aktif öğrenme çağdaş öğretim yöntemlerinin çekirdeğini oluşturmakta ve öğrencilere konuşma, dinleme, okuma, yazma ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânları sunmaktadır. Oryantiring etkinlikleri de öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verirken, coğrafi konuların eğlenceli, kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlar (Candan, 2019). Tuna ve Balcı (2013) coğrafi becerilerin öğretiminde oryantiringin katkısının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler. Coğrafi bir beceri sayılan mekânsal düşünme becerisinde de oryantiring uygulamalarının kullanılmasının faydalı olacağı söylenmektedir (Ünlü ve Yıldırım, 2017). “Oryantiring uygulamalarının temelinde pusula ve harita kullanarak hedeften başka bir hedefe gitme, başladığı yere geri gelme veya en kestirme yeni yolları bulma gibi eylemlerde mekânsal düşünme işe koşulur” (Şanlı, 2019, s.218). Bu açıklamadan yola çıkarak oryantiringin kavramsal

faydaları arasında sayılan harita okuma, yön bulma, pusula kullanma, rota seçimi gibi becerilerin mekânsal düşünme becerisinin kapsamında olduğu görülmektedir (Deniz vd., 2012.) . Tore, Corona ve Sıbilo (2015) “Mekânsal Düşünme Biçimleri ve Bilişsel Süreçler” isimli araştırmalarında oryantiringin mekânsal düşünmenin kazandırılmasında etkili olduğunu ve İngiltere, İtalya gibi ülkelerde eğitim müfredatlarında yer aldığını belirtmektedirler. Candan (2019) Almanya’da ilkokullarda öğrencilere köy ve kasabalarda oryantiring uygulamaları yaptırıldığını ve hedefler belirtilerek yaşadıkları çevreyi anlamalarının sağlanmaya çalışıldığını belirtmektedir. Ablak (2019) “Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi” kitabının “Mekân Algılama” bölümünde mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik olarak oryantiring uygulamalarını örnek vermektedir. Ayrıca Bektaş vd. (2019) “Oryantiring Eğitimi” isimli kitabın oryantiringin becerilerle ilişkilendirildiği tabloda mekânsal düşünme becerisine de yer vermektedirler. Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda mekânsal düşünme becerisi ile oryantiringin temel yapısının birbiriyle ilişkili olduğu ve oryantiring uygulamalarının mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasında kullanılabileceği görülmektedir. Köşker (2012) rota belirleme, harita ve kroki okuma ve çizme becerilerinin geliştirilebilmesi için gözlem gezileri, oryantiring vb. uygulamaların yapılabileceğini tavsiye etmektedir. Böylece öğretmen adaylarının uygulama becerilerinin gelişeceğini ve ilerde öğrencilerine de benzer uygulamalar gerçekleştirerek öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirebileceklerini söylemektedir. Ayrıca Gershmel ve Gershmel (2006, aktaran Aydınözü, Demirbaş ve Demir, 2019, s.60)’in “Coğrafi beceriler içerisinde yer alan mekânı algılama becerisini edinmeyi sağlayan yer ve yön bulma her türlü mekânsal analiz için bir ön koşuldur. Çünkü gezegendeki her yer, mesafe, topoloji ve çevre yön kullanılarak tanımlanabilir” açıklamaları oryantiring ile mekânsal düşünme ilişkisini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yukarıdaki tüm açıklamalardan oryantiringin mekânsal düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bilgi ve becerilerin kazanımını ve pekiştirmeye yönelik uygulama alanını sağlayacak bir öğretim tekniği olabileceği düşünülmektedir.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür araştırmalarından oryantiring uygulamalarının mekânsal düşünme becerileri üzerine etkilerinin araştırıldığı yerli kaynağa rastlanmazken yabancı literatürde de yeterli araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte mekânsal düşünme becerisi ve oryantiring ile ilgili yerli ve yabancı literatürde ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Lee (2005) “CBS Öğrenmenin Mekânsal Yeteneğe Etkisi” isimli araştırmasında CBS öğrenmenin mekânsal düşünme üzerine etkisini araştırmıştır. 2003 yılı güz döneminde Texas A&M Üniversitesinde okuyan 80 üniversite öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada mekânsal beceri testi ve bilişsel haritalama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre CBS öğrenmenin öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini ve mekânsal problem çözme becerisini geliştirmesini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca araştırmada CBS öğrenimi ile ilişkili mekânsal yetenek geliştirmenin cinsiyet veya akademik dala anlamlı bir ilişki ortaya koymadığı tespit edilmiştir.

Öcal (2007) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6. Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde, ilköğretim sosyal bilgiler dersi mekânsal biliş becerilerinin 6. sınıf öğrencileri ile incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmasında öğrencilerin çevrelerinde ne tür bir mekân bilişine sahip oldukları ve mekânsal bilgileri anlatım biçimleri incelenmiş, konum, rota ve mekân gibi mekânsal bilişin temel konularının ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi teknikleri kullanılarak nitel araştırma yöntemlerine uygun desenlenen bu çalışma random örneklem ile seçilen bir okuldaki 10 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin mekânsal biliş becerileri hakkında önemli sonuçlara ulaşılan bu çalışmada, genel olarak öğrencilerin mekânsal bilişlerinin fazla gelişmediği, öğrencilerin yakın çevrelerine dair mekânsal bilişlerinde büyük problemler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okulun bulunduğu çevre ile yaşadıkları yerin tasvirinde problem yaşadıkları buna rağmen uzak yerler hakkında bilgilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda okullarda öğretilen coğrafi bilgilerle yaşanan mekân arasında kurulacak ilişkinin öğrencilerin yaşadıkları

çevreyi tanımada ve tasvirinde muhtemel problemleri ortadan kaldırılacağını belirtmiştir.

Huynh (2009) “CBS ile Etkili Problem Çözmede Mekânsal Düşünme ve Coğrafi Becerilerin Rolü: K-16 Eğitimi” isimli araştırmasında mekânsal düşünmenin ve coğrafi becerilerin CBS ile problem çözmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 9. Sınıftan 20 öğrenci, üniversite birinci sınıftan 24 öğrenci, üçüncü ve dördüncü sınıftan 30’ar öğrenci ile yüksek lisanstan 30 öğrenci olmak üzere toplam 104 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler bilgisayarlara ve coğrafyaya karşı genelde olumlu tutumlar sergilerken, matematiğe karşı sergilenen tutumların daha az olumlu olduğu görülmüştür.

Safi (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Mekânı Algılama Becerisinin Geliştirilmesi Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin SBDÖP’te yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. MEB’e bağlı bir ildeki ilköğretim okullarında çalışan 148 öğretmenin görüşleri alınmış, 142 öğretmenin verileri çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada veriler uzman görüşleri alınarak hazırlanan anket ve görüşme formundan elde edilmiştir. Anket verilerinin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânı algılama becerisi hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görülmüş ise de; yapılan görüşmelerde konu ile ilgili bilgileri daha çok internetten veya bilen birisinden edindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, seminerlerde ve hizmet içi kurslarda mekânı algılama kavramının geliştirilmesi hakkında yeterli açıklamalara yer verilmediğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mekânı algılama becerisinin geliştirilmesinde yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin en etkili öğretim yöntemi olduğunu, özellikle gezi - gözlem gibi yöntemlerin beceri gelişimine çok fazla katkı yaptığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Yine çalışmada bir başka sonuç olarak öğretmenlerin okullardaki çeşitli eksikliklerden ötürü mekânı algılama becerisinin geliştirilmesinde sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Jo (2011) “Mekânsal Okuryazar Bir Nesli Teşvik Etmek: Öğretmen Adayları İçin Mekânsal Düşünmede Açık Öğretim” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerilerinde açık öğretimin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “coğrafya ile mekânsal düşünmenin öğretimi” isimli test ön test son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mekânsal düşünmeye yönelik bilgilerinde deneysel uygulamanın etkili olduğu görülmüştür.

Kim (2011) “CBS Dersinin Mekânsal Okuryazarlığın Üç Bileşenine Etkisi” isimli doktora tezinde CBS dersinin mekânsal okuryazarlığın üç bileşeni olan mekânsal zihin alışkanlıkları, mekânsal kavramlar ve düşünme becerileri ile mekânsal okuryazarlığın üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesi için mekânsal alışkanlıklar, mekânsal kavramlar ve beceri testi ile eleştirel mekânsal düşünme testi olmak üzere 3 ayrı envanter ön test son test olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda CBS dersinin zihindeki mekânsal alışkanlıkları, mekânsal düşünme düzeylerini ve mekânsal kavramları olumlu etkilediği görülmüştür.

Merç (2011) “Sosyal Bilgiler ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde Eğitim Gören Öğrencilerin Mekân Bilişi ve Harita Okuma Becerisi” isimli yüksek lisans tezinde, çalışma grubundaki öğrencilerin yaşadıkları coğrafi mekâna dair bilgileri ile bu bilgileri tasvir biçimlerini incelemiştir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilgiler ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde okuyan toplam 131 1. ve 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin mekânsal biliş ve harita okuma becerileri; okudukları bölümlere, sınıflara, cinsiyetlere, mezun olunan ortaöğretim ve lise türüne ve coğrafyayı ders olarak alma durumlarına göre incelenmiş ve kıyaslanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi bölümde okuyan öğrencilere göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında en önemli etkenin öğrencilerin okudukları bölümün olduğu belirtilmiştir. Sınıflar düzeyinde ise 4. sınıfta okuyan öğrencilerin 1. sınıflara göre mekânsal biliş ve harita okuma becerilerinin anlamlı düzeyde farklı olduğu ve bu farkın 4. sınıfta okuyan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Yerleşim yerine göre ise il merkezinde yaşayan öğrencilerin, cinsiyete göre ise erkek öğrencilerin

mekânsal biliş ve harita okuma becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mezun olunan ortaöğretim türüne göre mekânsal biliş ve harita okuma becerilerinde normal liselerden mezun olan öğrenciler lehine fark görülürken, lisans düzeyinde coğrafya dersi alma durumunda ise coğrafya dersi almanın olumlu etki ettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda coğrafi bilgileri içeren derslerin okul öncesi bölümlerinde de okutulması ölçülen becerilerin gelişimine katkıda bulunacağı belirtilmiştir.

Özdemir (2011), “Mekânsal Beceri Eğitim Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarının Mekânsal Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde okul öncesi çocuklarının mekânsal becerileri üzerinde mekânsal beceri eğitim programının etkisini incelemiştir. Okulöncesi çocuklar üzerinde on iki hafta süren mekânsal beceri eğitim programının etkisini değerlendirmek için ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bir anasınıfındaki 31 öğrencinin yer aldığı araştırmada veriler, Mekânsal Algı Ölçeği, Bracken Temel Kavram Ölçeği ve Mekânsal Beceri Formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Mekânsal Beceri Programı ile yapılan eğitiminin okulöncesi dönem çocuklarının mekânsal becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca mekânsal beceri programının mekân kavramının gelişiminde de etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Aktürk (2012) “Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerilerine Yönelik Etkileri” isimli araştırmasında animasyon ve dijital harita kullanımının ilköğretim 6. sınıfa devam eden öğrencilerin mekânı algılama becerilerine etkisini incelemiştir. Yirmi dört sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi ön test- son test olarak 25 deney 25 kontrol olmak üzere 50 öğrenciye uygulanmıştır. SPSS 15 paket programı ile veriler analiz edilmiştir. Deney grubunda üç hafta ve toplamda dokuz ders saati süren uygulamalar ile mekânı algılama becerisini geliştirmeye yönelik yöntemlerle ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim programı dâhilinde dersler işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesinde animasyon ve dijital harita kullanımının faydalı olduğu görülmüştür. Bu sonuçla birlikte sosyal bilgiler dersinde coğrafi konuların işlenmesinde bilgisayar destekli görsel unsurların

kullanılmasının öğrencilerin başarısı üzerinde etkisinin olumlu olduğu ifade edilmiştir.

Köşker (2012) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mekânsal Biliş Yeterliliklerine İlişkin Düşünceleri” isimli araştırmasında mekânsal biliş yeterliliklerine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmaya 190 kız 73 erkek toplamda 263 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar mekânsal biliş becerilerine ilişkin düşüncelerini ifade ederken yol tarifinde belirli mekânsal unsurlara dikkat ettiklerini ve mesafe belirtmede uzaklık birimini tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar yaşadıkları yerin krokisini detaylı biçimde çizmede yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Erkek katılımcıların bayan katılımcılara göre mekânsal beceri yeterliliklerine ilişkin düşüncelerinde daha olumlu olduğu görülmüştür. Rota bilgisine yönelik ise tüm katılımcıların kendilerini yeterli buldukları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda rota tarifi, harita ve kroki okuma ve çizme becerilerinin geliştirilebilmesi için gezi gözlem, oryantiring gibi uygulamaların yapılması tavsiye edilmiştir. Çünkü bu şekilde uygulama becerisine sahip olacak bir öğretmen adayının ilerde kendi öğrencileri içinde benzer uygulamaları gerçekleştireceği ve çocuklarda mekânsal becerilerin geliştirilmesinde etkili yöntem ve teknikler belirleyeceği belirtilmiştir.

Lee ve Bednarz (2012) “Mekânsal Düşünmenin Bileşenleri: Mekânsal Düşünme Yeteneği Testi” isimli araştırmalarında mekânsal düşünme testiyle ilgili bir standart oluşturmak için ortaokul, lise ve üniversite öğrencisinden oluşan 532 kişilik araştırma grubuna 16 çoktan seçmeli soru yöneltmişlerdir. Geniş bir yelpazeye uygulanan mekânsal düşünme yeteneği testiyle ilgili yapılan ANOVA, iç tutarlılık ve güvenilirlik gibi testlerin değerlerinin kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla mekânsal düşünme becerisi testinin ölçülmesinde standart bir ölçek geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada mekânsal düşünme becerilerinin ortaokuldan üniversite düzeyine doğru artış gösterdiği görülmüştür.

Baloğlu Uğurlu ve Aladağ (2015) “Mekânsal Düşünmenin Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri ve Öğretmenlerin Bu Beceri Hakkındaki Görüşleri” isimli araştırması SBDÖP’te kazandırılması hedeflenen mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi uygulanmıştır. Araştırma grubunda Niğde il merkezinde görev yapan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 12 sosyal bilgiler öğretmeni yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Mülakat formunda 5 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların mekânsal düşünme ile ilgili tanımlamalarının genel olarak aynı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mekânsal düşünmeyi öğrencinin yakın çevresini tanıması şeklinde ifade ettikleri ve mekânsal düşünmeyi geliştirme sürecinde teknolojik araçlar ile iki ya da üç boyutlu materyaller kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasında en fazla kullandıkları yöntemin anlatım ya da soru cevap yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Mekânsal düşünme becerisini etkileyen öğrenci boyutundaki faktörlerin belirlenmesine yönelik soruda ise katılımcıların en çok önem verdikleri boyutun öğrencinin hazırbulunuşluğu olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ile öğrencinin konuya ilgisinin de etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasının gerekli ve önemli olduğu konusunda ortak fikir beyan etmişlerdir. Lakin katılımcıların bu becerinin kazandırılmasında farklı bir etkinlik veya materyal kullanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde mekânsal düşünme ile ilgili tanıtımların artırılması ve bu becerinin kazandırılmasında kullanılacak uygun materyal ve yöntemlerle ilgili öğretmenlere bilgilendirme ve uygulama çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Merç (2017) “Sosyal Bilgiler Dersinde Mekâni Algılama Becerisinin Kazandırılmasında Google Earth Uygulamasının Etkililiği” isimli doktora tezinde, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere mekâni algılama becerisinin kazandırılması üzerine Google Earth (GE) uygulamasının etkilerini araştırmak istemiştir. Araştırmada karma modelde gömülü deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmını deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test son test, nitel kısmını ise etkinliklerden sonra deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Verilerin analizinde Wilcoxon testinden ve tematik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir. Bu sonuçla sosyal bilgiler dersinin GE uygulamasına dayalı etkinliklerle yürütülmesi öğrencilerin mekân algılama becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda öğrencilerin GE uygulamasını beğendikleri ve derslerde çok eğlendiklerini belirttikleri ifade edilmiştir. GE uygulaması ile öğrenciler çevrelerindeki mekân, nesne ve varlıkların farkına vardıklarını, eğlenceli ve öğretici deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sönmez (2019) “Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Mekânsal Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde CBS’nin etkisini araştırmak istemiştir. Araştırmada 6. sınıfta öğrenim gören 20 deney 21 kontrol grubu olmak üzere 41 öğrenci yer almıştır. Dersler, deney grubunda CBS’ye dayalı etkinliklerle işlenirken, kontrol grubunda öğretim programına göre işlenmiştir. Yarı deneysel yöntemin ön test- son test kontrol gruplu desenine göre yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Mekânsal Düşünme Beceri Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubuyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler dersinde CBS uygulamalarının öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin CBS uygulamalarından memnun kaldıkları görülmüştür. Bu sonuçla birlikte sosyal bilgiler derslerinin CBS ile yürütülmesinin daha etkili ve kalıcı öğrenme sağladığı belirtilmiştir.

Ateş (2007) “Türkiye’de Oryantiring Sporcularının Karşılaştığı Temel Sorunlar” isimli yüksek lisans tezinde oryantiring sporcularının karşılaştığı temel sorunları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Antalya ilinde 1. Kademe Yarışmasına katılan 116 erkek 68 bayan olmak üzere toplamda 184 oryantiring sporcusu oluşturmaktadır. Araştırma da yerli ve yabancı kaynakların incelendiği

tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda oryantiring sporuyla uğraşan kişilerin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu, federasyon yarışlarının, kategorilerinin ve antrenörlerin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ancak oryantiring kulüplerinin sporculara sağladığı maddi desteğin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Yine sporcuların çoğunun oryantiring renk kodunu bilmediği, ülkemizdeki oryantiring harita sayılarının sayısının, niteliğinin ve güncelliğinin istenen seviyede olmadığı, sporcuların oryantiring malzeme fiyatlarını yüksek bulduğu ve çeşitlerine ulaşmakta sıkıntı çektiği, yararlanılacak görsel ve yazılı materyallerin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Özcan (2006) “Oryantiring Sporunun İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bireysel Davranışları ile Matematik- Mantıksal Zekâ Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde oryantiring sporunun eğitimi ile ilköğretim okulu öğrencilerin sosyal bireysel davranışlarına ve matematik-mantıksal davranışlarına olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre oryantiring sporunun uygulandığı ilköğretim okulunda oryantiringin; öğrencilerin sosyal bireysel davranışları üzerinde önemli derecede etkili olduğu, özgüven duygusunu artırdığı, iletişim becerileriyle sistemli düşünme ve sistematik davranış özelliklerini geliştirdiği, doğa sevgisini artırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel- mantıksal zekâlarının gelişimine oryantiringin etkisinin olumlu olduğu araştırma bulgularından tespit edilmiştir.

Karaca (2008) “Oryantiring Uygulamalarının İlköğretim Programlarındaki Fonksiyonelliği” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim programlarında yer alan temel dersler üzerinde oryantiringin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Kaynak tarama yöntemiyle yapılan bu çalışmada mevcut programda yer alan diğer spor branşları gibi oryantiring dersi için de hazırlanacak öğretim programına esas teşkil edecek verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma da ilköğretim 1-8. sınıflarda yer alan temel derslerin kazanımları incelenmiş ve gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı etkinlikleri içeren kazanımlar oryantiring ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda oryantiring dersinin, ilköğretim müfredatında yer alan temel derslerden elde edilen

kazanımları olumlu yönde etkilediği, pekiştirdiği ve hatta geliştirdiği; bunun neticesinde de öğrencilerin ders başarılarının artmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Yine çalışma sonucunda oryantiring uygulamalarının çocukların gelişimi için gerekli olan hareket ihtiyaçlarını karşılamalarına, beden ve sağlık gelişimlerinin yanında kişilik gelişimlerine de katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu sonuçla gerek çocuğun gelişimine katkı sağlamak gerekse müfredata katkı sağlamak amacıyla oryantiring uygulamalarından ilköğretim döneminde yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Tanrıkulu (2011) “Harita ve Pusulanın Farklı Bir Kullanım Alanı: Oryantiring” isimli çalışmalarında oryantiring ile ilgili bilgilerin öğretilmesini, oryantiring ile örgün eğitimde harita ve pusula kullanımının beceriye dönüştürülmesini amaçlamıştır. Ayrıca coğrafya bölümlerinde oryantiring uygulamalarının harita kullanımında ustalaşmaya olumlu etki yapacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda oryantiringin ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde uygulanabilecek bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Oryantiring etkinliklerinin harita ve pusula kullanımında ustalaşmaya kolaylık sağlamanın yanında ilkokuldan liseye kadar coğrafi bilgiler kapsamında yer alan ve harita bilgilerini içeren becerilerin öğretimine de olumlu etki edeceğini belirtmiştir. Örgün eğitim kurumlarındaki sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri ile üniversitelerin coğrafya bölümlerinde harita ve pusula kullanımının ve bunlarla ilgili diğer becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde oryantiringin bir uygulama olarak kullanılması tavsiye edilmiştir.

