

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE’NİN BÖLGELERİNE YÖNELİK
BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT)
YOLUYLA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Hayriye YILMAZ

Niğde

Mayıs, 2019

T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE’NİN BÖLGELERİNE YÖNELİK
BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT)
YOLUYLA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hayriye YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Halil TOKCAN

Niğde

Mayıs, 2019

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “5.sınıf öğrencilerinin Türkiye’nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 27/05/2019


Hayriye YIMAZ



ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Halil TOKCAN danışmanlığında Hayriye YILMAZ tarafından hazırlanan “5.Sınıf Öğrencilerinin Türkiye’nin Bölgelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (Kit) Yoluyla İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

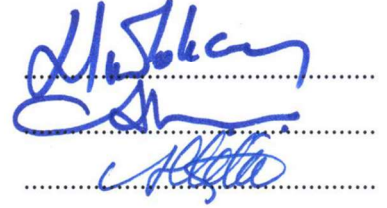
Tarih:16/05/2019

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Halil TOKCAN

Üye : Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Üye : Doç. Dr. Attila DÖL



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Tarih: .../.../...

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR

Enstitü Müdürü V.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE’NİN BÖLGELERİNE YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ (KİT) YOLUYLA İNCELENMESİ

YILMAZ, Hayriye

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halil TOKCAN

Mayıs 2019, 104 sayfa

Bilgiyi üreten ve kullanan toplumlar eğitimde yeni bakış açıları yakalayabilmiş toplumlardır. Bu bağlamda eğitimde varılan noktalardan biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Bilginin bilişsel yapıdaki durumunu tespit etmek, bunun için alternatif ölçme değerlendirme araçları geliştirmek yeni eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan, bu çalışma ile 5.sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı ilkokulda öğrenim gören 5. sınıf 454 (215 kız, 229 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Testte Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesi (İç Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi) anahtar kavram olarak kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygulanan test verilerine göre hazırlanan frekans tablolarına göre kavram ağları çizilerek veriler yorumlanmıştır. KİT verileri ile oluşturulan kavram ağlarında en çok cevap kavramın İç Anadolu Bölgesi anahtar kavramında kullanıldığı tespit edilmiştir. 200 ve üzeri cevap kavramlara ilişkin Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu anahtar kavramlarında hiçbir veri olmadığı görülmüştür. Tüm anahtar kavramları birleştiren bir cevap kavrama da ulaşamamıştır. Çalışma grubunun sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak KİT sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde

bilişsel yapılarında Türkiye'nin Bölgelerine yönelik giriş ve geliştirme düzeyinde bilgilerin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, kelime ilişkilendirme testinin bilişsel yapının ortaya çıkarılmasında etkili bir teknik olduğu söylenebilir. Bu açıdan KİT ten farklı değerlendirme alanlarında da faydalanılması ve Sosyal Bilgiler alanında da kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Bölge, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), Algı



ABSTRACT
MASTER'S THESIS

**EXAMINING THE 5TH GRADE STUDENTS PERCEPTIONS ABOUT
REGIONS OF TURKEY THROUGH THE WORD ASSOCIATION TESTS**

YILMAZ, Hayriye

Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Associate Professor Halil TOKCAN

Mayıs 2019, 104 pages

Societies that produce and use information are societies that reach new perspectives in education. In this context, one of the points reached in education is constructivist approach. To determine the state of information in the cognitive structure and to develop alternative measurement and evaluation tools have an important place in the new education system. In this regard, the 5th grade students perceptions about regions of Turkey through the word association tests is aimed to examine through. The study group consisted of 454 (215 female, 229 male) students attending six primary schools of Niğde Provincial Directorate of National Education. The word association test is used as a data collection tool. Turkey's seven geographical regions in the test (Central Anatolia Region, Marmara Region, Aegean Region, Mediterranean Region, Black Sea Region, Eastern Anatolia Region, Southeastern Anatolia Region) is used as the key concepts. Based on the test data applied to the study group, concept networks were drawn according to the frequency tables and the data were interpreted. It is determined that the most responding concept is used in the key of Central Anatolia Region in the networks created with the word association test data. There were no data in the key concepts of Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia in the response of 200 or more. An answer to all key concepts has not been reached. When the grade level of the working group is considered by the results of KIT overall assessment of the information in the introduction and development level for regions of Turkey in the cognitive structure has been found to be present. In conclusion, it can be said that the word association test is an effective technique for revealing the cognitive structure. In this respect, it is recommended to

use it in different areas of evaluation from the KIT and to expand its use in the field of Social Studies.