Natornicola vd. (2012) “Mekânın Zihinsel Temsili Üzerinde Oryantiringin Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında oryantiring becerilerinden biri olan mekânsal düşünme becerisinin gelişimini incelemeyi amaçlamışlardır. İtalya'nın Apulia şehrindeki bir ilkokulda rastgele seçilen 4. sınıf öğrencileri ile deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada 20 deney 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci araştırmaya katılmışlardır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine oryantiring ile ilgili temel bilgiler verildikten sonra harita kullanma, yorumlama, harita tasarlama, fiziksel ve beşeri coğrafyayı tanıma, mesafe tahmini, yön bulma ve ölçek hesaplama gibi etkinlikler yaptırılırken kontrol grubuna oryantiring dersleri

verilmemiş sadece açık hava etkinlikleri ve koşular yaptırılmıştır. Araştırma sonunda her iki gruba da Corsi-Block Dokunma Testi ve Yıldız Kelebek Testi uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçları Epi-İnfo 6.0 istatistik analiz programıyla yorumlanmıştır. Araştırma analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrenciler olayları daha iyi hatırlamış ve olayları sırasına göre tekrar edebilmişlerdir. Araştırma sonucunda oryantiringin ilk ve ortaokul programlarına yerleştirilmesi ve farklı zihinsel uyarıcılarla desteklenerek öğrencilerin okul deneyimlerini zenginleştirebileceği önerilmiştir.

Avcı (2013) “Coğrafya Dersinde Oryantiring Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde coğrafya dersinde oryantiring uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada Ankara Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Anadolu Lisesi ve Özel Fen Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden 77 öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında ilgili literatür taraması ve uzman görüşü alınması ile oluşturulan anket uygulanmıştır. Anket ile birlikte açık uçlu bir tane soruya da yer verilmiş ve öğrenci yanıtları tek tek değerlendirilerek ortak bir görüş ortaya konmuştur. Araştırmada katılımcıların neredeyse tamamının coğrafya dersinde oryantiringin kullanılmasına olumlu yaklaştıkları belirtilmiştir. Araştırma da coğrafya derslerinde oryantiring yapılmasına yönelik öğrenci görüşlerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türü ile ilgili bulguların SPSS programında kullanılmaya uygun çıkmaması sonucu etkileri tespit edilememiştir. Araştırma sonucunda oryantiringin coğrafya derslerinde kullanılabilecek yararlı bir etkinlik olacağı belirtilmiştir.

Tuna ve Balcı (2013) “Oryantiring Uygulamalarının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik Algılarına Etkisi” isimli araştırmalarında oryantiring uygulamalarının öz yeterlik algılarına etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmaya 24 erkek 22 kız olmak üzere toplam 46 coğrafya öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın modelini ön test-son test deneysel araştırma modeli oluşturmuştur. Veriler uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan anket ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, oryantiringin harita kullanma, arazi çalışması ve sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Vukadinović vd. (2015) “Beden Eğitiminde Ders Dışı Bir Etkinlik Olarak Oryantiring” isimli çalışmalarında ilköğretimde oryantiringin organizasyonunu oluşturmayı amaçlamışlardır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada beden eğitimi öğretmenleri tarafında yapılan 30 ders saatine ilişkin görüşler toplanmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğrencilerin bireysel olarak oryantiring yarışlarında bilgi ve beceri edinmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler geliştirilen program sayesinde oryantiring yarışmalarında kullanabilecekleri teorik ve pratik bilgileri edinmişlerdir. Araştırmada oryantiring çalışmalarının okullarda teorik ve pratik bilgi sağlamada faydalı olacağı tavsiye edilmiştir.

Selanik Ay ve Yavuz (2016) “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalar” isimli araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları etkinlikleri incelemişlerdir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmada kapalı uçlu anket ile sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde çeşitli okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaları belirlemişlerdir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Afyon İl merkezinde görev yapan 110 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin kazandırılması bağlamında bilgi düzeyinde uygulamalara yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yön bulma konusuyla ilgili olan harita okuryazarlığına ilişkin sınıf içi etkinliklerde oryantiring uygulamalarına az yer verdikleri görülmüştür.

Akman (2017) “Oryantiring Sporu Yapan Lise Öğrencilerinin Sporda Güdülenme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye Oryantiring Federasyonuna bağlı olarak oryantiring yapan lise öğrencilerinin sporda güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Betimsel tarzda tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye Oryantiring Federasyonu bünyesindeki yarışmalara katılan 182 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilere anket soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar SPSS.20 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma

sonucunda oryantiring sporunun kaç yıldır ve haftada kaç saat yapıldığı durumuna göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Çalışmada cinsiyet, yaş durumları, sınıf düzeyleri ve oryantiring sporunun hangi türünü yaptıkları ile ilgili istatistiksel değerlendirmelerde anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Pouya vd. (2017) “Engelli Çocuklara Yönelik Oryantiring Oyunları” isimli araştırmalarında engelli çocuklara göre tasarlanan oyun ve oyun alanlarının düzenlenmesi ile uygulanabilirliğinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada çeşitli yetilere sahip engelli çocuklara yönelik uygulanabilecek oryantiring etkinlikleri araştırılmış ve gözlemlenmiştir. Ankara ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 4 fiziksel engelli öğrenci ile yapılan bu araştırma da öğrenciler için hazırlanan bir alanda öğrencilerin oryantiring oyunlarına katılımları sağlanmıştır. Çocukların oyun oynarken yaptıkları hareketler ile tavır ve davranışları gözlemlenmiş ve gözlem formlarına kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda oryantiring oyunlarının fiziksel engelli çocuklara da uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmada oryantiring oyunlarının sağlık açısından da faydalı olduğu düşünüldüğünden gerek kamusal gerek özel oyun alanlarında uygulanması önerilmiştir.

Uzuner (2019) “İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesinde Oryantiringin Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın desenini karma yöntem desenlerinden müdahale deseni oluşturmaktadır. Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak birden çok teknik ve yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; gözlem, günlük, alan notu, testler, ölçek, görüşme ve video kayıt. Yapılan araştırma sonucuna göre ilkokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiring uygulamalarının faydalı olduğu görülmüştür.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersinde oryantiring uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisinin belirlenmek istendiği bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. “Deneysel yöntem herhangi bir olay, olgu, obje, subje ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için kullanılan araştırma yöntemidir” (Ekiz, 2013, s.109). ”Yarı deneysel yöntem deney ve kontrol gruplarının rastgele dağılım dışında bir yolla yerleştirildiği yöntemdir. Bu yöntemde deney grubu ve kontrol grubu rastgele atama yapılmaksızın seçilir, her iki gruba ön test-son test uygulanır, deneysel işlem sadece deney grubuna yapılır” (Çepni, 2014, s.123). Bu çalışmada iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Bunun nedeni bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini daha güçlü bir şekilde ortaya koymak ve örnekleme geniş tutarak dış geçerliği sağlamaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni oryantiring uygulamaları ile öğretim, bağımlı değişken ise mekânsal düşünme becerisidir.

Tablo 3.1. Araştırmanın deseni

Gruplar	Şubeler	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	4/A 4/C	MEDBET	Oryantiringe Dayalı Uygulamalar	MEDBET
Kontrol Grubu	4/D 4/E	MEDBET	Programa Dayalı Öğretim	MEDBET

Yarı deneysel yöntemle göre oluşturulan deney ve kontrol gruplarına herhangi bir öğretim modeli uygulanmadan Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MEDBET) ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğrencilere sosyal bilgiler dersi kapsamında “İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içinde yer alan ve ilk üç kazanımı içeren konular oryantiring uygulamaları ile araştırmacı tarafından verilmiştir. Kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından programa dayalı öğretim kullanılarak eğitim verilmiştir. 3 haftalık süreç sonucunda deney ve kontrol grubuna MEDBET son test olarak uygulanmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Kastamonu ili Merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 4/A, 4/C, 4/D ve 4/E sınıflarından toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma gruplarına kolay ulaşılabilir bireylerin dâhil edilmesi uygun durum örneklemedir (Ekiz, 2013). Araştırmada uygun durum örnekleminin seçilme nedeni; araştırmacının görev yaptığı okulun türünün ve fiziki imkânlarının araştırmaya elverişli olması, çalışma sürecine dâhil edilecek öğrencilere kolay ulaşılabilir olması ve süreci baştan sona kolaylıkla takip edebilmesidir. Çalışma grubunun oluşturulmasında grupların birbirine eşit olmasına dikkat edilmiş ve yansız grup ataması ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda grupların ön test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.2. Mekânsal düşünme beceri testi ön test puanlarına ilişkin betimsel veriler

Gruplar	Grup Adları	N	$\bar{X}$	Ss
4/A	Deney 1- ön test	28	9,39	3,823
4/C	Deney 2- ön test	23	8,60	2,606
4/D	Kontrol 1- ön test	28	11,28	3,720
4/E	Kontrol 2- ön test	25	8,80	2,943

### 3.3. Uygulama Materyallerinin Hazırlanması

Araştırmacı uygulama materyallerini hazırlamadan önce MEB tarafından verilen 30 saatlik hizmet içi oryantiring eğitimi almış, materyallerin nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağı konusunda bilgi edinmiştir.



Resim 3.1. Hizmetiçi oryantiring eğitimi



Resim 3.2. Hizmetiçi eğitim oryantiring uygulamaları-1

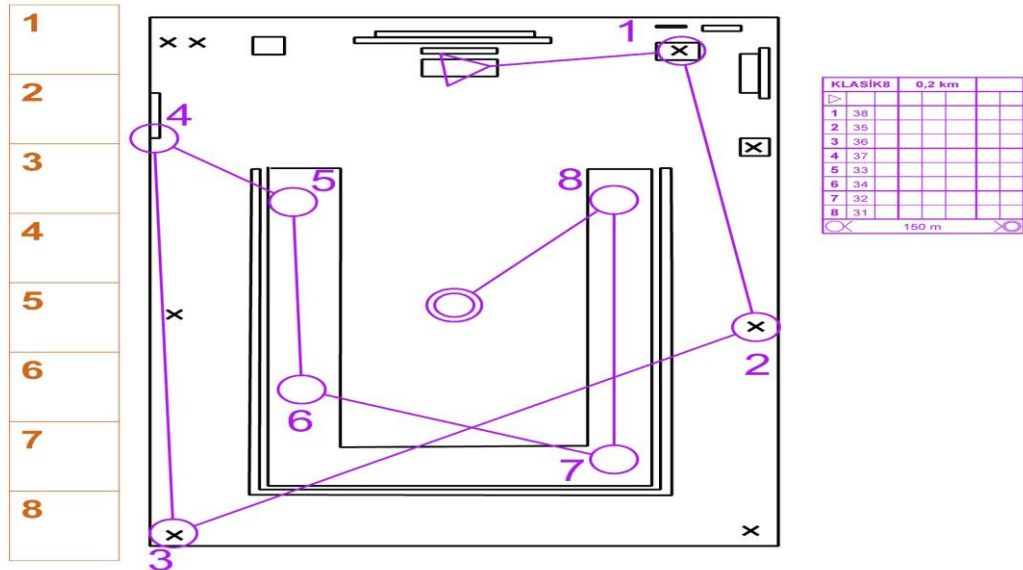


Resim 3.3. Hizmetiçi eğitim oryantiring uygulamaları-2

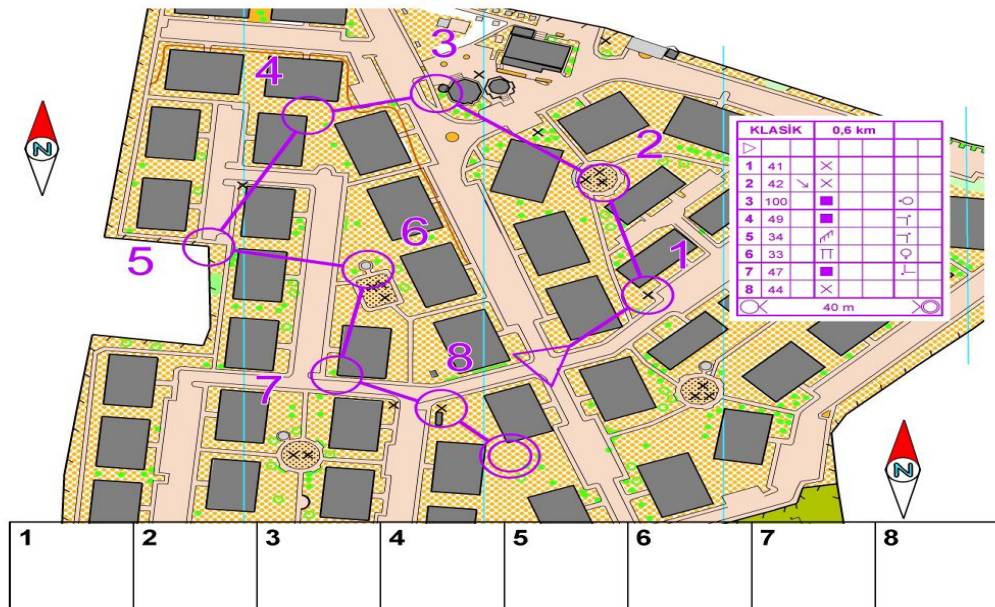


Resim 3.4. Hizmetiçi eğitim oryantiring uygulamaları-3

Yukarıda oryantiring eğitimi ile ilgili araştırmacının aldığı hizmet içi eğitimlere yönelik resimler yer almaktadır. Ayrıca basılı ve görsel kaynaklardan uygulama materyallerinin nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağı yönünde incelenen bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.



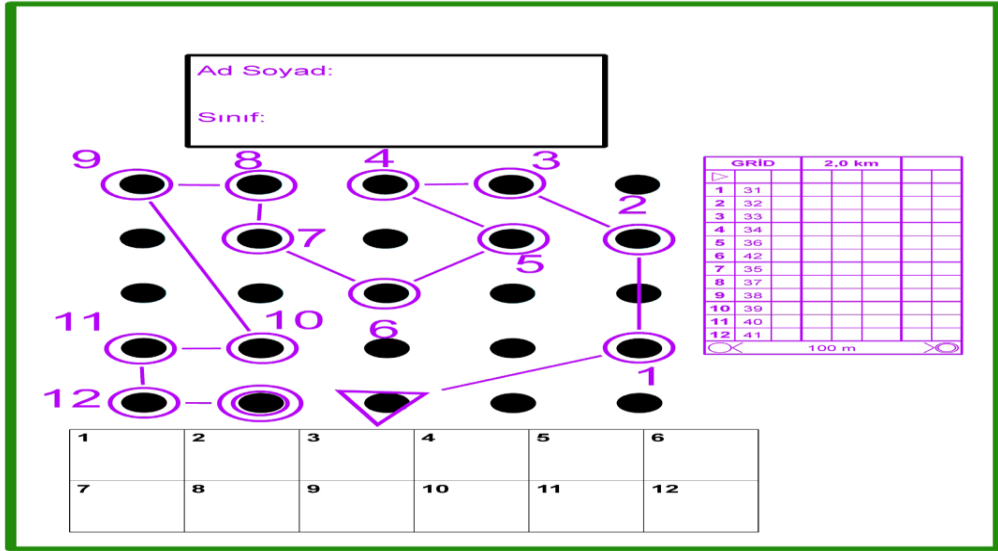
Şekil 3.1. Oryantiring parkuru



Şekil 3.2. Oryantiring parkuru

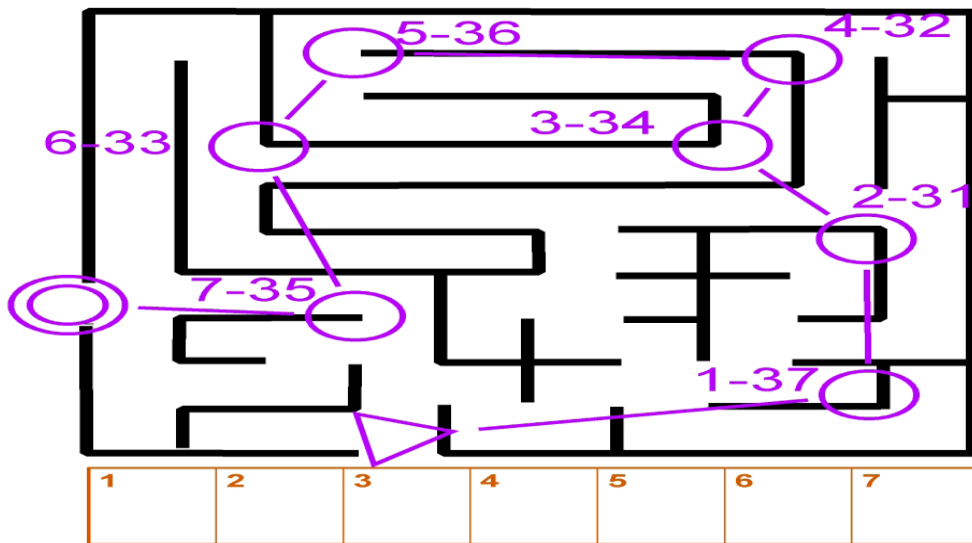
Şekil 3.1 ve Şekil 3.2 oryantiring parkuru çeşitleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Oryantiring Eğitimi” isimli kitaptan alınmıştır. Şekil 3.1 sınıf içi oryantiring parkurunu göstermekteyken, Şekil 3.2 parkuru açık alanda yapılan klasik parkurlara örnek verilebilir. Bu ve buna

benzer oryantiring etkinlikleri farklı amaç ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmaktadır.



Şekil 3.3. Grid Oryantiring

Şekil 3.3. oryantiring türlerinden grid oryantiring etkinliğine aittir. Bu etkinlik öğrencilere kroki veya haritayı doğru yönüne koymak için tasarlanan bir çalışmadır. Öğrenci her gittiği noktadan bir sonraki hedef noktaya giderken kendi yönünü değiştirirse bile kroki veya haritayı gerçek kuzey yönüne koyarak bitiş noktasını doğru bulabilmelidir.



Şekil 3.4. Labirent Oryantiring

Şekil 3.4. oryantiring temelli hazırlanan ve öğrencilerin rota seçimine yönelik karar verme süreçlerini ölçen labirent oryantiring etkinliğidir. Oryantiringde en önemli unsurun en kısa yoldan hedefleri dolaşıp bitiş noktasına varmak olduğundan öğrencinin tüm hedeflere en kısa zamanda ulaşabilmesi için öğrenci hedefler arasında en uygun rotayı seçmek durumundadır.

Bu çalışmalardan yola çıkılarak 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur, Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer, Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder” kazanımlarına uygun oryantiring uygulamalarında kullanılmak üzere materyaller hazırlanmıştır. Bu kazanımların seçilmesindeki amaç mekânsal düşünme becerisinin doğrudan verilebileceği “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki ilk üç kazanımın hem mekânsal düşünme becerisini kazandırmaya yönelik olması hem de oryantiring uygulamaları ile yapılabilir olmasıdır. Öğrencilere uygulama öncesinde serbest etkinlik derslerinde 2 ders saati oryantiring hakkında eğitim verilmiştir. Bu eğitimde oryantiringin ne olduğu, ne amaçla kullanıldığı, oryantiring terimleri ve kullanılan malzemeler anlatılmış olup etkinliklerde ön bilgi olması açısından araştırmacının rehberliğinde basit uygulamalar yapılmıştır. Araştırmacı her kazanıma ilişkin etkinlikleri hazırlarken oryantiring ile ilgili basılı ve görsel yayınlar, internet kaynakları gibi öğrencilere yönelik hazırlanan kaynaklar taranmış ve öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlik formları hazırlanmıştır. Etkinliklerle birlikte çalışma yaprakları da hazırlanmıştır. Dersin işlenmesi sırasında öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirirken oyun kartlarında verilen yönergeleri takip edip ilgili kısımlarda kendilerinden istenen bilgileri oyun kartları üzerinde boş bırakılan yerlere yazmaları istenmiştir. Hazırlanan etkinlikler, oyun kartları ve çalışma yaprakları oryantiring uzmanları, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş gerekli eklemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Son hali verilen etkinlikler ve çalışma yaprakları ekler bölümünde sunulmuştur.

### **3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi**

#### **3.4.1. Veri Toplama Araçları**

Deney ve kontrol gruplarının mekânsal düşünme becerilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan Mekânsal Düşünme Beceri Testi veri toplama aracı kullanılmıştır.

##### **3.4.1.1. Mekânsal düşünme beceri testi**

Bu başlıkta mekânsal düşünme becerisi testinin hazırlanması ile ilgili süreç hakkında bilgiler yer almaktadır. Beceri testinin geliştirilmesinde aşağıda yer alan test geliştirme basamakları izlenmiştir.

1. Test amacının belirlenmesi
2. Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi
3. Maddelerin yazılması
4. Maddelerin gözden geçirilmesi
5. Deneme formunun hazırlanması
6. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi
7. Nihai testin oluşturulması ve istatistikleri (Turgut ve Baykul, 2014, s. 215).

##### **3.4.1.1.1. Test amacının belirlenmesi**

Mekânsal düşünme becerisi testi ile sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine oryantiring uygulamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan literatür taramasında yurt dışında farklı öğretim kademelerine yönelik çeşitli mekânsal düşünme becerisi testlerinin geliştirildiği görülmektedir (Lee, 2005; Jo, 2011; Kim, 2011; Jo ve Bednarz, 2012). Yurt içinde ise geliştirilmiş ilkökul düzeyinde mekânsal düşünme becerisi testine rastlanılmamıştır. Ortaokul düzeyinde ise Sönmez (2019)'in 6. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdiği bir test bulunmaktadır.