Key Words: Geography, Region, Word Association Test (KIT), Perception



ÖN SÖZ

İnsanoğlu binlerce yıldır hayatını kolaylaştırmak için Dünya gezegenini anlamaya çalışmıştır. Doğal ve beşeri özelliklerin iç içe geçip ayrılmaz bir bütün oluşturması, onu anlamak için bazı özellikleri bakımından gruplama ve sınıflama yapmayı zorunlu hale getirmiştir. Dünyanın belli özellik gösteren alanlarının gruplandırılması, mekânsal olarak sınıflandırılması bölge kavramını ortaya çıkarmıştır.

Bilim, teknoloji, küresel bağlantılar ve ekonomik gelişmelerde meydana gelen büyüme hızı Dünyayı “köy” tabiriyle ifade edecek kadar küçültmüştür. Bu durum yaşadığımız coğrafyayı, coğrafi komşularımızı ve dolayısı ile yaşadığımız dünyayı daha iyi ve doğru anlamak zorunluluğunu doğurmuştur. Dünyanın bir bütün olarak değerlendirilip anlaşılması çeşitli zorluk ve sıkıntılar yaratacağından bölgesel bazda değerlendirmeyi zorunlu kılmıştır.

Ülkemizde sosyal bilgiler programı sosyal bilimler konularını da içerecek şekilde sarmal bir yapıda hazırlanmıştır. Bu açıdan bölge kavramından bahsederken sadece coğrafi konular üzerinde değil tarih ve vatandaşlık bilgilisi konularının da dahil edilmesi gerekmektedir. Etkili ve sorumluluklarını bilen Türk vatandaşı yetiştirilmesi adına bölge kavramının da tüm disiplinler içinde değerlendirilmesi bir zorunluluktur.

Bilginin yapılandırılarak oluşmasından yola çıkılarak bu tezde öğrencilerin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarına bakılmış, bu konuda mevcut bilgi ve kavram yanlışları tespit edilmiştir. Bilişsel yapıdaki bilginin tespiti eğitimcilerle kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında bilgi vereceği gibi, kavram yanlışlarının giderilmesi bilginin yapılandırılması için önem arz etmektedir. Bu açıdan kavram yanlışlarının önceden tespit edilmesinde, tespit edilen kavram yanlışları ve bilgi eksiklerinin giderilmesinde eğitimcilerle önemli vazifeler düşmektedir. Bu tezle tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının sosyal bilgilerde teşhis ve tanı aracı olarak kullanımına örnek olması amaçlanmıştır.

Tezimin her aşamasında bilgi, tecrübe ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli danışmanın Doç. Dr. Halil TOKCAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu aşamaya gelmeme teşvikleri ile vesile olan değerli hocam Doç. Dr. Tülay ÖCAL'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte hep yanımda olan, desteğini esirgemeyen aileme en içten sevgilerimle teşekkür ederim.

Tezimin yazım aşamasında yardımlarını esirgemeyen mesai arkadaşlarım, Zübeyde, Kerem, Cumali, Celal ve amirlerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama grubumu oluşturan 454 öğrenciye ve uygulama okullarımın yönetici ve öğretmenlerine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Hayriye YILMAZ

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 1968-1990 Yılları 4. Sınıf Programında Bölge Kavramının Kullanımı	26
Tablo 2. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Kazanımlarında Bölge Kavramının Kullanımı	27
Tablo 3. MEB 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 4.ve 5. Sınıflarda Coğrafya İle İlgili Verilmesi Önerilen Kavramlar	29
Tablo 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Bölgeler Konusunda Kullanılan Kavramlar	30
Tablo 5. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2005 ve 2018 Programlarının Karşılaştırılması	31
Tablo 6.2005, 2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarının Karşılaştırılması	31
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Yüzdeleri.....	60
Tablo 8. Anahtar Kavramlarla İlgili En Çok Kullanılan Kelimeler.....	63
Tablo 9. Anahtar Kavramlara Üretilen Cevap Kavram Sayıları ve Oranları	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Johnstone'ın Bilgi İşlem Modeli	34
Şekil 2. Algılama, Anlam Oluşturma ve Öğrenme İlişkisi	36
Şekil 3. Algıyı Etkileyen Faktörler	38
Şekil 4. Algılama süreci	39
Şekil 5. Amacına Göre Değerlendirme Türleri	47
Şekil 6. KİT örneği	60
Şekil 7. KN 200 ve Üzeri Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı	65
Şekil 8. KN 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı	66
Şekil 9. KN 75 ve 100 arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı	68
Şekil 10. KN 50 ve 75 arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı	69
Şekil 11. KN 25 ve 50 arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı	71