##### **3.4.1.1.2. Ölçülecek özelliklerin belirlenmesi**

Mekânsal düşünme becerisi testinin içeriğinin ve ölçülecek özelliklerin tespitinde literatür taraması yapılmış ve mekânsal düşünme becerisi ile ilgili bir kavram

çerçevesi ortaya konulmuştur. Literatür taraması sonucu mekânsal düşünme becerisiyle ilgili tanımlanan kavramlardan ilkökul 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin öğrenebileceği kavramlar seçilmiştir. Gollege, Marsh ve Batterby (2008) konum, mesafe, yön, şekil, sembol, sınır, bağlantı, dağılım, desen, referans çerçevesi, koordinat-grid, bölge, harita kavramlarının öğrenebileceğini söylemişlerdir. Bu kavramlara ek olarak bilişsel psikologların ortaya koyduğu ve önceki bölümde mekânsal düşünme becerisinin boyutlarını anlattığımız kısımda yer alan alt boyutlara da yer verilmiştir. Mekânsal düşünme becerisinde ölçülmek istenen özellikler yukarıda açıklamalar doğrultusunda üç temel boyutta aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 3.3. Mekânsal düşünme beceri testinde ölçülen kavramlar

Mekânsal Düşünme Becerisi	➤ Mekânsal Görüntülenme	➤ Zihinsel Döndürme
	➤ Mekânsal Yönelim	➤ Yer-Yön Bulma
	➤ Mekânsal İlişkiler	➤ Konum ➤ Mesafe ➤ Koordinat ➤ Etki ➤ Sembol ve İşaretler ➤ Mekânsal Yapıların Ortaya Çıkarılması

2018 SBDÖP “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve oryantiringe uygun etkinlikler göz önünde bulundurularak yukarıdaki mekânsal düşünme becerisi boyutlarından araştırmamızda ele aldığımız 3 temel boyutunu açıklamakta yarar olacağı düşünülmektedir.

Mekânsal görselleştirme; “iki veya üç boyutlu nesnelere zihinsel olarak döndürme, manipüle etme ve bükme” veya “bir nesnenin zihinsel imgelerle canlandırılıp dönüştürülerek başka bir biçimde sunumu yeteneği olarak görülmektedir” ( McGee 1979, aktaran, Lee ve Bednarz, 2009, s.184).

Mekânsal yönelim (uyum/ oryantasyon); farklı bir görünüm ya da perspektiften bakıldığında bir yapının nasıl görüneceğini hayal edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (McGee 1979, aktaran, Lee ve Bednarz, 2009, s.184).

Son olarak *mekânsal ilişkiler* boyutunda; mesafeleri, açıları veya bağlantıları tahmin edebilme veya yeniden oluşturma, en yakın komşu etkilerin belirgin olduğu mekânsal hiyerarşiler geliştirmek; bir yeri/yolu ünitelere veya birimlere ayırarak hatırlamayı kolaylaştıracak ipuçları oluşturmak, mekândaki dağılım ve örüntüleri ilişkilendirme; bilgiyi anlamlı mekânsal üniteler bağlamında (bölge) sınıflandırma ve kümeleme, haritalar oluşturma ve karşılaştırma yeteneklerini içermektedir. (Golledge ve Stimson, 1997, s. 158, aktaran, Lee ve Bednarz, 2009, s.185).

Tablo 3.4’de hangi soruların hangi kazanım maddeleri ile ilgili olduğunu gösteren belirtke tablosu görülmektedir.

Tablo 3.4. MEDBET'e yönelik belirtke tablosu

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Mekânsal Düşünme Becerisinin Boyutları	Mekânsal Düşünme Becerisinin Alt Boyutları	Soru No
4.Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Mekânsal Görüntüleme	Zihinsel Döndürme	25, 34
			Mekânsal Yönelim	Yer-Yön	2, 13
			Mekânsal İlişkiler	Konum	15, 20, 22, 23, 24
				Koordinat	22, 23, 24
				Mesafe	18
				Etki	20
			Mekânsal Görüntüleme	Zihinsel Döndürme	3, 31
			Mekânsal Yönelim	Yer-Yön	1, 9,10, 27, 28,32
				Bulma	8, 19, 21, 26
				Konum	8, 19, 21, 26
				Koordinat	26, 33
				Mesafe	14, 19, 21
				Mekânsal İlişkilendirme	11
				Etki	32
			4.3.2 Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	Sembol ve İşaretler	4, 5, 6, 7
4.3.3 Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder	Mekânsal Yönelim	Yer-Yön		13, 17, 30	
	Mekânsal İlişkiler	Mekânsal Yapıların Ortaya Çıkarılması		11, 14, 16, 29	

Tablo 3.4.’de görüldüğü üzere ilk olarak ilgili öğrenme alanına ait kazanımları içeren bir belirtke tablosu hazırlanmış ve akabinde 34 maddelik bir madde havuzu oluşturularak maddeler mekânsal düşünme becerisinin boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Daha sonra uzman görüşüne müracaat edilmiştir. Oryantiring

uzmanları, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmesi neticesinde gerekli düzeltme ve geliştirmeler yapılarak testimize ön uygulama öncesi son hali verilmiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ait oryantiring uygulamaları ile verilebileceği düşünülen 3 adet kazanım seçilmiştir. Araştırmacı tarafından her kazanım için eşit sayıda soru oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Ancak bazı kazanımların daha geniş konu yapısına sahip olmasından dolayı soru sayılarında artış olduğu, bazı maddelerin ise kapsamının daha kısıtlı olmasından dolayı azalma olduğu ve bazı maddelerin birden fazla boyutu ölçtüğü de söylenebilir.

### **3. 4. 1. 1. 3. Maddelerin yazılması**

Ölçme aracında yer verilecek maddelerin oluşturulmasında mekânsal düşünme becerisi ile ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır. Literatür taraması sonucunda Jo ve Bednarz (2012) ile Sönmez (2019)'in hazırlamış olduğu testler incelenmiş, bazı maddelerin ve soru biçimlerinin oluşturulmasında bu testlerden istifade edilmiştir. Ayrıca Oryantiring Federasyonunun ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün basılı ve görsel materyallerinde yer alan kaynaklardan da yararlanılmıştır. Mekânsal düşünme becerisi testi ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi kısmında yukarıda bahsedilen her bir kavramı ölçmek üzere 34 soruluk bir taslak form hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubu dışında kalan ilkököl 4. sınıf ve merkez ilçede yer alan bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim 10'ar kişilik öğrenci gruplarıyla pilot uygulama öncesi ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrası grupları oluşturan öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve hazırlanan formun eksikliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı maddelerde yer alan ifadelerin sadeleştirilmesine, bazı maddelerde yer alan çeldiricilerin de düzenlenmesine gidilmiştir.

### **3. 4. 1. 1. 4. Maddelerin gözden geçirilmesi**

34 soruluk hazırlanan taslak formun, ölçülmesi düşünülen beceriyi karşılayacak niteliğe sahip, dil ve anlatım yönünden sade olması, yazım ve imla yanlışının olmaması gibi hususları tekrar incelenmiştir. Gelbal (2013) ölçme araçlarında geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik olmak üzere üç özelliğin bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Çepni (2014) geçerlik, bulguların araştırılan konuyu ne kadar yansıttığını anlatmak için; güvenirlik, bulguların ne kadar tekrarlanabileceğini açıklamak için kullanıldığını söylemektedir. Hazırlanan formun geçerliğini ve güvenirliği sağlamak amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır. Ölçülecek niteliğin başka niteliklerle karıştırılmadan doğru biçimde ölçülmesi anlamına gelen geçerliğin sağlanması amacıyla bu alanda uzman iki öğretim üyesinin ve iki sosyal bilgiler öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca testte yer alan soruların oryantiring uygulamalarına uygunluğu konusunda hem sosyal bilgiler öğretmeni hem de oryantiring 2. kademe antrenörü olan bir uzmanın da görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmelerde maddelerin incelenmesi sonucunda bazı maddelerde gerekli görülen düzeltmelere gidilmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemede Test-tekrar test güvenirliği, Paralel form güvenirliği, İki yarı test güvenirliği, Kuder-Richardson 20 ve Cronbach alfa güvenirliği, Madde toplam puan korelasyonu, Ölçmenin standart hatası gibi teknikler tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu ölçme formunun güvenirliğinin belirlenmesinde KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplaması yapılmış ve KR-20 güvenirlik katsayısı 0,777 bulunmuştur.

### **3. 4. 1. 1. 5. Deneme formunun hazırlanması ve uygulanması**

Hazırlanan taslak form Kastamonu ili Merkez ilçesindeki bir ortaokulun 5. sınıfına devam eden 120 öğrenciye uygulanmıştır. Herhangi bir süre sınırlamasının olmadığı pilot uygulanmadan önce öğrencilere testin amacı, süresi ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, soruların samimi bir biçimde çözülmesinin yapılacak olan çalışmanın bilimselliğine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

**3. 4. 1. 1. 6. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve maddelerin seçimi**

Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizi için verilerin toparlanması sonucu soruların ayırt edicilik indeksi ve madde güçlük indeksinden oluşan madde analizleri TestAn Analiz programı yardımı ile yapılmıştır. 34 maddeden oluşan formun ilk haline ilişkin elde edilen madde analizi değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.5. Pilot uygulama madde analiz sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,641	0,469	18	0,578	0,406
2	0,571	0,429	19	0,306	0,548
3	0,581	0,516	20	0,452	0,387
4	0,344	0,313	21	0,375	0,219
5	0,532	0,419	22	0,422	0,469
6	0,359	0,219	23	0,563	0,563
7	0,625	0,563	24	0,450	0,633
8	0,313	0,313	25	0,375	0,500
9	0,563	0,813	26	0,607	0,500
10	0,313	0,375	27	0,484	0,594
11	0,283	0,233	28	0,500	0,375
12	0,297	0,031	29	0,581	0,710
13	0,359	0,406	30	0,367	0,400
14	0,422	0,406	31	0,328	0,594
15	0,452	0,323	32	0,694	0,484
16	0,355	0,516	33	0,621	0,414
17	0,484	0,387	34	0,677	0,452
<b>Ortalama</b>				<b>0,467</b>	<b>0,440</b>

Testin analiz sonuçlarına göre 34 sorudan oluşan ölçme aracımızda; madde ayırt edicilik indeksleri 0,30 un altında olan 6 ve 12 numaralı sorulardan 6 numaralı sorunun düzeltilemeyeceği, 12. sorunun ise testten mutlaka çıkarılması gerektiği görülmüş ve bu sorular testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0,233 çıkan

11. sorunun çeldiricileri düzeltilmiş, 0,219 çıkan 21. soru ise daha anlaşılır hale getirilerek ölçme aracına konmuştur. Özçelik (2010, s.180) “Madde ayırt edicilik indeksleri 0,19 ve daha küçükse maddenin kabul edilemeyeceğini, 0,20-0,29 arasındaki maddenin ise düzeltilmesi gerektiğini” söylemektedir. Geriye kalan 32 sorunun madde güçlükleri kolay, orta ve zor sorulardan oluşmakta olup, çok kolay ve çok zor madde bulunmamaktadır.

### 3. 4. 1. 1. 7. Nihai testin oluşturulması ve istatistikleri

Yapılan analizler sonucunda 32 maddeden oluşan testin son halinde madde seçiminde madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri esas alınarak madde seçimi yapılmıştır.

Tablo 3.6. Nihai teste ait madde analiz sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,641	0,469	17	0,317	0,567
2	0,569	0,448	18	0,452	0,387
3	0,548	0,516	19	0,375	0,219
4	0,359	0,406	20	0,484	0,469
5	0,516	0,387	21	0,547	0,594
6	0,594	0,625	22	0,417	0,633
7	0,297	0,344	23	0,406	0,375
8	0,594	0,750	24	0,589	0,536
9	0,328	0,344	25	0,438	0,563
10	0,300	0,233	26	0,516	0,406
11	0,375	0,438	27	0,565	0,742
12	0,422	0,469	28	0,350	0,367
13	0,468	0,355	29	0,344	0,563
14	0,371	0,548	30	0,710	0,452
15	0,435	0,355	31	0,621	0,414
16	0,578	0,406	32	0,688	0,438
<b>Ortalama</b>				<b>0,475</b>	<b>0,461</b>

Testin ortalama güçlük değeri 0,475 olarak bulunmuştur. Gelbal (2013) testlerde orta güçlükteki soruların yer almasının güvenilirliği artırıcı rol oynadığını belirtmektedir. Yapılan pilot uygulamalar sonucunda madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerine bakılmış ve madde güçlük indeksinin, 0,29 ile 0,71 arasında bulunan sorular dikkate alınmış ve madde ayırt edicilik indeksinde ise 0,29 ve üzeri olan sorular tercih edilmiştir. Nihai testin ortalama güçlüğünün 0,50 değerine yakın olması, ideal test niteliklerine uyduğunu göstermektedir. Yapılan madde analizleri sonucunda testin ortalama güçlüğü 0,475, ortalama ayırt edicilik değeri 0,461 olarak saptanmıştır. Pilot uygulama kapsamında 120 kişiye uygulanan ve 32 maddeden oluşan nihai testin standart sapması 5,758, varyansı 33,157 ve ortalaması 14,686 olarak belirlenmiştir. Testten alınan en düşük puan 2, en yüksek puan ise 29 olmuştur buna göre ranj değeri 27 olarak gerçekleşmiş ve testin ortanca değeri 14,500 olarak bulunmuştur. Ekiz (2013) güvenilirliğin, testlerde gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını ve ne derecede yansıttığını, araştırmanın farklı zaman ve kişiler tarafından tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşılmasıyla ilgili olduğunu söylemektedir. Çepni (2014) bilimsel çalışmalarda sağlanması gereken ilk koşulun güvenilirlik olduğunu belirtmiştir. Bu amaçla güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılan tekniklerden birisi de KR-20 güvenilirliğidir. Hazırlanan testin son halinin güvenilirlik katsayısı için TestAN analiz programı aracılığıyla KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Buna göre nihai testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,777 bulunmuştur. Büyüköztürk (2007)'e göre bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Nihai teste ait istatistikler Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Test istatistikleri

Test İstatistikleri	
Aritmetik Ortalama	14,686
En Yüksek Puan	29
En Düşük Puan	2
Ranj	27
KR20	0,777
Standart Sapma	5,758
Varyans	33,157

Tablo 3.7.'nin devamı

Test Güçlüğü	0,475
Ortanca	14,500
Çarpıklık Katsayısı	0,097
Bağıl Değişim Katsayısı	39,208

### 3. 5. Verilerin Analizi

Bu başlık altına araştırmada kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Araştırmada veriler mekânsal düşünme becerisi testinden elde edilmiştir. Öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından oluşturulan 32 soruluk mekânsal düşünme becerisi testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrası oluşturulan test uygulanmıştır. Testten elde edilen verilerin analizi için SPSS.22 paket programından yararlanılarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkisiz gruplar t testi yapılmıştır. “Bağımsız (İlişkisiz) gruplar t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılırken, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan manidar bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır” (Büyüköztürk, 2007, s.39). “ Tek yönlü varyans analizi her grubun normal dağılım gösterdiği ve varyans homojenliğine sahip olduğu varsayımlarını temel almaktadır (Çepni, 2014, s.273). Deney ve kontrol gruplarına yönelik ilişkisiz gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bulgular kısmında yer verilmiştir.

#### 4. BULGULAR

Tablo 4.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanlarının gruplara göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi

	KT	Sd	KO	F	P	Fark Tukey
Gruplar Arası	119,350	3	39,783	3,534	,018	
Gruplar İçi	1125,871	100	11,259			3-2
Toplam	1245,221	103				3-4

Tablo 4.1.'e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puan ortalamaları arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $F(3-100) = 3,534$ ;  $p < 0,05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Test sonucuna göre; kontrol 1 grubu öğrencilerin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,28$ ) ile deney 2 grubu öğrencilerin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,60$ ) ve kontrol grubu 2 öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri ön test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,80$ ) arasında kontrol 1 grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney 1, deney 2 ve kontrol 2 gruplarının uygulama öncesi mekânsal düşünme becerilerinin birbirlerine denk olduğu, kontrol 1 grubu öğrencilerinin ise diğer gruplara göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2. Mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanlarına ilişkin betimsel veriler

Gruplar	Grup Adları	N	$\bar{X}$	Ss
1	Deney 1-ön test	28	9,39	3,823
2	Deney 2-ön test	23	8,60	2,606
3	Kontrol 1-ön test	28	11,28	3,720
4	Kontrol 2-ön test	25	8,80	2,943

Tablo 4.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanlarının deney-kontrol gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney grubu	51	9,03	3,3224	102	-1,586	,116
Kontrol grubu	53	10,11	3,5715			

Tablo 4.3.'e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test başarı puanları ortalaması arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $t_{(102)}=-1,586$ ;  $p > 0,05$ ]. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi mekânsal düşünme becerilerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test –son test başarı puanlarının deney gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları

Gruplar		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Deney 1</b>	Ön test	28	9,39	3,823	54	-8,027	<b>,000</b>
	Son test	28	18,46	4,598			
<b>Deney 2</b>	Ön test	23	8,60	2,606	44	-6,773	<b>,000</b>
	Son test	23	16,34	4,820			
<b>Deney Toplam</b>	Ön test	56	9,89	4,384	105	-8,605	<b>,000</b>
	Son test	51	17,50	4,772			

Tablo 4.4.'e göre deney 1 ve deney 2 gruplarının mekânsal düşünme beceri testi ön test-son test başarı puanları ortalamaları arasında son test başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (Deney 1: [ $t_{(54)}=-8,027$ ;  $p < 0,05$ ]; Deney 2: [ $t_{(44)}=-6,773$ ;  $p < 0,05$ ]. Tüm deney grubunun ön test-son test mekânsal düşünme beceri testi başarı puan ortalamaları arasında da yine son test başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $t_{(105)}=-8,605$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu bulgulara göre deney gruplarının uygulama sonrası uygulama öncesine göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle oryantiring

etkinlikleri ile işlenen sosyal bilgiler dersinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında deney grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini arttırmaktadır.

Tablo 4.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi ön test –son test başarı puanlarının kontrol gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları

Gruplar		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Kontrol 1</b>	Ön test	28	11,28	3,720	54	-3,029	<b>,004</b>
	Son test	28	14,75	4,773			
<b>Kontrol 2</b>	Ön test	25	8,80	2,943	48	-4,068	<b>,000</b>
	Son test	25	12,80	3,937			
<b>Kontrol Toplam</b>	Ön test	53	10,11	3,571	104	-4,732	<b>,000</b>
	Son test	53	13,83	4,466			

Tablo 4.5. 'e göre kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının mekânsal düşünme beceri testi ön test-son test başarı puanları ortalamaları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (Kontrol 1:  $[t_{(54)}=-3,029; p <0,05]$ ; Kontrol 2:  $[t_{(48)}= -4,068; p <0,05]$ . Tüm kontrol grubunun ön test-son test mekânsal düşünme beceri testi başarı puanları ortalamaları arasında da yine son test başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür  $[t_{(104)}= -4,732; p <0,05]$ . Bu bulgulara göre kontrol gruplarının uygulama sonrası uygulama öncesine göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle programa dayalı olarak işlenen sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kontrol grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini arttırmaktadır.

Tablo 4.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarının gruplara göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

	KT	Sd	KO	F	P	Fark Tukey
Gruplar Arası	458,684	3	152,895	7,388	,000	1-3
Gruplar İçi	2069,432	100	20,694			1-4
Toplam	2528,115	103				2-4

Tablo 4.6.'ya göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puan ortalamaları arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [ $F(3-100) = 7,388$ ;  $p < 0,05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; deney 1 grubu öğrencilerin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,28$ ) ile kontrol 1 grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,60$ ) ve kontrol grubu 2 öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 8,80$ ) arasında deney 1 grubu öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine deney 2 grubu öğrencilerin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,28$ ) ile kontrol 2 grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması ( $\bar{X} = 11,28$ ) arasında deney 2 grubu öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney 2 grubu öğrencilerin mekânsal düşünme beceri testi son test puanları ile kontrol 1 grubunun mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmasa da deney 2 grubunun mekânsal düşünme beceri testi son test ortalama puanlarının kontrol 1 grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre uygulama sonrası deney 1 ve deney 2 gruplarının kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7. Mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarına ilişkin betimsel veriler

Gruplar	Grup Adları	N	$\bar{X}$	Ss
1	Deney 1-son test	28	18,46	4,598
2	Deney 2-son test	23	16,34	4,820
3	Kontrol 1-son test	28	14,75	4,773
4	Kontrol 2 –son test	25	12,80	3,937
<b>Toplam</b>		104	15,63	4,954

Tablo 4.8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarının deney-kontrol gruplarına göre farklılığı için t- testi sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney grubu	51	17,53	4,729	102	4,228	,000
Kontrol grubu	53	13,73	4,450			

Tablo 4.8.' e göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması arasında deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [ $t_{(102)}=-4,228$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu bulguya göre oryantiring uygulamalarıyla dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin programa dayalı olarak dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının oryantiring uygulamaları ile işlenmesi programa dayalı olarak işlenmesine göre öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini daha fazla arttırmaktadır.

Tablo 4.9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanlarının cinsiyete göre farklılığı için t- testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	48	16,52	5,299	102	1,704	,091
Erkek	56	14,87	4,548			

Tablo 4.9.'a göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $t_{(102)}=-1,704$ ;  $p > 0,05$ ]. Her ne kadar kız öğrencilerin mekânsal düşünme beceri testi son test başarı puanları ortalaması erkek öğrencilere göre yüksek olsa da bu araştırmada mekânsal düşünme becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

## 5. TARTIŞMA

Bu başlıkta çalışma sonucunda elde edilen veriler ve yapılan analizler neticesinde alt problemlere yönelik ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Öğrencilerin MEDBET puanlarından elde edilen sonuçların literatürden de yararlanılarak tartışılması bu bölümde sunulmuştur.

“Araştırmaya katılan öğrencilerin Mekânsal Düşünme Beceri Testi ön test başarı puanları grup (deney 1, deney 2, kontrol 1, kontrol 2) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Analiz sonucuna göre; kontrol 1 grubu öğrencilerinin MEDBET ön test başarı puan ortalamaları ile deney 2 grubu öğrencilerinin MEDBET ön test başarı puan ortalamaları ve kontrol 2 grubu öğrencilerinin MEDBET ön test başarı puan ortalamaları arasında kontrol 1 grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre deney 1, deney 2 ve kontrol 2 gruplarının uygulama öncesi mekânsal düşünme becerilerinin birbirlerine denk olduğu, kontrol 1 grubu öğrencilerinin ise diğer gruplara göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Beceri Testi başarı puanları ölçümlere (ön test- son test) göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin; deney 1 ve deney 2 gruplarının MEDBET ön test-son test başarı puanları ortalaması arasında son test başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Tüm deney gruplarının ön test-son test MEDBET başarı puanları ortalaması arasında yine son test başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgulara göre deney gruplarının uygulama sonrası uygulama öncesine göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle oryantiring etkinlikleri ile işlenen sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı deney grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini arttırmaktadır. Bu sonuçlar Notarnicola vd. (2012)’nin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuç Karaca

(2008)'nın oryantiring uygulamalarının öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirttiği ifadelerle örtüşmektedir.

“Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Beceri Testi başarı puanları ölçümlere (ön test- son test) göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin; kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının MEDBET ön test-son test başarı puanları ortalaması arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Tüm kontrol gruplarının ön test-son test MEDBET başarı puanları ortalaması arasında yine son test puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgulara göre kontrol gruplarının öğretim programına dayalı uygulama sonrası uygulama öncesine göre mekânsal düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle programa dayalı olarak işlenen sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kontrol grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini arttırmaktadır.

“Araştırmaya katılan öğrencilerin Mekânsal Düşünme Beceri Testi son test başarı puanları grup (deney ve kontrol) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine ilişkin anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarına farklı öğretim uygulamaları sonunda MEDBET son test olarak uygulanmıştır. Son test sonuçlarına bağlı olarak yapılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları MEDBET ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. MEDBET son test ortalama başarı puanlarına bakıldığında hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinde artış yaşandığı gözlenmiştir. Ancak başarı puanları ortalamalarına bakıldığında artışın deney grubu lehine daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre oryantiring uygulamalarıyla dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin, programa dayalı olarak dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle sosyal bilgiler dersinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının oryantiring uygulamaları ile işlenmesi programa dayalı olarak işlenmesine göre öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini daha fazla arttırmaktadır.

Deney gruplarında kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde MEDBET ortalama başarı puanlarının artışında oyunla öğretim yöntemi içerisinde bir öğretim tekniği sayılan oryantiringin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlarla birlikte oyunla eğitimin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu literatür tarafından da desteklenmektedir (Koçyiğit vd., 2007; Torun ve Duran, 2014; Özyürek ve Çavuş, 2016; Uzuner, 2019). Yıldız ve Şimşek (2020) eğitsel oyunların; dersi ve konuyu ilgi çekici hale getirdiğini, öğrencilerde merak ve keşfetme duygusu ile öğrenme isteğini artırdığını bunun yanında kaygı düzeyini düşürerek sağlıklı düşünmeyi sağladığını ifade etmektedirler. Kaya ve Elgün (2015)'ün öğrencilerin konuya odaklanmalarında, motivasyonlarının artmasında ve öğrenmelerinin kalıcı olmasında eğitsel oyunların etkili olduğunu belirtmeleri araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Eğitsel oyunlar çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunduğu gibi yeni beceri ve işlevler kazanmasına da yardımcı olmaktadır. Koçyiğit vd. (2007, s.339) oyunla ilgili “Çoğu kez çocuk, yetişkin hayatına yönelik becerileri oyunda deneyerek aileden, arkadaş grubundan, öğretmenden ve diğer yetişkinlerden gördükleri davranışları oyunda tekrarlayarak beceri haline getirmektedir” ifadelerini kullanmaktadırlar. Yukarıdaki açıklamalar oyunun eğitsel olarak kullanılmasının öğretimin etkililiğini artırdığını ve kolaylaştırdığını göstermektedir. Günümüzde bir spor türü olarak bilinen oryantiringin derslerde kullanılabilmesi ve oryantiring uygulamalarının öğrencilere çeşitli konuların öğretilmesinde ve becerilerin kazandırılmasında olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Özcan, 2006; Karaca, 2008; Tanrıku, 2011; Vukadonovic vd, 2015; Uzuner, 2019). Bununla beraber oryantiringin mekânsal düşünme becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkileri olduğu araştırma sonuçlarımızla birlikte literatürde de görülmüştür. Natarnicola vd. (2012), Guzman, Pablos ve Pablos (2008) ve Avcı (2013) oryantiring uygulamaları ile işlenen derslerin öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır. Yine Pouya vd. (2017, s. 616) coğrafi bilgileri içeren mekânsal düşünme becerisi üzerine oryantiringin etkilerini şu şekilde ifade etmektedirler.

Coğrafya becerilerinin kullanıldığı oryantiring uygulamasında katılımcıların harita kullanma (sembollerini ve ölçükleri okuyabilme, uzaklıkları, yeryüzü şekillerini okuyabilme), haritada ve arazide yön bulma, konumunu belirleme, pusula kullanma, arazi çalışmalarını hazırlama, coğrafi bilgilerle pratik yapma, bilgileri değerlendirme,

gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarıyla mücadele etme gibi birçok becerisini artırdığı belirlenmiştir.

Bu açıklamalardan da oryantiring uygulamalarının coğrafi bir beceri olan mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasında etkili bir öğretim tekniği olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin MEDBET ortalama başarı puanlarında son testte yaşanan artışın; konuyla ilgili ders kitabındaki etkinliklerin yapılması, ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında yer alan yön bulma, kroki, doğal ve beşeri unsurlarla ilgili çalışmaların yapılması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Karatekin (2006) kontrol gruplarında da artışların yaşanabileceğini, bunda konunun öğretim programlarında yer verilen etkinliklere dayalı olarak işlenmesinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmamızda “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Mekânsal Düşünme Beceri Testi son test başarı puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası MEDBET sonuçlarından alınan verilere göre; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin MEDBET son test başarı puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, Öcal (2007)’in yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşürken, Merç (2011)’in yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Ayrıca Hart (1979)’in yaptığı çalışmada da mekânsal düşünme konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmesi çalışmamızın sonucuyla örtüşmemektedir. Her ne kadar kız öğrencilerin MEDBET son test başarı puan ortalamaları erkek öğrencilere göre yüksek olsa da bu çalışmada mekânsal düşünme becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmamıştır.

## 6. SONUÇLAR

Bu çalışmanın amacı bir oyunla öğretim tekniği olarak oryantiring uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmacı tarafından mekânsal düşünme beceri testi geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi ve bulguların yorumlanması sonucu aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Sosyal bilgiler dersinde oryantiring uygulamaları ile ders işlenmesi öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır. Deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında uygulanan MEDBET'in sonuçlarına göre deney grubunun başarısı kontrol grubunun başarısına göre anlamlı bir fark oluşturacak şekilde artmıştır. Bu duruma göre oryantiring uygulamaları işlenen sosyal bilgiler dersi programa dayalı işlenen sosyal bilgiler dersine göre öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olmaktadır.
- Oryantiring uygulamaları ile işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mekânsal düşünme becerisinin; mekânsal görüntüleme, mekânsal uyum ve mekânsal ilişkiler boyutlarının geliştirilmesine oryantiring uygulamaları olumlu yönde katkıda bulunmuştur.
- Oryantiring uygulamaları ile işlenen sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisinin geliştirilmesinde cinsiyet faktörünün önemli bir etki yaratmadığı görülmüştür.
- Araştırma sonucunda oryantiring uygulamalarının diğer dersler de kullanılabileceği gibi (Karaca, 2008; Tanrıkulu, 2011; Avcı, 2013; Tore vd. 2014; Kobayashi, 2019; Uzuner, 2019) sosyal bilgiler dersinde de kullanılabileceği ve öğrencilerin akademik başarılarını artıran bir oyunla öğretim tekniği olduğu görülmüştür.

## 7. ÖNERİLER

- Oryantiringin sosyal bilgiler dersinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi, çok yönlü düşünmeyi ve becerilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlayan bir etkinlik olduğu için, sosyal bilgiler dersi öğretiminde yeni bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler derslerinde mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu görülen oryantiring hakkında öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler sıklaştırılabilir.
- Öğrencilerin bedensel ve zihinsel becerilerini arttıran bir spor olan oryantiring, okullarda kulüp olarak kurulabilir ve dönem içerisinde oryantiring yarışmaları düzenlenebilir.
- Oryantiring etkinliği, sosyal bilgiler derslerinde özellikle “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kazanımların öğretilmesinde ve öğrenilen konunun pekiştirilmesinde kullanılabilir. Öğrencilerin gözünde sözel ve ezbere dayalı bir ders olarak görülen sosyal bilgiler dersinin bu imajı oryantiring etkinliği ile değiştirilebilir ve dersler daha zevkli hale getirilebilir.
- Okulların fiziki koşulları oryantiring uygulamaları kapsamında daha uygun hale getirilebilir. Özellikle öğrencilerin güvenli bir şekilde koşup oynayabildikleri okul bahçeleri oryantiring uygulamaları için çok önemlidir.
- Sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının öğretim programındaki işleniş zamanı değiştirilebilir. Çünkü bu öğrenme alanı içerisinde yer alan kazanımların oryantiring uygulamaları ile işlenmesi genellikle sınıf dışı etkinliklere dayalıdır. Fakat programda güneşin az görüldüğü, hava sıcaklıklarının düşük olduğu ve kış şartlarının yaşandığı ülkemizde bu öğrenme alanının oryantiring uygulamaları ile öğretimini güçleştirmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ablak, S. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) içinde, *Mekânı Algılama* (s. 413-430). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Akdağ, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri* (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar (Niğde İl Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Akman, K. (2017). *Oryantiring Sporu Yapan Lise Öğrencilerinin Sporda Güdülenme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akmehmetoğlu, H. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kastamonu İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Aktan, O. (2012). *100 Temel Eserlerde Yer Alan Değerlerle Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Uyumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerilerine Yönelik Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aktürk V., Yazıcı H. & Bulut R. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekânı Algılama Becerilerine Yönelik Etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17.
- Aladağ, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ramazan Sever (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Beceriler* (s. 307-348). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim Programında 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alaz Şeyihoğlu, A. & Kartal, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ramazan Sever (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler* (s. 125-152). Ankara: Nobel Yayıncılık

- Alkan, V. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (2. Basım). Selçuk Şimşek (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler* (52-91). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alparslan, B. (2019). *Eğitsel Oyunların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Association of American Geographers [AAG]. (2014). *Introducing Spatial Thinking Skills Across The Curriculum*. 03.04.2020 tarihinde [http://www.aag.org/galleries/tgmg-files/spatial\\_thinking\\_history\\_lesson.pdf](http://www.aag.org/galleries/tgmg-files/spatial_thinking_history_lesson.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ata, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı* (s. 33-47). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ateş, A. (2007). *Türkiye’de Oryantiring Sporcularının Karşılaştığı Temel Sorunlar Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Avcı, M. (2013). *Coğrafya Dersinde Oryantiring Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Beceriler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 106-119.
- Aydın, M. & Oturak Eyicesoy, H. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. Süleyman İnan (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrenme Alanları* (s. 147-155). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydınöz, D., Demirbaş, İ., & Demir, F. B. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerine Yön Ve Yön Bulma İle İlgili Kazanımların Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, (41), 59-72.
- Aykaç, M. & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314
- Bahar, H. H., Sayar, K., & Başbüyük, A. B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Kroki Okuma Becerilerinin İncelenmesi (Erzincan Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 229-246.

- Baloğlu Uğurlu, N., & Aladağ, E. (2015). Mekânsal Düşünmenin Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri ve Öğretmenlerin Bu Beceri Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42
- Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler*. Ankara: YÖK Dünya Bankası.
- Başçı Namlı, Z. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ramazan Sever (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi* (s. 349-375). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bednarz, R. S. & Bednarz, S. W. (1995). Spaces and Places: A Geography Manual For Teachers. In W. Kembal (Eds.), *Teaching Geography Skills* (p. 53-72). Illinois: Geographic Education National Implementation Project.
- Bektaş, F., Karademir, E., Kaya, S., Kalın, C., Şeker, T. Kurtoğlu, E., Öztürk, ...Oymak, Ö. (2019). *Oryantiring Eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yayın.
- Bektaş, F., Karaman, G., Mülazımoğlu, O., & Ayan, V. (2012). Yeni Bir Spor Disiplini Olarak Raft-Oryantiring Organizasyonunun İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 249-252.
- Bilgili, A. İ. (2016). Sosyal Bilgilerin Temelleri.(8. Basım). Ali İhsan Bilgili (Ed.) içinde, *Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler* (s.2-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candan, G. (2019). Coğrafya Eğitiminde Oryantiring Etkinliklerinin Kullanımı. *Coğrafya Eğitimi Derneği*, 2, 19-26.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu(Tuzla Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M., & Demir, M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.

- Çengelci Köse, T. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretimi.(Genişletilmiş 2. Basım). Selçuk Şimşek (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerler Eğitimi* (s. 347-371). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, O. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) içinde, *Konum Analizi* (s. 367-386). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (7. Basım). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoban, B. & Naçar, E. (2008).(2. Basım). *İlköğretim 2. Kademe Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505.
- Daşcıoğlu, K. & Şimşek S. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. Süleyman İnan (Ed.) içinde, *Öğretim Programı* (s. 111-121). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dede, C. (2010). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *Comparing Frameworks For 21st Century Skills* (p. 51-76). Bloomington: Solution Tree Press.
- Demirci, A. (2008). Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar. R. Özey ve A. Demirci (Ed.) içinde, *Coğrafyayı Yeniden Keşfetmek* (s. 1-16). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. & Akengin, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (4. Basım). Cemil Öztürk (Ed.) içinde, *Zaman ve Mekâna İlişkin Becerilerin Öğretimi* (s. 187-224). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Deniz, E., Karaman, G., Bektaş, F., Yoncalık, O., Güler, V., Kılınç, A. & Ateş, A. (2012) (2. Basım). *Çocuklara Oryantiring Eğitimi*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Di Tore, P. A., Corona, F., & Sibilio, M.(2015). Orienteering: Spatial Navigation Strategies And Cognitive Processes. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 507-514.
- Doğanay, A. (Ed). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.) içinde, *Değerler Eğitimi* (s. 226-254). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, H. & Doğanay, S. (2015). *Coğrafya'ya Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emekli, G. (2006). Coğrafya, Kültür ve Turizm: Kültürel Turizm. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 51-59.
- Er, H. & Şahin, M. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Biyografi Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 75-96.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitsel Oyun ve Dijital Oyun Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Edge Akademi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretmen*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gençtürk, E. (2013). Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlık. K. Karatekin ve E. Gençtürk (Ed.) içinde, *Coğrafya Okuryazarlığı* (s. 24-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Golledge, R. G., Marsh, M. & Battersby, S. (2008). Matching Geospatial Concepts With Geographic Educational Needs. *Geographical Research*, 46(1), 85-98.
- Guzmán, J. F., Pablos, A. M., & Pablos, C. (2008). Perceptual-Cognitive Skills And Performance İn Orienteering. *Perceptual and motor Skills*, 107(1), 159-164.
- Güler, V. (2009). *Orienteering ve Çocuklar İçin Orientering Eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Türkiye Dağcılık Federasyonu Yayınları.

- Hart, R. (1979). *Children's Experience Of Place*. Newyork: Irvington Publishers.
- Has, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler İle Dersin Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Muş İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal Bilgiler Ders Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hazar, M. (1996). *Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitak Yayınları.
- Hespanha, S. R., Goodchild, F., & Janelle, D. G. (2009). Spatial Thinking And Technologies İn The Undergraduate Social Science Classroom. *Journal Of Geography İn Higher Education*, 33(S1), 17-27.
- Huynh, N. T. (2009). *The Role Of Geospatial Thinking And Geographic Skills İn Effective Problem Solving With Gıs: K-16 Education* .Unpublished doctoral dissertation. Wilfrid Laurier University, Ontario.
- Huynh, N. T., & Sharpe, B. (2013). An Assessment Instrument To Measure Geospatial Thinking Expertise. *Journal of Geography*, 112(1), 3-17.
- İnan, S. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. Süleyman İnan (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne Zaman ve Neden?* (s. 1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jo, I. (2011). *Fostering A Spatially Literate Generation: Explicit Instruction İn Spatial Thinking For Preservice Teachers* .Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University, Texas.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*.(4. Basım) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Erişi Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, F. (2008). *Oryantiring Uygulamalarının İlköğretim Programlarındaki Fonksiyonelliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Karatekin, K. & Sönmez, Ö. F. (2014). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.) içinde, *Çevresel Değerler ve Eğitimi* (s. 116-140). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, N., Artvinli, E., & Önal, H. (2007, Kasım). *Sosyal Bilgiler Programına Göre Öğrenci Çalışma Kitaplarının Beceri ve Değerleri Gerçekleştirebilme Düzeyi*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler Programı Neler Getirdi?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1530-1545.
- Kelly, N. (2014). *Orienteering Made Simple and Gps Technology: An Instructional Handbook*. United States of America, USA: Author House.
- Kıbıncı, N. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Velilerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Becerilerine İlişkin Önem Sıraları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kim, M. (2011). *Effects Of A Gis Course On Three Components Of Spatial Literacy*. Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University, Texas.
- Koçoğlu, E., & Aydın, M. (2017). Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilgiler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61-74.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kodal, T. & Tarhan, Ç. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. (Genişletilmiş 3. Baskı). Süleyman İnan (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kazanımlar* (s. 157-192). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koka, V. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Bilgisayar Destekli Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Ders Başarısına Olan Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Köken, N. (2002). Sosyal Bilgiler Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 235-246.

- Köşker, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mekânsal Biliş Yeterliliklerine İlişkin Düşünceleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 161-173.
- Larkin, R. P. & Grogger, P. K. (1975). *Map and Compass Skills for the Elementary School*. United States of America, USA: Instructional Activities Series.
- Lee, J. W. (2005). *Effect Of Gis Learning On Spatial Ability*. Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University, Texas.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2009). Effect of GIS Learning on Spatial Thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 183-198.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence From a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111(1), 15-26.
- Madsen, L. M., & Rump, C. (2012). Considerations Of How To Study Learning Processes When Students Use Gis As An Instrument For Developing Spatial Thinking Skills. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1), 97-116.
- Merç, A. (2011). *Sosyal Bilgiler ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde Eğitim Gören Öğrencilerin Mekân Bilişi ve Harita Okuma Becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Merç, A. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersine Mekân Algılama Becerisinin Kazandırılmasında Google Earth Uygulamasının Etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mindivallı Akdoğan, E. & Bilgili, A. S. (2016). Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed.) içinde, *Eğitsel Oyunlarla Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 173-197). Ankara: Pegem Akademi
- Mohan, A., & Mohan, L. (2013). Spatial Thinking About Maps: Development of Concepts and Skills Across the Early Years. *National Geographic Education Programs*, 2-46.
- Mohan, L., Mohan, A., & Uttal, D. (2014). Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology and Spatial Thinking: A Research Handbook. In M. Solem, N. T. Huynh & R. Boehm (Eds.), *Research On Thinking And Learning With Maps And Geospatial Technologies* (p. 9-21). Washington, DC: Association of American Geographers.

- Mohan, L., Mohan, A. & Uttal, D. (2015). Research On Thinking And Learning With Maps And Geospatial Technologies. *Cambridge Scholars Publishing, I*, 9-21.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri(İzmir Menemen Örneği). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/7 Summer 2013, 355-362.
- Namal, R. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Grafik Çizme ve Yorumlama Becerisinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- National Council for the Social Studies (2002). National Standards For Social Studies Teachers National Standards For Social Studies Teachers. *Silver Spring Maryland: National Council for the Social Studies*.
- National Research Council (2006). *Learning to think spatially*. Washington DC: National Academy Press.
- Newcombe, N. S. (2010). Picture This: Increasing Math And Science Learning By Improving Spatial Thinking. *American Educator*, 34(2), 29.
- Notarnicola, A., Vicenti, G., Tafuri, S., Fischetti, F., Laricchia, L., Guastamacchia, R., & Moretti, B. (2012). Improved Mental Representation Of Space In Beginner Orienteers. *Perceptual and motor skills*, 114(1), 250-260.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Öcal, A. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Dersinde Mekâni Algılama Becerisini Yeniden Düşünmek* (s.263-278). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öcal, A. (2015). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgilerde Mekânsal Biliş Becerisi ve Öğretimi* (s. 372-394). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özcan, F. (2006). *Oryantiring Sporunun İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bireysel Davranışları İle Matematik –Mantıksal Zekâ Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin*

*İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünmeye ve Erişmeye Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, A. A. (2011). *Mekânsal Beceri Eğitim Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarının Mekânsal Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerini Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2157.
- Palaz, T. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) içinde, *Kanıt Kullanma* (307-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Pouya, S., Demir, S., & Demirel, Ö. (2017). Engelli Çocuklara Yönelik Oryantiring Oyunları. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 608-618.
- Safi, H. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Mekânı Algılama Becerisinin Geliştirilmesi Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Safran, M. (2015). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (4. Basım). B. Tay ve A. Öcal (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış* (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Selanik Ay, T., & Yavuz, Ü. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2), 31-63.
- Sever, R. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ramazan Sever (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş* (s. 1-24). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Sönmez, F. (2019). *Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Mekânsal Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harita Becerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E., & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (SBDÖP) Karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Gürhan Can (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler* ( s. 73-88). Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1064
- Şahin, D., & Güven, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerindeki Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şanlı, C. (2019). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Mekânsal Düşünme Becerisine İlişkin Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 215-233.
- Şimşek S. & Öztürk M. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş. Süleyman İnan (Ed.) içinde, *Beceriler* (s. 193-224). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretimi (2. Basım). Selçuk Şimşek (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Programının Yapısı ve Özellikleri* (s. 29-48). Ankara: Anı Yayıncılık
- Tanrıkulu, M. (2011). Harita ve Pusulanın Farklı Bir Kullanım Alanı: Oryantiring. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 120-126.
- Taş, H. İ. (2006). Coğrafya Eğitiminde Görselleştirmenin Önemi: Mekânsal Algılamaya Pedagojik Bir Bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16, 211-238
- Taşdemir, A. (2016). *Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Ağrı İli Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı
- Taşkıran, C., Baş, K., & Bulut, B. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinin Kendine Özgü Becerilerinin Kazandırılma Düzeyi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi* , 6(11), (2146-4561).
- Taşlı, İ. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretimi (Genişletilmiş 2. Baskı). Selçuk Şimşek (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretimi* (s. 284-309). Ankara: Anı Yayıncılık.