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Kavram Oranları	64
Grafik 2. KN 200 ve Üzeri Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı	65
Grafik 3. KN 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı	67
Grafik 4. KN 75 ve 100 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı	68
Grafik 5. KN 50 ve 75 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı	70
Grafik 6. KN 25 ve 50 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı	72



HARİTALAR LİSTESİ

Harita 1. Dünya Kurak Bölgeler Haritası.....	14
Harita 2. M. Bradshaw'a göre Dünya Gelişmişlik Haritası	15
Harita 3. Dünya İklim Bölgeleri Haritası.....	18
Harita 4. Dünya Kültür Bölgeleri Haritası	19
Harita 5. Türkiye Jeotermal Bölgeleri Haritası.....	22
Harita 6. Türkiye Endemik Bitki Bölgeleri Haritası.....	22



RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge –İklim Örneği	27
Resim 2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-Nüfus Örneği.....	28
Resim 3. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-Doğal Afet Örneği.....	28
Resim 4. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-Ekonomik Ürün Örneği.....	29



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KİT: Kelime İlişkilendirme Testi

KN: Kesme Noktası

TDK: Türk Dil Kurumu

İAB: İç Anadolu Bölgesi

MB: Marmara Bölgesi

EB: Ege Bölgesi

AB: Akdeniz Bölgesi

KB: Karadeniz Bölgesi

DAB: Doğu Anadolu Bölgesi

GDAB: Güneydoğu Anadolu Bölgesi

İçindekiler

YEMİN METNİ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
HARİTALAR LİSTESİ	xii
RESİMLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

BÖLÜM-I

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	4
1.2.1.Alt Problemler.....	4
1.3.Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6.Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.7.Tanımlar	8

BÖLÜM – II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.COĞRAFYA NEDİR?.....	9
2.1.1.Coğrafyanın Tanımı	9
2.1.2.Coğrafyanın Gelişimi.....	10
2.2.Bölge Kavramı	13
2.2.1.Dünyada Bölge Kavramı.....	15
2.2.2.Türkiye de Bölge Kavramı.....	20
2.3. Sosyal Bilgilerde Coğrafya	22
2.3.1. Eğitim Programlarında Coğrafya Konularında Bölge Kavramının Kullanımı	25
2.4. Öğrenme	32
2.4.1.Algı	36

2.4.2.Eğitim.....	40
2.4.3.Öğretim	42
2.4.4. Ölçme–Değerlendirme	44
2.5. Kelime İlişkilendirme Testi (Kit).....	47
2.6. İlgili Araştırmalar.....	51
2.6.1.Bölge Kavramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	51
2.6.2.Kelime İlişkilendirme Testi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	52

BÖLÜM - III

YÖNTEM	59
3.1.Araştırmanın Deseni	59
3.2.Çalışma Grubu	59
3.3.Veri Toplama Aracı	60
3.5.Verilerin Toplanması	61
3.6.Verilerin Analizi	61

BÖLÜM - IV

BULGULAR VE YORUM.....	63
4.1. KN 200 ve Üzeri Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.2. KN 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.3. KN 75 ve 100 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.4. KN 50 ve 75 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
4.5. KN 25 ve 50 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70

BÖLÜM - V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuçlar	73
5.2. Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	100
Ek 1. Araştırma İzni	100
Ek 2. Kelime İlişkilendirme Testi (Veri Toplama Aracı)	102
ÖZGEÇMİŞ	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, Problem cümlesi, Alt problemler, Araştırmanın amacı, Önemi, Sayıltı, Sınırlılıklar, Tanımlar ve İlgili araştırmalar üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem Durumu