- 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.
- Tekkök, T. (2019). *6.Sınıf Sosyal Bilgiler “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Hikâye Anlatım Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tokcan, H. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bütünsel Beyin Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprak, E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algı Ve Davranışları Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarını Nasıl Etkiliyor? (Çok Aşamalı Karma Yöntem Deseni Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Torun, F., & Duran, H. (2014). Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa Ve Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 418-448.
- Tuna, F., & Balcı, A. (2013). Oryantiring Uygulamalarının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 1-14.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2019). *Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür ve Mekân*. (18. Basım). İstanbul: Çantay Kitabevi
- Türk Dil Kurumu (2020). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. 25.03.2020 tarihinde <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010> adresinden erişilmiştir.
- Türker, A. (2019). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi. B. Aksoy, B. Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) içinde, *Değişim ve Sürekliliği Algılama* (s.53-66). Ankara: Pegem Akademi

- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Farklı Yönleri ile Değerler Eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.) içinde, *Değerli Bir Kavram Olarak "Değer ve Değerler Eğitimi"* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluyol, Ç., & Eyılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında Fatih Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- URL-1 <http://oygm.meb.gov.tr/www/turkiye-oryantiring-federasyonu-ve-turkiye-dagcilik-federasyonu-ile-is-birliigi-protokolu-imzalandi/icerik/730> adresinden 02.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- URL-2 <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden 22.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Uzuner, F. G. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesinde Oryantiring Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya Derslerinde Coğrafi Becerilerin Gerçekleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(4), 2155-2172
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya Dersi Öğretim Programına Bir Coğrafi Beceri Önerisi: Mekânsal Düşünme Becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 35, 13-20.
- Üstün, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Temsil Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Vukadinović, N., Juhas, I. & Kozoderović, J. (2015). Orienteering Section As A Form Of Extracurricular Activities İn Physical Education. *Fizička Kultura*, 69(1), 59-69.
- Yaşar, Ş. & Gültekin, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. (4. Basım). Cemil Öztürk (Ed.) içinde, *Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri* (s. 78-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2017). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Yön Bulma Becerisinin Kazandırılması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 35-50.
- Yazıcı, H. & Koca, K. (2015). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (4. Basım). B. Tay ve A. Öcal (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı* (s. 20-37). Ankara: Pegem Akademi.

Yel, S., Taşdemir, A. & Yıldırım, K. (2015). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi.(4. Basım). B. Tay ve A. Öcal (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri* (s. 41-98). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



**EKLER**

EK 1 MEKÂNSAL DÜŞÜNME BECERİ TESTİ (MEDBET)

EK 2 ARAŞTIRMA İZİN YAZILARI

EK 3 ETKİNLİKLER

EK 4 UYGULAMA RESİMLERİ

EK 5 HİZMETİÇİ EĞİTİM KURS BELGESİ

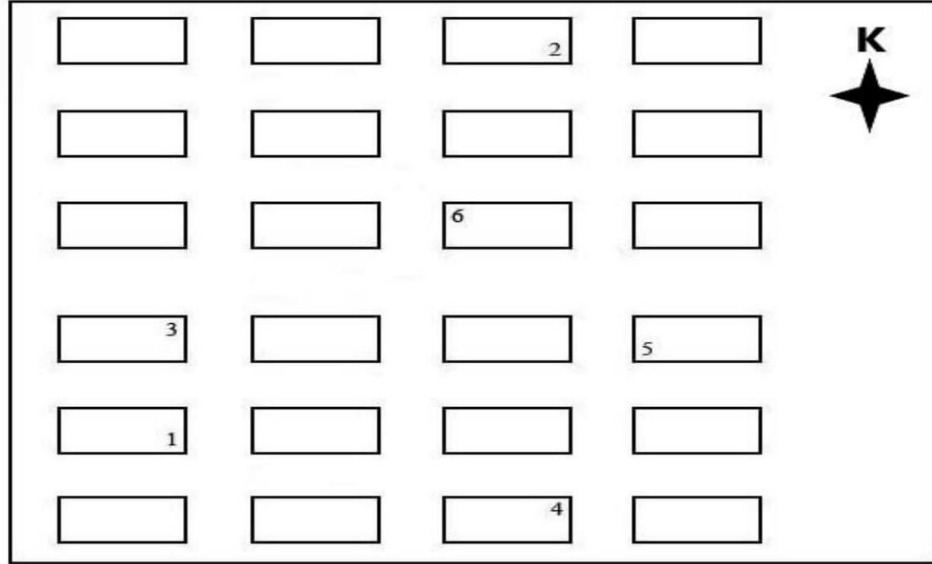


### EK-1 Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MEDBET)

Ad Soyad :

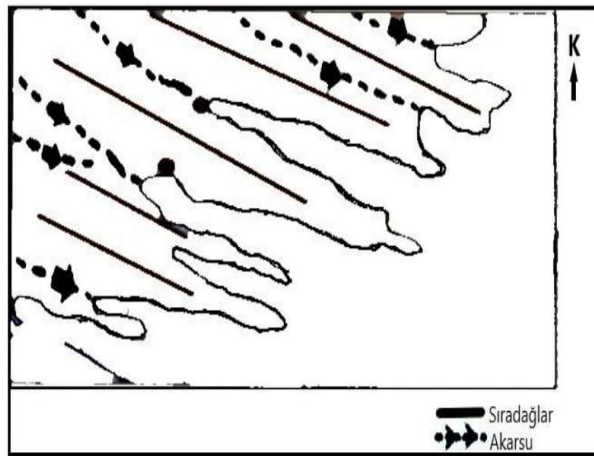
Sınıf:

Cinsiyet: Kız  Erkek



- 1) Yukarıdaki krokide 6 numaralı kutucuktasınız. Şimdi 1 kutucuk doğuya doğru ilerleyin ve güneye dönerek 2 kutucuk daha ilerleyin. Daha sonra batıya dönerek 3 kutucuk ilerleyin. Şu an hangi kutucuktasınız?

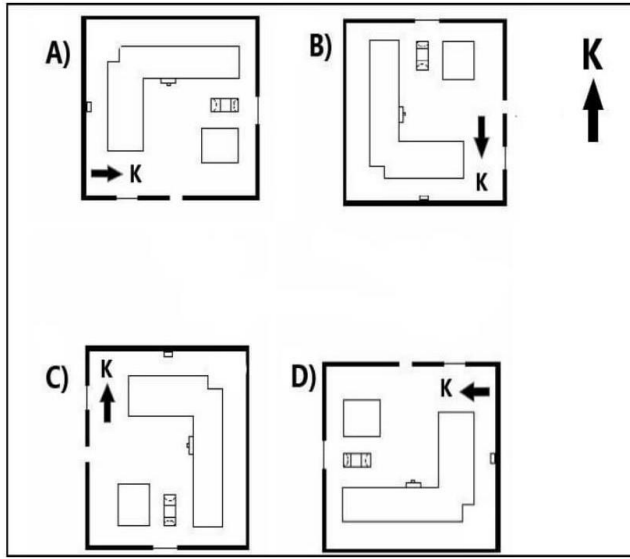
A) 1      B) 2      C) 3      D) 4



- 2)Yandaki resimde sıra dağların uzanış yönü hangisidir?

A) Kuzey  
B) Güney  
C) Kuzeybatı-Güneydoğu  
D) Kuzeydoğu - Güneybatı

## EK-1'in Devamı



3) Yandaki seçeneklerde aynı sınıfın farklı yönlerde çevrilmiş krokileri yer almaktadır. Hangisi yönüne doğru bir biçimde konulmuş krokidir? Seçeneği yuvarlak içine alınız.

(Açıklama: Yönüne doğru konulmuş krokilerde pusula kuzeyi ile kroki üzerinde kuzeyi gösteren yön oku aynı yöne bakmalıdır.)

**Açıklama:** Etrafımızdaki doğal ve beşeri unsurlar krokilerde nokta, çizgi veya kare, dikdörtgen vs. gibi geometrik şekil veya sembollerle gösterilir.

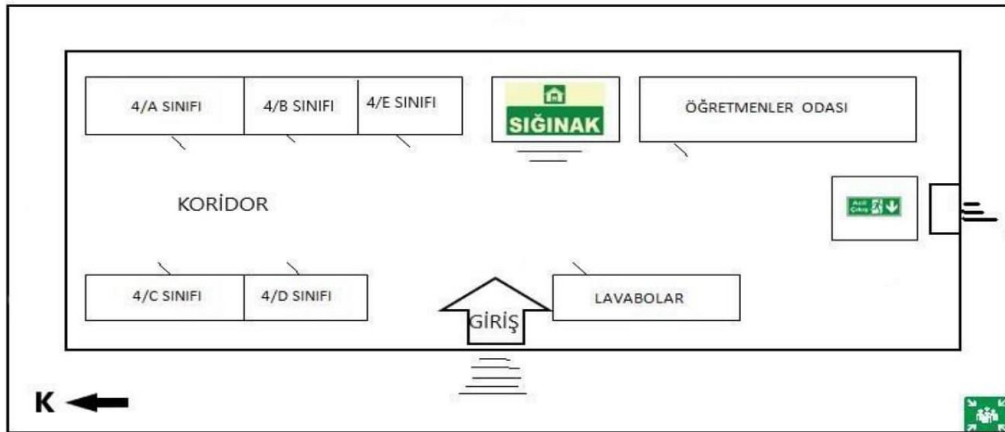
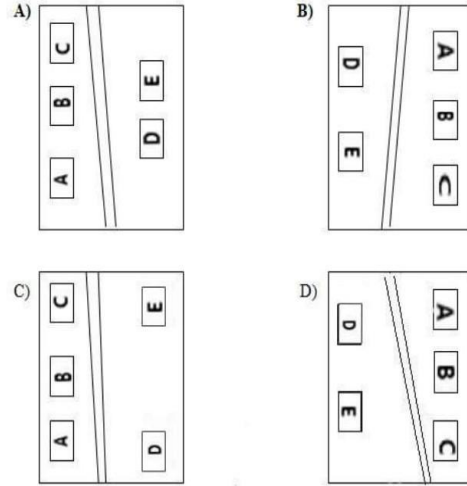
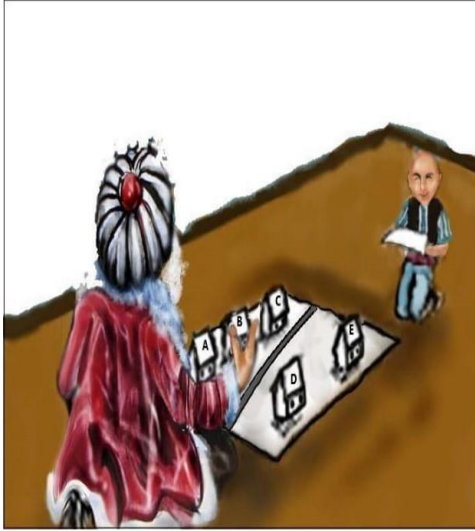


**Not:** 4, 5 ve 6. Soruları yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız

- 4) Kastamonu ilindeki havaalanının yeri ..... ile gösterilir  
 (A) Çizgi  
 (B) Alan  
 (C) Nokta ve çizgi  
 (D) Nokta ve alan
- 5) Karaçomak Çayı ve kolları ..... ile gösterilir.  
 (A) Çizgi  
 (B) Alan  
 (C) Nokta ve çizgi  
 (D) Nokta ve alan
- 6) Cadde üzerinde bulunan ağaçlar ..... ile gösterilir.  
 (A) Çizgi  
 (B) Alan  
 (C) Nokta  
 (D) Nokta ve alan

### EK-1'in Devamı

- 7) Aşağıdaki resimde Nasreddin Hoca Keloğlan'a hazırlamış olduğu bir maketi göstermektedir. Nasreddin Hoca Keloğlan'dan bu maketin krokisini Keloğlan'ın konumuna göre çizmesini istemektedir. Sizce Keloğlan aşağıdaki krokilerden hangisini çizmiştir?



**Not: 8. ve 9. soruyu yukarıdaki krokiye göre cevaplayınız.**

- 8) Merhaba arkadaşlar. Benim adım Seda. Cumhuriyet İlkokulu 4. sınıf öğrenciyim. Okulumuzun bir krokisini çizdim ve şimdi sizlere sınıfımı tarif etmek istiyorum. Girişten girdiğinizde kuzeye dönün ve koridora doğru ilerleyin. Koridorun sonuna geldiğinizde doğuya dönünce sınıfımı göreceksiniz. Sizce ben hangi sınıfta okuyorum?

A) 4/D      B) 4/C      C) 4/B      D) 4/A

- 9) 4/C sınıfı, 4/E sınıfının hangi yönüne düşmektedir?

A) Kuzeydoğu    B) Kuzeybatı    C) Güneydoğu    D) Güneybatı

## EK-1'in Devamı



10) Yukarıdaki resimde Nasreddin Hoca köyüne bir tepenin üzerinden bakmaktadır. Nasreddin Hoca'nın köyünde olup **krokide yanlış çizilen yer** hangisidir?

- A) Yol B) Cami C) Ev D) Okul

*Yukarıdaki resimde, cami minaresinin gölge boyu gün içerisindeki **en kısa** haliyle yere yansımakta ve cami minaresinin kapısı da gölge boyunun düştüğü yerin tam tersi yönündedir. Sadece bu bilgilere dayalı olarak 11. ve 12 soruları cevaplayınız.*

11) Bu durumda cami, evin hangi yönüne düşmektedir?

- A) Kuzey B) Güney C) Batı D) Doğu

12) Gölün batısında yer alan ve göle **en uzak** beşeri unsur hangisidir?

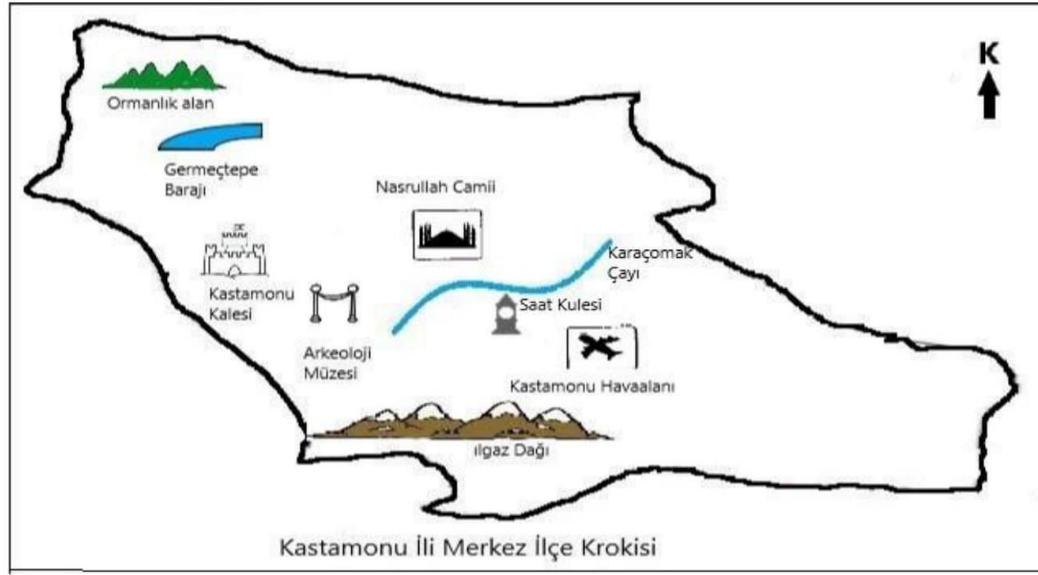
- A) Cami B) Okul C) Ev D) Elektrik Direği



13) Yandaki resmi inceleyiniz. Sizce buradaki durumu en iyi açıklayan kavram hangisidir?

- A) Konum  
B) Mekânsal İlişkilendirme  
C) Karşılaştırma  
D) Geçiş

### EK-1'in Devamı



Yukarıdaki krokide merkez ilçede bulunan bazı yerler gösterilmiştir. 14. ve 15. soruları bu krokiye göre cevaplayınız.

14) Kastamonu havaalanından kalkan bir uçak kuzeybatı istikametinde giderse en son göreceği beşeri unsur hangisidir?

- A) Arkeoloji Müzesi    B) Ormanlık Alan    C) Saat Kulesi    D) Germeçtepe Barajı

15) Ilgaz Dağı, Kastamonu Kalesinin hangi yönüne düşmektedir?

- A) Kuzeydoğu    B) Kuzeybatı    C) Güneydoğu    D) Güneybatı

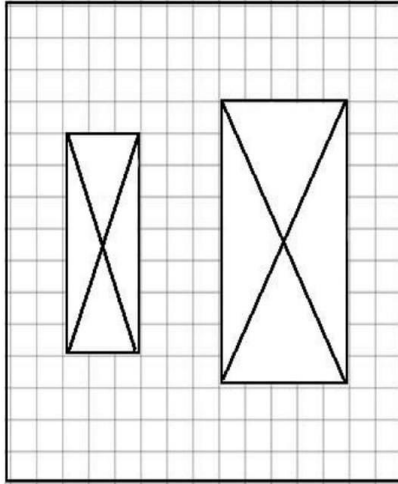
16) Aşağıdaki resimde kavşağın orta noktasına en uzak olan araç hangisidir?



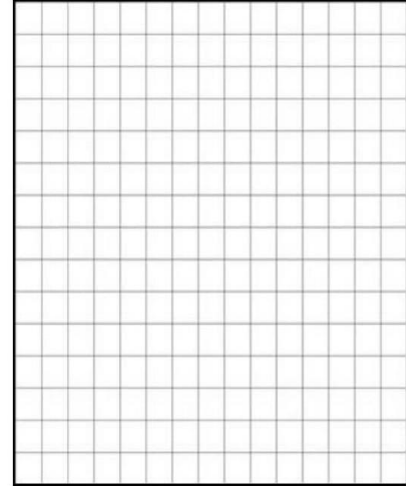
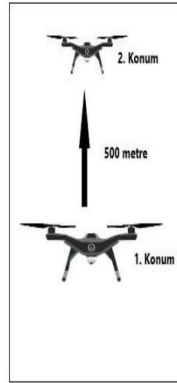
- A) 1    B) 2  
C) 3    D) 4

### EK-1'in Devamı

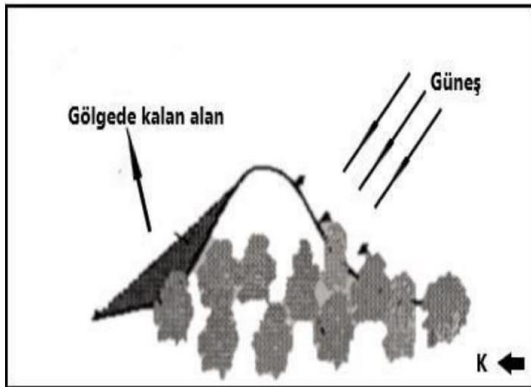
- 17) Aşağıda bir sitenin , drone ile yukarıdan 1. konumdayken çekilmiş görüntüsünün krokisi çizilmiştir. Drone 500 metre yukarı çıkarıldığında sitenin görüntüsünün krokisini sağdaki boş bırakılan yere çiziniz.



Sitenin Krokisi (1. Konum)

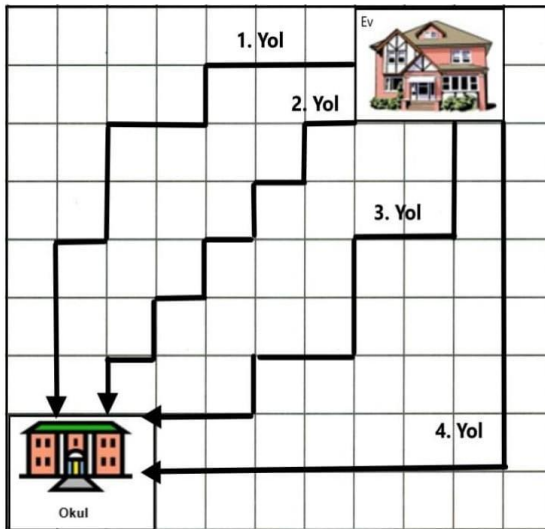


Sitenin Krokisi (2. Konum)



- 18) Yandaki resimde dağın güney yamacı güneş ışıklarını alırken, kuzey yamacının gölgede kalmasını en iyi açıklayan ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Konum
- B) Mekânsal İlişkilendirme
- C) Karşılaştırma
- D) Geçiş

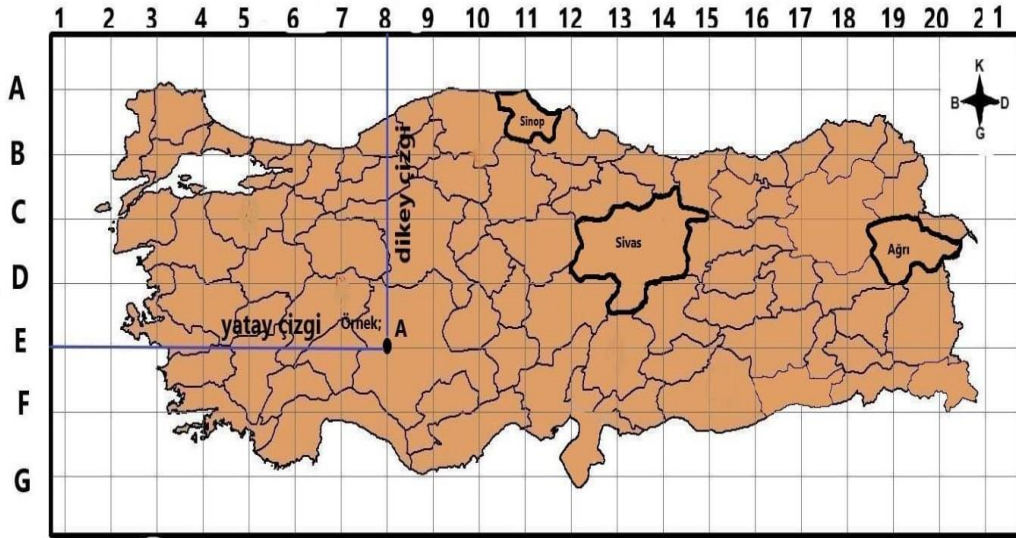


- 19) Yandaki krokide evden okula giden **en kısa** yol hangisidir?

(Not: Birim karelerin tüm kenarları eşit uzunluktadır ve zemin düzdür.)

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

## EK-1'in Devamı



*Açıklama: Harita üzerindeki bir yerin konumunu bulmak için dikey ve yatay çizgilerin kesiştği yerin karşısındaki harf ve sayılara bakılır. Örnek; A noktasının konumunu ifade ederken yatay çizgi ile dikey çizginin kesiştiği noktanın karşısındaki harf ve sayılar E ve 8'dir. Dolayısıyla A harfinin konumu E-8'dedir.*

**Not:** 20, 21 ve 22. soruları yukarıdaki haritaya göre cevaplayınız.

20) Sizce yukarıdaki Türkiye Haritasında Sinop ilinin en kuzeyini gösteren noktanın kesiştiği yer neresidir?

- A) A-11      B) B-11      C) A-12      D) B-12

21) Sizce yukarıdaki Türkiye haritasında Ağrı ilinin en güneyini gösteren noktanın kesiştiği yer neresidir?

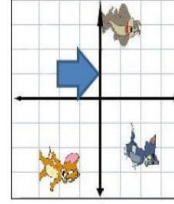
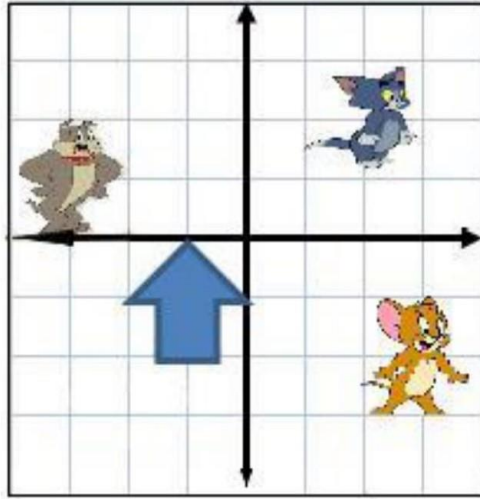
- A) D-18      B) D-19      C) D-20      D) D-21

22) Sizce yukarıdaki Türkiye haritasında Sivas ilinin en batısı ile en doğusu aşağıdaki hangi sayıların arasında kalır?

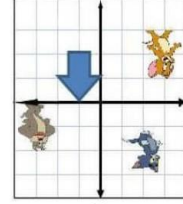
- A) 12-14 sayıları arasında      B) 13-14 sayıları arasında  
C) 12-15 sayıları arasında      D) 13-15 sayıları arasında

### EK-1'in Devamı

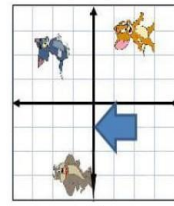
23) Aşağıdaki resmi **180° derece** çevirdiğimizde yandaki seçeneklerden hangisine benzer?



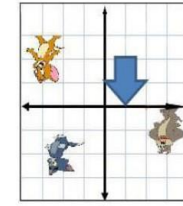
A



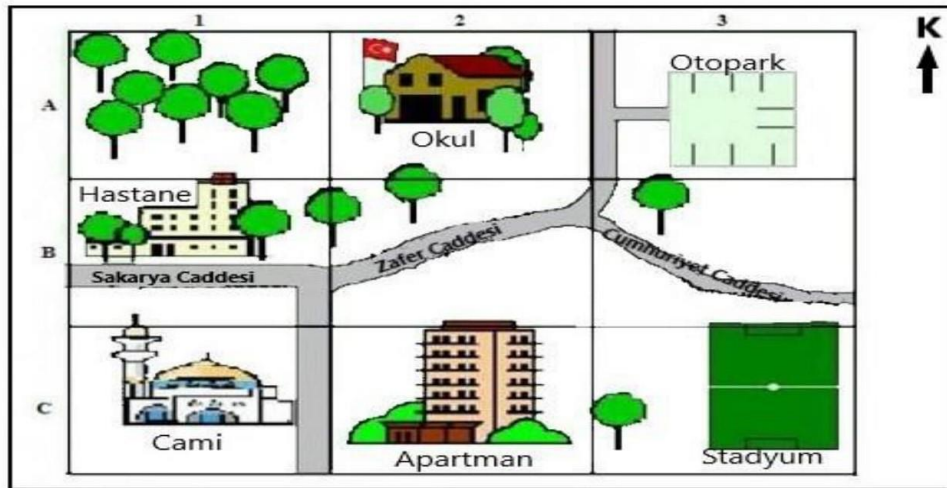
B



C



D



Not:24, 25 ve 26. Soruları yandaki krokiye göre cevaplayınız

24) Yukarıdaki krokide otoparkın konumunu gösteren seçenek hangisidir?

- A) A-1    B) A-3    C) B-3    D) C-3

25) Yukarıdaki krokide okul hastanenin hangi yönüne düşmektedir?

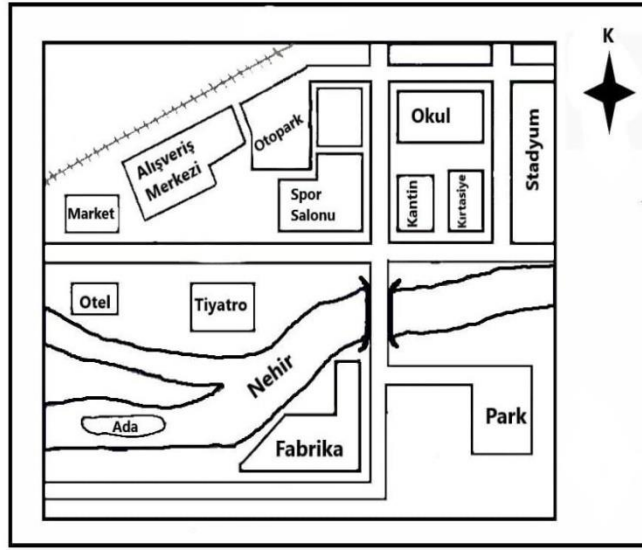
- A) Kuzeydoğu    B) Kuzeybatı    C) Güneydoğu    D) Güneybatı

26) Sakarya Caddesinde bulunan Selim'in sağ tarafında cami bulunuyorsa, Selim hangi yöne doğru bakmaktadır?

- A) Kuzey    B) Güney    C) Doğu    D) Batı



## EK-1'in Devamı



30) Yandaki krokide nehir doğudan -batıya doğru akmaktadır. Sizce fabrikadan nehre karışan zehirli atıklar en çok nereleri tehlikeye atmaktadır?

- A) Kantin-Spor Salonu
- B) Kırtasiye-Stadyum
- C) Otel- Tiyatro
- D) Park-Stadyum

31) Sevgili çocuklar, aşağıdaki bulmaca da gizli bir şekil mevcuttur. Bulmacanın altında bulunan ipuçlarından faydalanarak kutucukları belirtilen biçimde boyayınız ve gizli şekli bulunuz.

Örnek; F2 ve D3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											



D2, F6



D4



F2, D6, G7, H4



F4, H7



D3, E3, F3, E4, E5, E6, D7, E7, F7, D8, E8, F8, G8, C9, D9, E9, G9, H9, H6, H5, I4

## EK-1'in Devamı

32) Aşağıda bir yerleşim yerinin Google Earth ile güney yönünden çekilmiş hava fotoğrafını görmekteyiz. Bu yerin kuzey yönünden çekilmiş hava fotoğrafı seçeneklerden hangisidir



(A)



(B)



(C)



(D)

**EK-2 Araştırma İzin Yazıları**

T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.24887551  
Konu : Anket İzni (Turan YİĞİT)

13.12.2019

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 05/12/2019 tarih ve 8152 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Turan YİĞİT'in hazırlamış olduğu " Sosyal Bilgileri Dersinde Öğrencilerin Mekansal Düşünme Becerilerine Oryantiring Uygulamalarının Etkisi " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki Gazipaşa İlkokulu öğrencilerine 2019-2020 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Olur'u (1 sayfa)
- 2- Anket Çalışması ( 12 sayfa)

6 Aralık 2019

Turan YAZAN  
VHKİ

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100  
Merkez Kastamonu  
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr  
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ

Tel: 0 (366) 214 10 01  
Faks: 0 (366) 212 22 18

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eac1-2fee-3357-9c55-c345 kodu ile teyit edilebilir.

**EK 2'nin devamı**

T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.24842520  
Konu : Anket İzni (Turan YİĞİT)

13/12/2019

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 (Genelge No:2017/25) sayılı emirleri.  
b) Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 05/12/2019 tarih 8152 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün ilgi (b) yazısına istinaden Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Turan YİĞİT'in hazırlamış olduğu " Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Mekansal Düşünme Becerilerine Oryantiring Uygulamalarının Etkisi " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki Gazipaşa İlkokulu öğrencilerine uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Turan YİĞİT'in hazırlamış olduğu " Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Mekansal Düşünme Becerilerine Oryantiring Uygulamalarının Etkisi " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki Gazipaşa İlkokulu öğrencilerine 2019-2020 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
13/12/2019

Ünal KILIÇARSLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100  
Merkez Kastamonu  
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr  
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ  
Tel: 0 (366) 214 10 01  
Faks: 0 (366) 212 22 18

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 257f-1b07-3be8-bd62-8ad7 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 3-Etkinlikler

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	<b>4. SINIF</b>
<b>Konu / Ünite</b>	<b>İnsanlar, Yerler Ve Çevreler</b>
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir)
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Konum, Yer-Yön
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Pusula Güllü, Yön Kartları, Top
<b>Süre</b>	<b>40+40 Dakika</b>
<b>Etkinlik Adı</b>	<b>Kartal Kalktı</b>
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde dersin konusu “oryantiring uygulamaları ile verilir. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak yön kavramını pekiştirmektir. Öğrenciler oyun oynarken bir taraftan eğlenecekler diğer taraftan ise yönlerle ilgili bilgilerini pekiştirecekler ve oryantiring sporuyla tanışacaklardır.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>Öğrenciler bahçeye çıkarılır ve iki veya üç gruba ayrılırlar(sınıf mevcuduna göre). Öğretmen öğrencilere sağ ve sol kollarını sırayla kaldırmalarını ister. Öğrencilere bir oyun oynayacaklarını ve sesli bir biçimde SAĞ diye bağırdığında sağ tarafa, SOL diye bağırdığında sol tarafa doğru koşmalarını söyler. Öğretmen her grubun arasına belirli bir mesafe koyar (yanlış tarafa giden öğrencilerin çarpışmaması için). Sesli olarak SAĞ ve SOL diye bağıtır. Böylelikle öğrencilerde yön konusunun öğretiminde kullanacağımız temel kavramlar öğretilir. Öğrenciler tekrar bir araya getirilir. İlk olarak öğrencilere güneşin doğduğu yere doğru sağ kollarını kaldırmaları söylenir. Öğretmen bu durumda sağ kolumuzun doğuyu, sol kolumuzun ise batıyı gösterdiğini söyler. Yüzümüzün kuzeyi, arkamızın ise de güneyi gösterdiği söylenir. Öğretmen öğrencilere yönlerin yazılı olduğu kartları gösterir. Ana yönler belirtilir. Yön kartları oyun alanına yerleştirilir.</p> <p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>Öğretmen, öğrencilere “KARTAL KALKTI” oyununu oynayacaklarını ve kartalların hareket etmeyen avlarını yukarıdan herhangi bir cisim olarak görebileceklerini (taş, kaya, ağaç vs) ve avların avlanmaktan kurtulduklarını söyler. Öğretmen yönü sesli olarak söyledikten sonra öğrencilerden o yöne doğru koşmalarını ve “KARTAL KALKTI” diye bağırdığında herkesin çömelerek olduğu yerde hareketsiz kalması gerektiğini söyler. Öğretmen bir yön söyleyerek oyuna başlar. Arada bir “KARTAL KALKTI” diye komut verir. Bütün öğrenciler oldukları yerde kalırlar ve çömelirler. Oyun bu şekilde komutlarla devam eder. Yanlış yapan öğrenciler elenir. En son kalan öğrenci oyunu kazanır. Öğrenciler tekrar oyun alanına toplanırlar. Ana yönlerin yazılı olduğu</p>

**Ek-3'ün devamı**

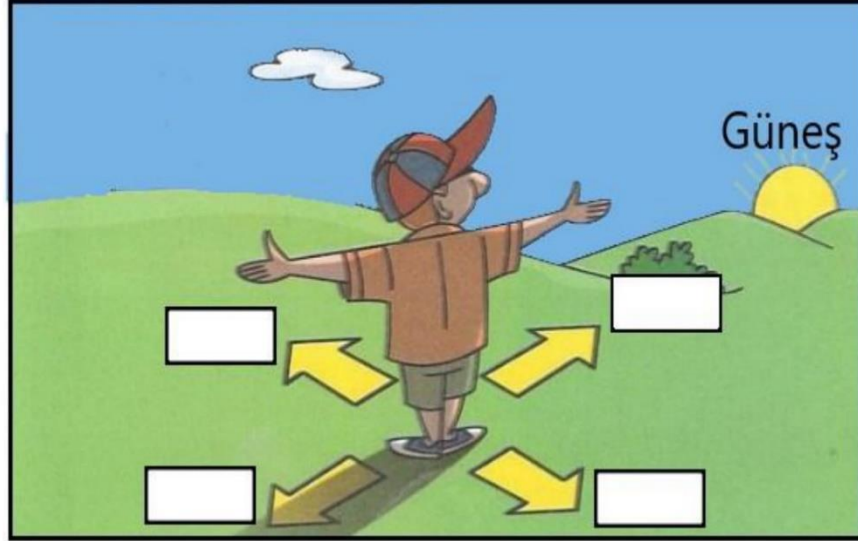
	<p>kartlar oyun alanına tekrar yerleştirilir. İki ana yönün arasına herhangi bir cisim konur ve bunun hangi yönde olduğunu öğrencilere sorulur. Öğretmen aldığı cevaplardan sonra, bazen ana yönlerin bir yeri tarif ederken yeterli olamayacağını arada kalan yerlerin tarifinin yapılabilmesi için de ARA YÖNLERİN olduğunu söyler ve ara yönlerin yazılı olduğu kartları öğrencilere gösterir. Öğretmen ara yönleri nasıl yerleştirebileceğini sorar. Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra arayön kelimesine bakarak, anayönlerden hangi ikisini içeriyorsa onların arasına konulacağını söyler.</p> <p>KARTAL KALKTI oyununa arayönler de dâhil edilerek oyun tekrar oynanır ve kazanan öğrenciler ödüllendirilir.</p>
<b>Etkinlik Uygulama Alanı</b>	<b>Okul Bahçesi</b>
<b>Değerlendirme</b>	<b>Bu etkinlik çalışma kâğıdı ve değerlendirme formu ile değerlendirilecektir.</b>

## Ek-3'ün devamı

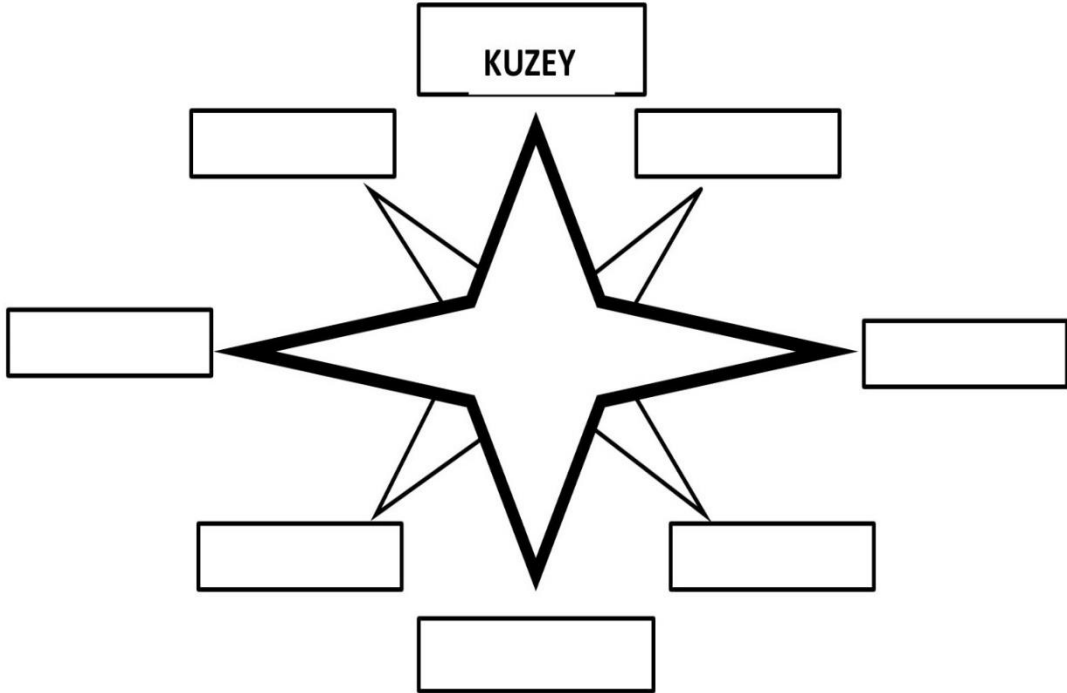
## -ÇALIŞMA KÂĞIDI-

Öğrencinin Adı Soyadı:

1- Aşağıda boş bırakılan kutucuklara ANA YÖNLERİ yazınız.



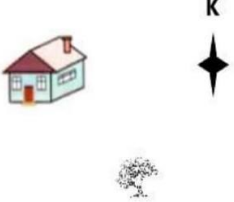







2- Aşağıda boş bırakılan yerlere ana ve ara yönleri yazınız?



### Ek-3'ün devamı

3-Aşağıdaki soruları yön pusulasına bakarak cevaplayınız.

 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>	 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>
 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>	 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>

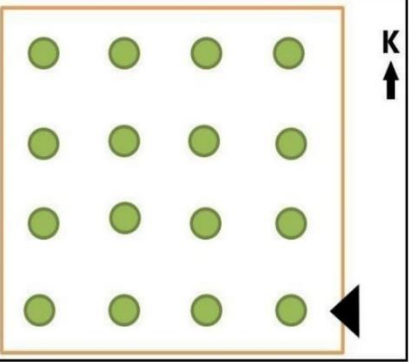
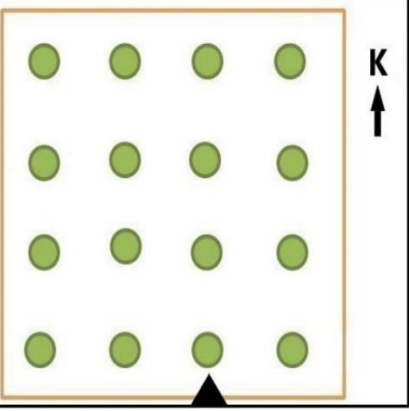
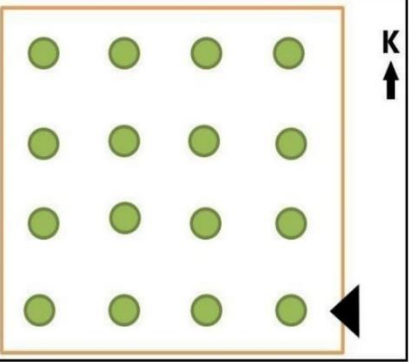
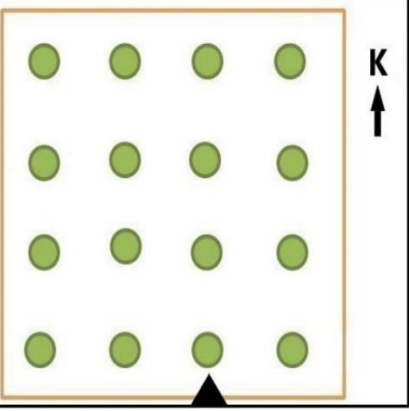
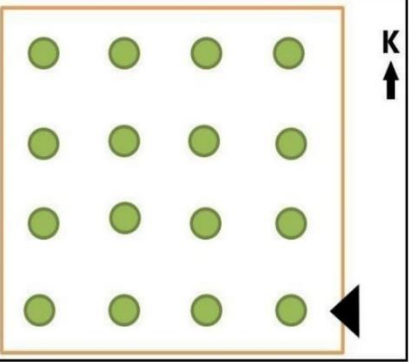
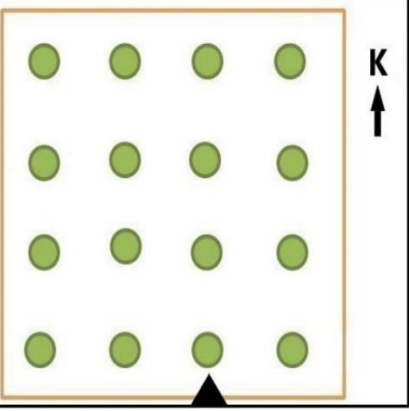
 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>	 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>
 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>	 <p>Ağaç, Evin Hangi Yönünde? <input type="text"/></p>



## Ek-3'ün devamı

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	4. Sınıf
<b>Konu / Ünite</b>	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir.)
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Konum, yer-yön, zihinsel döndürme
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Antrenman tabakları, oyun kartları, kalem, silgi
<b>Süre</b>	40 dakika
<b>Etkinlik Adı</b>	Yönleri Biliyor Tabakları Geçiyorum
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisini kazandırmak amacıyla dersin konusu oryantiring uygulamalarıyla verilir. Mekânsal düşünme becerisinde mekânsal uyum boyutunun alt boyutlarından konum ve yer-yön kavramına ilişkin hazırlanan bu etkinlikte öğrenciler oyun oynayarak hem eğlenecekler hem de öğrendiklerini oryantiring etkinlikleriyle pekiştireceklerdir. Bu dersin gölge boyu ile yön bulma yöntemin kullanılacağından öğlen vaktine en yakın ders olan 4. derste işlenmesi uygun olacaktır.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>Öğretmen öğrencileri bahçeye çıkarır Antrenman tabaklarını oyun alanına eşit mesafede olacak şekilde yerleştirir. Daha önce hazırlanmış olduğu oyun kartlarını öğrencilere dağıtır. Kartlarda kuzey yönü çizilmiş olarak verilir. Öğrencilere gerçek kuzey sorulur ve gerçek kuzeyi güneşin doğuş yönünden başka yönlerle de bulunabileceği söylenir. Bu yöntemlerden bir tanesinin de gölge boyu yöntemi olduğu söylenir. Ülkemizde öğlen saat 12.00 civarı gölge boyunun kuzeyi gösterdiği ve gölge boyuna bakarak kuzey yönünü bulabileceğimiz belirtilir. Kuzey yönünü bulduğumuzda diğer yönlerin nasıl bulunacağı anlatıldığı hatırlatılır. Oyun esnasında eğer ki yönlerini karıştırırlarsa etraflarında bulunan unsurların (ağaç, okul, bina vs.) gölge boyuna bakmaları söylenir.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Öğrencilere dağıtılan kartlarda farklı başlangıç noktaları ile farklı noktalar işaretlenir ki öğrencilerin parkuru ezberlemeleri önlenir. Oyun kâğıtları birden fazla hazırlanarak kartlara numara verilir. Öğretmen yanına çağırdığı öğrenciye rastgele bir kâğıt verir ve başlangıç noktasını bulmasını ister. Daha önce oryantiring eğitiminde üçgen işaretinin başlangıç noktası olduğunun söylendiği hatırlatılır. Diğer öğrencilere de bütün oyun kartlarının olduğu bir kâğıt verilir ve parkura başlayan arkadaşlarını kâğıttan kontrol etmeleri istenir. Öğretmenin başla komutuyla öğrenci oyun kartında belirtilen</p>

## Ek-3'ün devamı

	<p>antrenman tabaklarına sırayla gider ve gittiği yönü yüksek sesle söyler. Öğrencinin gideceği antrenman tabaklarını kolayca bulabilmesi için her defasında oyun kâğıdındaki kuzeyi gerçek kuzey ile aynı yönde tutması istenir. Parkuru bitiren öğrenci arkadaşlarının yanına geçer ve öğretmen bir başka öğrenciyi yanına çağırır. Birden fazla öğrenci de ellerindeki oyun kartlarına göre etkinliği aynı anda yapabilir. Parkurdaki antrenman tabakları sayısı ve kontrol noktaları öğrenci seviyesine göre çoğaltılabilir veya azaltılabilir.</p> <p><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>Öğretmen öğrencilere oyun kartlarından verir. Sırasıyla belirtilen yönlere hareket etmelerini ve antrenman tabaklarının üzerinde kart numarası ile ilgili harfleri kontrol kutusuna yazmaları istenir. Oyun kartlarında sadece yön oku ve başlangıç noktası belirtilir. Her öğrenci parkuru bitirince kâğıdını öğretmene teslim eder. Öğretmen her öğrencinin parkuru bitirme süresini öğrencilerin kartlarının üzerine not eder. Öğretmen şifreyi en kısa sürede ve doğru çözen öğrenciyi ödüllendirir. Her öğrenci eşit mesafede antrenman tabağına gitmelidir. Birden fazla değerlendirme kâğıdı numaralandırılarak hazırlanır ve oyuna başlayacak öğrencilere aynı numaralı kâğıt peş peşe gelmeyecek şekilde dağıtılır.</p> <div data-bbox="722 936 1305 1303"> <table border="1"> <tr> <td>Öğrencinin Adı Soyadı: Süre: KOMUTLAR: 1- 2 tabak kuzey ( ) 2- 1 tabak batı ( ) 3- 1 tabak güney ( ) 4- 2 tabak batı ( ) 5- 2 tabak kuzeydoğu ( )</td> <td>Kart No: 1</td> <td></td> </tr> </table> </div> <div data-bbox="722 1393 1305 1809"> <table border="1"> <tr> <td>Öğrencinin Adı Soyadı: Süre: KOMUTLAR: 1- 1 tabak kuzeybatı ( ) 2- 1 tabak doğu ( ) 3- 2 tabak kuzey ( ) 4- 1 tabak güneybatı ( ) 5- 1 tabak batı ( ) 6- 2 tabak güney ( )</td> <td>Kart No: 5</td> <td></td> </tr> </table> </div>	Öğrencinin Adı Soyadı: Süre: KOMUTLAR: 1- 2 tabak kuzey ( ) 2- 1 tabak batı ( ) 3- 1 tabak güney ( ) 4- 2 tabak batı ( ) 5- 2 tabak kuzeydoğu ( )	Kart No: 1		Öğrencinin Adı Soyadı: Süre: KOMUTLAR: 1- 1 tabak kuzeybatı ( ) 2- 1 tabak doğu ( ) 3- 2 tabak kuzey ( ) 4- 1 tabak güneybatı ( ) 5- 1 tabak batı ( ) 6- 2 tabak güney ( )	Kart No: 5	
Öğrencinin Adı Soyadı: Süre: KOMUTLAR: 1- 2 tabak kuzey ( ) 2- 1 tabak batı ( ) 3- 1 tabak güney ( ) 4- 2 tabak batı ( ) 5- 2 tabak kuzeydoğu ( )	Kart No: 1						
Öğrencinin Adı Soyadı: Süre: KOMUTLAR: 1- 1 tabak kuzeybatı ( ) 2- 1 tabak doğu ( ) 3- 2 tabak kuzey ( ) 4- 1 tabak güneybatı ( ) 5- 1 tabak batı ( ) 6- 2 tabak güney ( )	Kart No: 5						
<b>Etkinlik Uygulama Alanı</b>	<b>Okul Bahçesi</b>						
<b>Değerlendirme</b>	<b>Bu etkinlik performans değerlendirme formu ile değerlendirilecektir.</b>						

## Ek-3'ün devamı

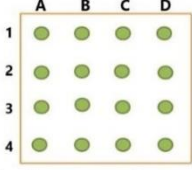
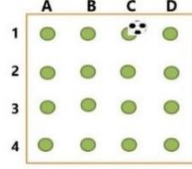
**DEĞERLENDİRME FORMU**

<b>Öğrencinin Adı Soyadı</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

**DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

<b>5</b>	Yönler tamamlanmış, ana ve ara yönleri doğru olarak gösteriyor.
<b>4</b>	Yönler tamamlanmış, ana ve ara yönleri kısmen doğru olarak gösteriyor.
<b>3</b>	Yönler tamamlanmış, sadece ana yönleri doğru olarak gösteriyor.
<b>2</b>	Yönler tamamlanmış, ana ve ara yönleri göstermede sorunlar var.
<b>1</b>	Yönler tamamlanmamış, ana ve ara yönleri doğru olarak göstermiyor.

## Ek-3'ün devamı

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	4. Sınıf
<b>Konu / Ünite</b>	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir.)
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Konum, koordinat, mesafe
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Antrenman tabakları, oyun kartları, harflerin ve sayıların yazılı olduğu kâğıtlar, top
<b>Süre</b>	40 Dakika
<b>Etkinlik Adı</b>	Köşe Kapmaca
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisinin kazandırılması kapsamında; mekânsal ilişkilerin alt boyutlarından olan “konum-koordinat ve mesafe” kavramı “oryantiring uygulamaları” ile verilir. Öğrenciler oyun oynarken bir taraftan eğlenecekler bir taraftan da konuyu pekiştirmiş olacaklar.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>1- Öğrenciler bahçeye çıkarılır. 2- Antrenman tabakları oyun alanına eşit mesafelerle yerleştirilir. 3- Antrenman tabaklarının soluna yukarıdan aşağı sayılar, üstüne doğru ise soldan sağa sırasıyla harfler yerleştirilir.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>4- Öğrencilerden oyun alanına doğru bakmaları istenir.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>5- Öğretmen herhangi bir antrenman tabağının üzerine bir top bırakır ve topun konumunu sorar. Alınan cevaplardan sonra öğrencilere topun olduğu tabaktan başlayarak yatay ve dikey tabakları izlemelerini ister (Örneğin C1). Yatay ve dikey tabakların üzerinde ve kenarında yazan sayı ve harfleri arka arkaya söylemeleri istenir. Öğretmen rastgele farklı antrenman tabaklarının üzerine yerleştirdiği topun konumunu sorarak bilgiyi pekiştirmeye çalışır.</p> <p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>6- Öğretmen rastgele seçtiği bir öğrenciye söylediği konuma hareket etmesini ister. Yeteri sayıda öğrenciye çalışma yaptırılır. 7- Öğretmen antrenman tabağı sayısı kadar öğrenciyi oyun alanına</p>

**Ek-3'ün devamı**

	<p>yerleştirir. Bir öğrenciyi de oyun alanının orta noktasına gönderir. Öğrencilerden söylediği komutlara göre ikisinin yer değiştirmelerini ister. Ortadaki oyuncudan da yer değiştiren öğrencilerin yerini kapmasını ister. Örneğin A3- D1 diye komut verilir. A3-D1 deki öğrenciler yer değiştirirken ortadaki ebe istediği bir köşeyi kapmaya çalışır. Öğrencinin avantaj sağlaması için yer değiştiren öğrencilerden kendine en yakın olanın köşesini kapmaya çalışması hissettirilir. Böylelikle mesafe kavramı da öğrencilere öğretilir. Ebe olan öğrencinin belli olması için eline bir top verilir ve köşesini kapıran öğrenciye topu vermesi istenir. Ebe sayısı ikiye çıkarılarak oyun biraz daha çeşitlendirilebilir. Etkinlik tüm öğrencilerin oyunu oynayana kadar devam ettirilir.</p>
<b>Etkinlik Uygulama Alanı</b>	<b>Okul bahçesi</b>
<b>Değerlendirme</b>	<b>Bu etkinlik performans değerlendirme ile değerlendirilecektir.</b>

**PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU**

<b>Ölçütler</b>	<b>Yapabiliyor</b>	<b>Kısmen Yapabiliyor</b>	<b>Yapamıyor</b>	<b>Görüş ve Öneriler</b>

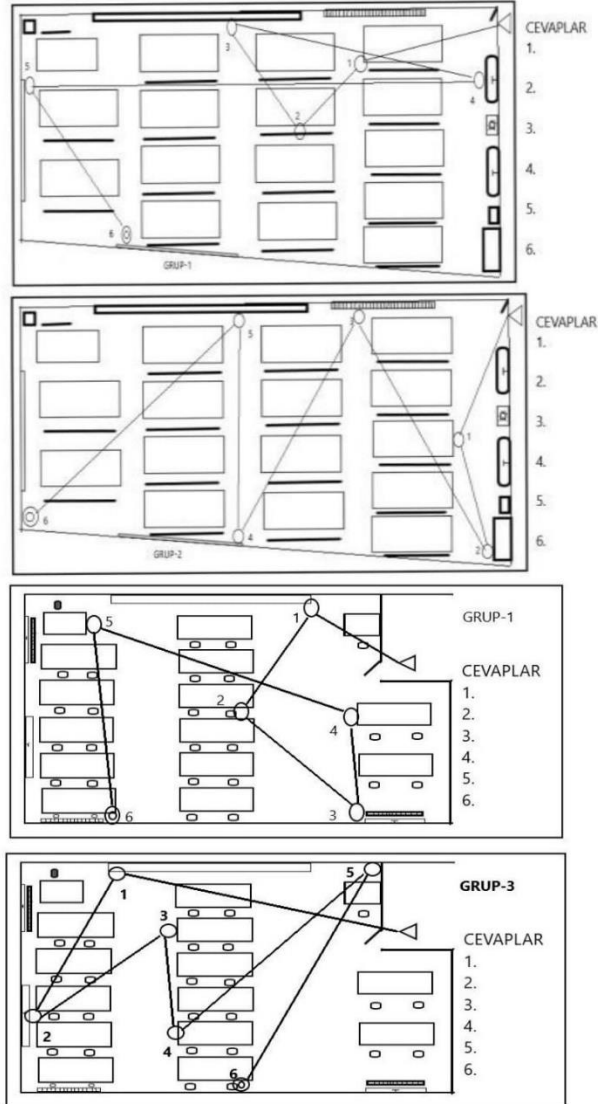
## Ek-3'ün devamı

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	4. SINIF
<b>Konu / Ünite</b>	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.2 Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer. (Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.)
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Kroki, yer-yön, zihinsel döndürme
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Kroki, renkli kalem, silgi, pusula
<b>Süre</b>	40 dakika
<b>Etkinlik Adı</b>	Sınıfım Labirent
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisini kazandırmak kapsamında mekânsal ilişkiler boyutunda yer alan kroki becerisini kazandırmak amaçlı bu etkinlik oryantiring uygulamaları ile verilecektir. Amaç öğrencilerin krokiyi buldukları mekâna göre konumlandırmaları, gerçek kuzey ile krokide bulunan kuzeyi eşleştirmeleri ve hedefleri sırasıyla gezerken hem oyun oynayarak eğlenmelerini hem de kalıcı öğrenmeleri sağlamaktır.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>Öğrencilere sınıfın krokisini dağıtılır. Krokilere isim yazmamaları istenir. Öğrencilerden krokiyi dikkatle incelemeleri istenir. Kroki çizilirken bir yerin kuş bakışı kabataslak çiziminin yapılacağı ve orada bulunan her şeyin mutlaka krokide belirtilmesi gerektiği söylenir. Ayrıca kroki çizerken bazen şekil ve sembol kullanılabileceği, bunun da sembol ve işaretler bölümünde açıklanması gerektiği belirtilir. Öğrencilerden ellerindeki krokiyi sınıfa bakarak doğru biçimde konumlandırmaları istenir. Ardından yanlarında getirdikleri pusula ile kuzey yönünü bulmaları ve krokiye yön okunu çizmeleri istenir. Öğrencilerden buldukları konumu krokide belirleyerek kırmızı kalem ile üçgen içerisine almaları istenir. Öğretmen sınıf içerisinde gezinerek bazı yerlere işaretler koyar ve öğrencilerden orayı çember içine almalarını ve numaralandırmalarını ister. Numaralandırılan her hedef düz bir çizgi ile birleştirilir. Öğretmen son hedefi de belirttikten sonra öğrencilere buraya iç içe iki çember çizmelerini söyler. Öğretmen yerine geçer ve rastgele bir öğrenciden bulunduğu konumdan başlayarak hedefleri sırayla gezmesini ister. Bu etkinlik tüm öğrencilere yaptırılabilir. Etkinliği çeşitlendirmek için tüm krokiler toplanır ve rastgele öğrencilere dağıtılır. Öğretmen komut vererek tüm öğrencilerin ellerindeki krokide belirtilen başlangıç noktasına (üçgen ile belirtilen) gitmeleri istenir.</p> <p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>Tüm sınıfı koridora çıkarılır. Sınıf içerisine hazırlanmış olan hedef kartları yerleştirilir. Daha sonra koridorda bulunan öğrencilere sınıf krokileri dağıtılır. Sırası gelen öğrenci sınıfa girer ve elindeki krokide belirtilen hedeflere sırasıyla gider ve hedef kartlarında yer alan sorunun cevabını</p>

## Ek-3'ün devamı

krokide boş bırakılan ilgili yere yazar. Tüm hedefleri dolaşan öğrenci sınıftan çıkar ve öğretmene krokisini teslim eder. Etkinlik bu şekilde tüm öğrencilere yaptırılır.

## Sınıf Labirent Kroki Örnekleri



Etkinlik Uygulama Alanı	Sınıf
Değerlendirme	Bu etkinlik performans değerlendirme ve çalışma kâğıtları ile değerlendirilecektir.

## DEĞERLENDİRME FORMU

Ölçütler	Yapabiliyor	Kısmen Yapabiliyor	Yapamıyor	Görüş ve Öneriler

**Ek-3'ün devamı****ÇALIŞMA KÂĞIDI-1**

Açıklama: Öğrencilerin buldukları konuma göre kroki çizmelerinde ne gibi değişiklik olabileceğini göstermek açısından sınıf ikiye ayrılır. Sınıfın ortasına geometrik şekiller yerleştirilir. Her iki gruba buldukları konumdan geometrik şekillerin krokisini çizmeleri istenir. Daha sonra gruplar yer değiştirilerek aynı şekillerin krokisini tekrar çizmeleri istenir. Bu çalışma okul bahçesinde de yaptırılabilir.

Sevgili öğrenciler sınıfın ortasında bulunan geometrik şekillerin krokisini boş bırakılan 1. yere şu an bulunduğunuz konuma göre çiziniz.



Sevgili öğrenciler sınıfın ortasında bulunan geometrik şekillerin krokisini boş bırakılan 2. yere yeni konunuza göre çiziniz.



**Ek-3'ün devamı****ÇALIŞMA KÂĞIDI-2**

Sevgili öğrenciler şimdi sizlerde evinizin ve odalarınızın krokisini aşağıda boş bırakılan yere çiziniz.



## Ek-3'ün devamı

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	4. SINIF
<b>Konu / Ünite</b>	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.2 Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer. ( <i>Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.</i> )
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Konum, kroki, yer-yön, mesafe, zihinsel döndürme, sembol ve işaretler
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Kroki, hedef kâğıtları, kalem, silgi, pusula
<b>Süre</b>	40+40 dakika
<b>Etkinlik Adı</b>	Kroki İzlenir Sorular Cevaplanır
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisini kazandırmak kapsamında mekânsal ilişkiler boyutunda yer alan kroki becerisini kazandırmak amaçlı bu etkinlik oryantiring uygulamaları ile verilecektir. Amaç öğrencilerin krokiyi buldukları mekâna göre konumlandırmaları, gerçek kuzey ile krokide bulunan kuzeyi eşleştirmeleri ve kroki üzerinde belirtilen hedefleri sırasıyla gezerken hem oyun oynayarak eğlenmelerini hem de kalıcı öğrenmeleri sağlamaktır. Süre ile yarışmaları için hedefler arasında en kısa mesafeyi kullanmaları gerekeceğinden mesafe kavramı da öğrencilere kazandırılmış olur.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>Öğrenciler bahçeye çıkarılır ve daha önce hazırlana okulun krokisi öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere ellerindeki krokinin okul ve bahçesinin krokisi olduğunu ve çevrelerinde gördükleri her unsurun kuş bakışı görünümünün krokide yer aldığını ve çevrelerinde bulunan bazı unsurların karıştırılmaması için sembol ve işaretlerle gösterildiği belirtilir. Öğrencilerden bir süre krokiyi incelemeleri ve krokide bulunan sembol ve işaretlere dikkat etmeleri istenir. Sembol ve işaretlerin açıklamaları yapılır. Öğretmen her öğrenciye ellerindeki krokide belirtilen kuzey yönü ile gerçek kuzeyi pusula yardımıyla eşleştirmeleri ve krokiyi yönüne koymaları istenir. Gerçek kuzeyin pusula haricinde doğal yöntemlerle de nasıl bulunduğu tekrar hatırlatılır. Öğrencilerin ellerindeki krokilerde renkli kalemle belirtilen hedefleri bulmasını ister ve hedefi bulan öğrencinin hedef noktasında beklemesini söyler. Tüm öğrenciler krokilerinde belirtilen hedeflere gönderilir. Öğretmen tek tek öğrencilerin yanına gider ve doğru hedefe gidip gitmediğini kontrol eder. Öğretmen doğru hedef noktasına giden öğrenciye yeni hedef noktası belirleyerek öğrencileri yeni hedeflere gönderebilir. Bu sayede öğrencilerin kroki okuma becerilerini geliştirmeyi ve pekiştirmeyi amaçlar.</p> <p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>Öğretmen önceden hazırladığı ve hedeflerin olduğu krokileri öğrencilere dağıtır. Krokide yer alan parkur her grup için ayrı ayrı belirtilir. Her grup için aynı sorular farklı hedef numaralarına yerleştirilir. Öğrencilere her grubun krokide izleyeceği yolun farklı olduğu ve birbirlerini takip ederlerse yanlış cevaplar verebilecekleri belirtilir. Bu sayede öğrencilerin birbirlerini takip etmesi önlenir. Öğrencilerden ellerindeki krokide belirtilen hedeflere gitmelerini ve hedef kâğıtlarında yazan soruların cevaplarını ellerindeki kâğıtlarda bulunan hedef numarasının karşısına yazmalarını ister.</p>

## Ek-3'ün devamı

	<p>En kısa sürede hedefleri dolaşım tüm sorulara doğru cevap veren öğrenci oyunu bitirir.</p> <p>Oyun daha fazla hedef konularak ve daha fazla grup oluşturularak çeşitlendirilebilir.</p> <p>Oyun kartlarında başlangıç noktaları değiştirilerek öğrencinin kroki alanı farklı bir perspektiften görmesi de sağlanır.</p> <p>Hedeflerde konu ile ilgili teorik bilgiler, kavramlar, tanımlar sorularak cevapları istenir ve konu pekiştirilir.</p> <p>Grup-2 ve Grup-3'e ait Kroki örnekleri:</p>
Etkinlik Uygulama Alanı	Okul bahçesi
Değerlendirme	Bu etkinlik performans değerlendirme ölçeği ve çalışma kağıtları ile değerlendirilecektir.

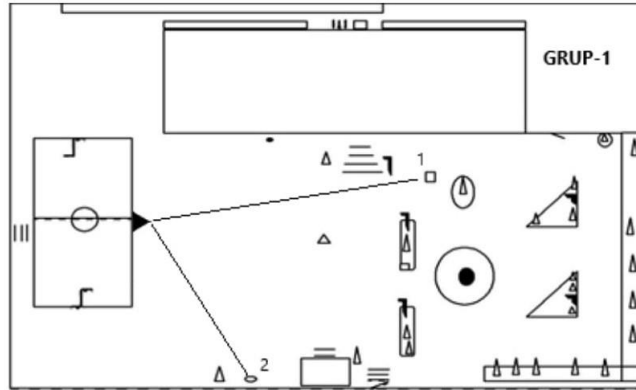
## PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU

Ölçütler	Yapabiliyor	Kısmen Yapabiliyor	Yapamıyor	Görüş ve Öneriler

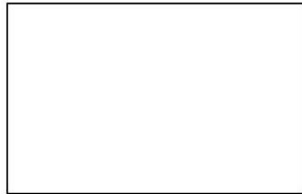
### Ek-3'ün devamı

#### ÇALIŞMA KÂĞIDI-1

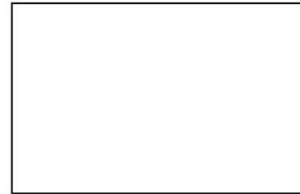
*Açıklama: Öğrenciler bahçede toplanır. Öğretmen tarafından daha önce hazırlanan krokiler verilir. Öğrencilerden krokilerde belirtilen hedeflerin drone vasıtasıyla 100 metre yükseklikten alınmış görüntülerinin krokisinin çizildiği belirtilir. Öğrencilere krokide belirtilen hedeflerin krokisini çizmeleri ve daha sonra hedefe gitmeleri ve hedeflerin kuş bakışı görünümünün krokisinin daha yakın bir mesafeden boş bırakılan yere tekrar çizmeleri istenir. Not: Hedefler öğrencilerin başlangıç konumundan görebileceği şekilde seçilmelidir.*



Sevgili öğrenciler 1. hedefinizin krokisini öncelikle bulunduğunuz konumdan çiziniz. Sonra hedefe giderek tekrar boş bırakılan yere hedefin krokisini çiziniz. Daha sonra başlangıç noktasına dönünüz



Başlangıç noktasında krokiyi  
buraya çiziniz.



Hedef noktasında krokiyi  
buraya çiziniz

Sevgili öğrenciler 2. hedefinizin krokisini öncelikle bulunduğunuz konumdan çiziniz. Sonra hedefe giderek tekrar boş bırakılan yere hedefin krokisini çiziniz. Daha sonra başlangıç noktasına dönünüz



Başlangıç noktasında krokiyi  
buraya çiziniz.



Hedef noktasında krokiyi  
buraya çiziniz

## Ek-3'ün devamı

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	4. Sınıf
<b>Konu / Ünite</b>	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.3 Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder (Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımaları sağlanır.)
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Kroki, mekânsal yapıların ortaya çıkarılması, sembol ve işaretler
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Oyun kartları, hedef kartları, kalem, silgi
<b>Süre</b>	40+40 dakika
<b>Etkinlik Adı</b>	Ben Neyim?
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisini kazandırmak kapsamında mekânsal ilişkiler boyutunda yer alan mekânsal yapıların ortaya çıkarılması becerisini kazandırmak amaçlı bu etkinlik oryantiring uygulamaları ile verilecektir. Amaç öğrencilerin çevrelerinde yer alan unsurların doğal mı beşeri mi olduklarını öğretmektir. öğrenciler hedefleri sırasıyla gezerken hem oyun oynayarak eğlenmelerini hem de kalıcı öğrenmeleri sağlamaktır. Süre ile yarıştıkları için hedefler arasında en kısa mesafeyi kullanmaları gerekeceğinden mesafe kavramı da öğrencilere kazandırılmış olur.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>Öğretmen öğrencileri bahçeye çıkarır. Öğrencilere çevrelerini incelemelerini ve etrafta gördükleri unsurların insanların tarafından yapılanların hangileri olabileceğini sorar. Alınan cevaplardan sonra insanların eliyle yapılmış/oluşmuş unsurlara beşeri unsur denildiği belirtilir. Kendiliğinden doğada var olan unsurlara ise doğal unsur denildiği belirtilir ve örnekler verilir. Öğretmen hazırlamış olduğu okulun krokisini öğrencilere dağıtır. Krokiyi incelemelerini ister. Bahçede serbestçe dolanmaları ve krokide bulunan işaretlenmiş unsurları bularak doğal olanlara D, beşeri olanların yanına B harfi koymaları istenir. Krokide anlamadıkları bir unsur olursa sembol ve işaretler bölümüne bakmaları söylenir. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını kontrol ederek dönütler verir.</p> <p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>Önceden hazırlamış olan hedef kâğıtları okulun bahçesinin çeşitli yerlerine asılır. Her gruba ait farklı hedef sorularına göre hazırlanan krokiler öğrencilere dağıtılır. Her grubun hedef sıralaması farklıdır. Hedef kartlarına 4 tane unsur yazılır. Bunlardan 3 tanesinin aynı unsur bir tanesinin ise farklı bir unsur olduğu söylenir. Öğrencilere ellerindeki krokiye göre hedeflere gitmeleri ve hedef kartlarında yazan 4 unsurdan farklı olanın doğal mı beşeri mi olduğunu ellerindeki krokide boş bırakılan yere yazmaları istenir. Tüm hedefleri en kısa sürede tamamlayan ve tüm sorulara doğru cevap veren öğrenci oyunu kazanır.</p>

## Ek-3'ün devamı

	<p>GAZİPAŞA İLKOKULU KROKİSİ</p>	<p>GRUP-1</p> <p>CEVAP</p> <p>1. 2. 3. 4. 5. 6.</p>
	<p>GAZİPAŞA İLKOKULU KROKİSİ</p>	<p>GRUP-2</p> <p>CEVAP</p> <p>1. 2. 3. 4. 5. 6.</p>
	Grup-1'in 1. Hedef kartı	Grup-2'nin 1. Hedef kartı
	<p>GRUP-1</p> <p>BARAJ</p> <p>NEHİR</p> <p>MÜZE</p> <p>EV</p>	<p>GRUP-2</p> <p>DAĞ</p> <p>VADİ</p> <p>KANYON</p> <p>KALE</p>
Etkinlik Uygulama Alanı	Okul bahçesi	
Değerlendirme	Bu etkinlik performans değerlendirme ve çalışma kağıdı ile değerlendirilecektir.	





## PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU

Ölçütler	Yapabiliyor	Kısmen Yapabiliyor	Yapamıyor	Görüş ve Öneriler



## Ek-3'ün devamı

## -ÇALIŞMA KÂĞIDI-

Sevgili öğrenciler aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerde yer alan unsurlardan doğal unsurları ve beşeri unsurları boş bırakılan kutucuklara işaretleyiniz.

	DOĞAL UNSUR	BEŞERİ UNSUR
 <p><b>VALLA KANYONU-PINARBAŞI</b></p>		
 <p><b>GİDEROS KOYU- CİDE</b></p>		
 <p><b>NASRULLAH KÖPRÜSÜ</b></p>		
 <p><b>KARAÇOMAK BARAJI-KASTAMONU</b></p>		



## Ek-3'ün devamı

		
<p><b>KASTAMONU EVLERİ</b></p>		
		
<p><b>KASTAMONU ARKEOLOJİ MÜZESİ</b></p>		
		
<p><b>KASTAMONU KALESİ</b></p>		
		
<p><b>ILGAZ DAĞI-KASTAMONU</b></p>		

## Ek-3'ün devamı

<b>Ders / Sınıf Düzeyi</b>	4. SINIF
<b>Konu / Ünite</b>	İnsanlar, Yerler Ve Çevreler
<b>Kazanım ve Açıklamaları</b>	4.3.3 Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder (Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımaları sağlanır.)
<b>Temel Beceriler</b>	Mekânsal Düşünme
<b>Alt Beceriler</b>	Yer-yön, mekânsal yapıların ortaya çıkarılması, zihinsel döndürme
<b>Materyal / Araç Gereç</b>	Yön pusulası, tebeşir, oyun kartları, hedef kartları
<b>Süre</b>	40 dakika
<b>Etkinlik Adı</b>	Açıya Bak, Hedefi Bul
<b>Etkinliğin Hedefleri</b>	Sosyal Bilgiler dersinde dersin konusu oryantiring uygulamaları ile verilir. Etkinlikte birincil amaç öğrencilerin hedefleri bulabilmesi için ellerindeki oyun kartında yazan talimatlara göre kartlarını çevirerek ilerlemeleri ve soruları kontrol kutusuna doğru sırayla yazmalarınıdır. İkincil amaç ise öğrenciler hedefleri bulmak için ellerindeki kartı belirlenen derecede çevirerek oyun oynarken konuyu kalıcı öğrenmeleri sağlanacaktır.
<b>Uygulama</b>	<p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Hazırlık Aşaması</i></p> <p>Öğretmen öğrencilerini okul bahçesine çıkarır. Oyun alanının tam orta noktasına büyük bir daire çizer. Mevcut bir daire varsa voleybol, basketbol sahasının orta noktasında olduğu gibi kullanılabilir. Öğretmen öğrencilerine dairenin iç açısının 360° olduğunu söyler ve daha sonra tebeşirle dairenin ortasına küçük bir daire çizer ve 360° yazar. Yanında getirdiği pusula gülünü daireyi ikiye ayıracak şekilde yerleştirir ve daireyi ikiye böldüğünü dolayısıyla açılarında ikiye bölündüğünü söyler ve her iki tarafa 180° yazar. Pusula gülünü 4'e ayırır. Öğrencilere dönerek ön bilgilerini hatırlatmak adına futbolda 90'dan gol oldu gibi bir tabiri çok sık duyduğumuzu ve neden 90'dan gol oldu diye söylendiğini sorar. Alınan cevaplardan sonra varsa etrafta bir kale üzerinde de bu açı gösterilerek 4 ana yön arasında kalan açının da buna benzer olduğu ve açı derecesinin 90° olduğunu söyler ve tebeşirle 90° yazılır. Pusula gülünde bulunan ara yönlerde açılarak açı değerlerinin 45° olduğu söylenir ve tebeşirle yazılır. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır ve söylediği komutlara göre grupların yönlerini değiştirmesini ister. Konuyu daha da pekiştirmek için öğretmen öğrencilerin ellerine bir kart/kitap vs vererek söylenen komutlara göre sadece ellerindeki kartı/kitabı vs. çevirmelerini ister.</p> <p style="text-align: center;"><i>Etkinlik Uygulama Aşaması</i></p> <p>Öğrenciler bahçeye çıkarılır. Hedef kartları oyun alanının <u>görünen kısımlarına</u> asılır. Tüm öğrencilere üzerinde komutlar olan oyun kartları dağıtılır. Bu sefer öğrencilere gidecekleri yönleri bulmak için kroki yerine komutta yer alan açı derecesini kullanmaları ve açı derecesine göre tam karşılarında görünen hedefe gitmeleri söylenir. Tüm öğrenciler aynı başlangıç noktasından oyun alanına dönük olarak oyuna başlatılır.</p>

## Ek-3'ün devamı

	<p>Öğrenci gittiği hedefteki unsurlardan farklı olanı oyun kartında boş bırakılan yere doğal ise "D" beşeri ise "B" harfini koyarak bir sonraki hedefe komuta göre gider. Hedefe doğru elindeki oyun kartını tutarak bir sonraki hedef için komuta göre elindeki oyun kartını çevirir ve bir sonraki hedefe gider. Tüm hedeflere en kısa sürede tamamlayan öğrenci oyunu kazanır.</p> <p><i>Örnek oyun kartları</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Oyun Kartı-1</b></p> <p>1. Hedef) 90 derece sağa dön ve ilerle</p> <p>2. Hedef) 90 derece sola dön ve ilerle</p> <p>3. Hedef) 45 derece sağa dön ve ilerle</p> <p>4. Hedef) 90 derece sağa dön ve ilerle</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Oyun Kartı-2</b></p> <p>1. Hedef) 45 derece sola dön ve ilerle</p> <p>2. Hedef) 180 derece dön ve ilerle</p> <p>3. Hedef) 90 derece sağa dön ve ilerle</p> <p>4. Hedef) 180 derece dön ve ilerle</p> </div> </div> <p><i>Örnek hedef kartları</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>SAAT KULESİ</b></p> <p><b>IRMAK</b></p> <p><b>AĞAÇ</b></p> <p><b>GÖL</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>ANIT</b></p> <p><b>ŞELALE</b></p> <p><b>GÖL</b></p> <p><b>ÇAY</b></p> </div> </div>
<b>Etkinlik Uygulama Alanı</b>	Okul Bahçesi
<b>Değerlendirme</b>	Bu etkinlik performans değerlendirme formu ve çalışma ile değerlendirilecektir.

## PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU

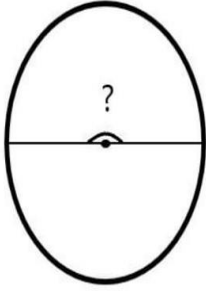
Ölçütler	Yapabiliyor	Kısmen Yapabiliyor	Yapamıyor	Görüş ve Öneriler

## Ek-3'ün devamı

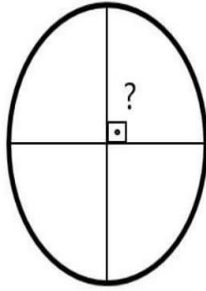
## ÇALIŞMA KAĞIDI

Adı Soyadı:

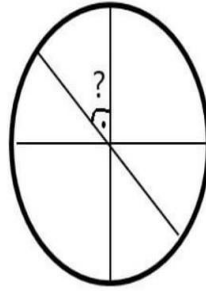
1- Aşağıdaki dairelerde soru işareti ile gösterilen açı değerlerini altlarına yazınız.



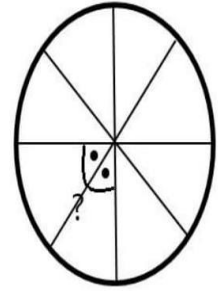
.....



.....

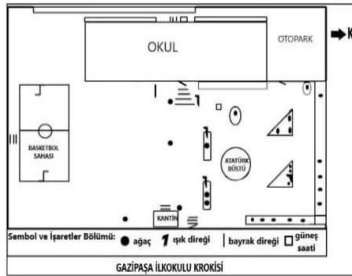


.....

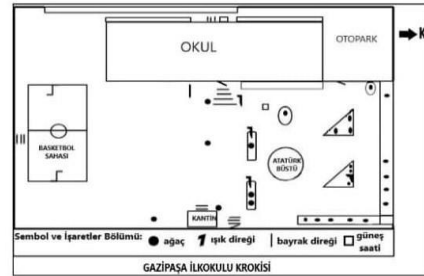


.....

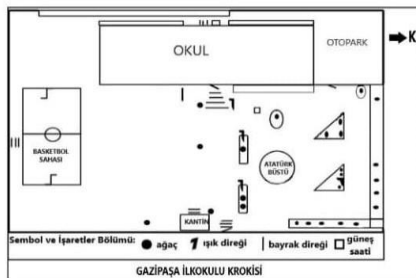
2-Aşağıdaki krokileri yönüne koymak için krokiler kaç derece hangi tarafa çevrilmelidir? Altlarına yazınız.



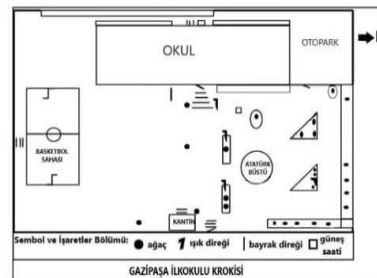
.....



.....



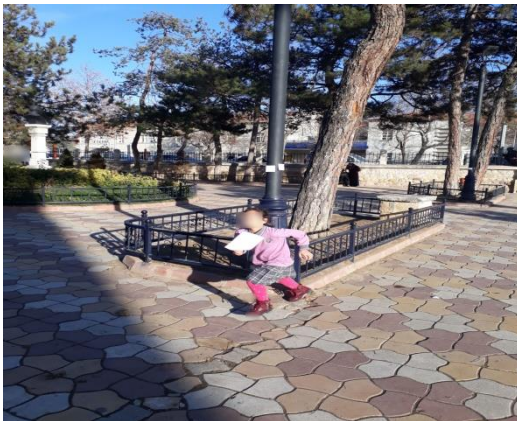
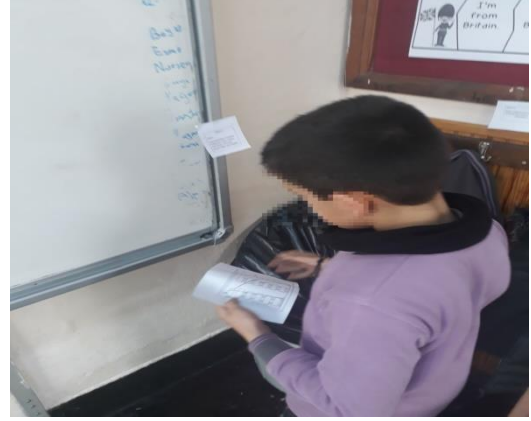
.....



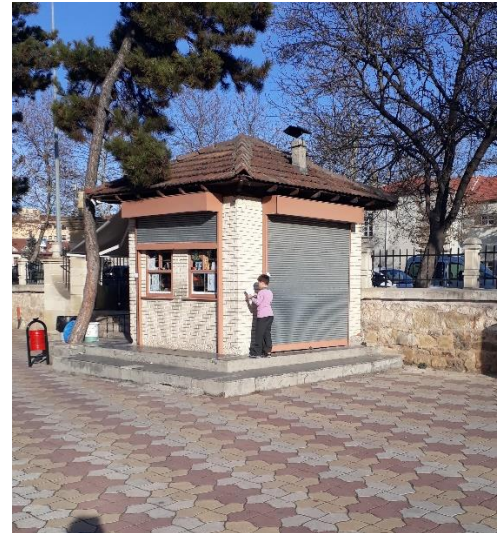
.....

**EK 4 Etkinlik Resimleri**

## EK 4'ün devamı



## EK 4'ün devamı



## EK 5 Oryantiring Eğitimi Belgesi



**KASTAMONU VALİLİĞİ**  
**İL MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**  
***Kurs Belgesi***

<b>Eğitim Faaliyetinin</b>	<b>Kursiyerin</b>	<b>Adı Soyadı:</b> TURAN YIĞIT	<b>T.C. Kimlik No:</b>
		<b>Adı:</b> 2.02.07.01.005 - Oryantiring Eğitimi Kursu	
		<b>Yeri:</b> Merkez Ortaokulu MERKEZ / KASTAMONU	
		<b>Tarihi:</b> 02/09/2019 - 06/09/2019	
		<b>Numarası:</b> 2019370225	<b>Süresi (Saat):</b> 30

Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen kursu başarıyla tamamladığından bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

**HALİT ÖZDEN**  
Eğitim Yöneticisi

**C.BAHÇACIOĞLU**  
İl Millî Eğitim Müdürü

J79667407323

Bu belge elektronik ortamda düzenlenmiş olup ıslak imza İÇERMEKTEDİR. Belgeyi yukarıdaki belge numarası ile <http://mebbis.meb.gov.tr/hizmetici/hie04006.aspx> adresinden doğrulayabilirsiniz.

## ÖZGEÇMİŞ

Adi Soyadı: Turan YİĞİT

Doğum Yeri ve Yılı: Boyabat 1987

Medeni Hali: Evli

Yabancı Dili : -

E- posta : [trnygt.ty@gmail.com](mailto:trnygt.ty@gmail.com)

### Eğitim Durumu

Lise: Şehit Ersoy Gürsu Anadolu Lisesi

Lisans: Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

### Mesleki Deneyim:

Küçüktepe Uvazlı Akile İnan İlkokulu Doğanyurt/ Kastamonu 2010-2013

Doğanyurt İlkokulu Doğanyurt/ Kastamonu 2013-2015

Yunus Emre İlkokulu Çatalzeytin/Kastamonu 2015-2015

Gazipaşa İlkokulu Merkez/Kastamonu 2015-2020 (halen)

### Yayınları