Bilgi çağı olarak adlandırılan bir yüzyıldayız. Bir belgeselde Dünyanın azalan kaynakları karşısında insanoğlunun artan taleplerini anlatmak ve yok oluşa doğru gidişten bahsetmek için “gittikçe hızlanıyoruz” deniliyordu. Bu hız sadece taleplerle ve tüketmekle sınırlı değil. Bu hızı bilim ve teknoloji üretiminde de görmek mümkün. Bu yüzyılım bilgi çağı olarak adlandırılmasının nedeni de budur. Bilim ve teknoloji de yaşanan gelişim ve değişimlerle bilgiyi bulan ve onu doğru kullananların kazandığı bir çağ. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Sosyal Bilgiler programı temel yaklaşımlarında (2005) bilginin, insanlık tarihinin her döneminde önemini korumakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna geldiğinden bahseder. Bu bağlamda eğitim sisteminin temel görevleri arasında, en doğru bilgiye ulaşmak, en doğru bilgiyi üretmek ve bu kazanımlar doğrultusunda bilgiyi işleyebilen insan gücü yetiştirmek yer alır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Duman da (2004: 2) eğitimin temel işlevi arasında değişen ve gelişen dünya düzeninde toplumun etken üyeliği için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin yanı sıra karmaşık ve değişen toplum yapısına uyum sağlayabilecek niteliklerle donanık bireyler yetiştirilmesinin gerekliliğinden bahseder.

Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir sözü her çağda kendini doğrulamış olsa da belki de bu asır da ki kadar kendini bulmamıştır. Bilimin baş döndürücü hızla ilerlemesi hiç şüphesiz bilgiyi sonraki kuşaklara aktarma yöntemlerini de etkilemelidir. Bu da eğitim sistemlerinde çarpıcı değişiklikler yapmayı gerektirecektir. Akkuş da (2014: 13) bu gerçekliği destekleyen bir önermede bulunmuş; eğitim sistemlerinin bütün öğelerinin bu değişim ve gelişmeler paralelinde reforma tabi

tutulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Eğitim paradigmasında on yıllardır süren devrimin eğitime yeni bakış açıları ve yeni yaklaşımlar kazandırması kaçınılmazdır. Bu değişimin en önemli neticesini davranışçı kuramın öğretmen merkezli yaklaşımından, yapılandırmacı kuramın öğrenci merkezli yaklaşımına geçiş oluşturmaktadır (Öztürk, 2012: 1). Bu değişim eğitimin tüm alanlarında yeniden yapılanmayı zorunlu kılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı da (MEB) bu değişim ve gelişim neticesinde toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacı ile ilköğretim programlarında 21. yüzyılın başında öğrenci deneyimini, duygu, düşünce ve inançlarını dikkate alarak bütüncül bir eğitim anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşımı temele alan anlayışla değişiklikler yapmıştır (Akkuş, 2014: 14).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde öğrenciyi merkeze alarak, bilgiyi araştıran, yorumlayan, analiz edebilen, düşünme süreci gelişmiş, geçmiş yaşantılardan çıkarımda bulunarak bu güne uyarlayabilen bireyler yetiştirmek temel amaç olmuştur. Tüm eğitim sisteminde olduğu gibi 2005 yılında sosyal bilgiler programında da değişiklikler olmuştur.

Bu bağlamda sosyal bilgiler programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermekte, bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitimde yöntem ve tekniklerde değişmiştir. Bu değişimle bilgi artık ürün değil süreç haline gelmiştir. Eğitimde bilginin süreç haline gelmesi ölçme ve değerlendirme araçlarında da alternatifler yaratılmasına neden olmuştur (Çetinkaya vd., 2010: 59).

Eğitim sistemindeki değişim öğretim programlarındaki ürün odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri dışında süreci ölçen yeni ölçme-değerlendirme yöntemleri geliştirmeyi zorunlu kılmıştır. Ürüne ağırlık veren çoktan seçmeli ve kısa cevaplı

testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalar şeklinde yapılan geleneksel yöntemlerin eleştirildiği noktaların başında geleneksel yöntemlerin istenilen davranış değişikliklerinin tespitinde yetersiz kalması ve öğrenim sürecinin değerlendirmeye katılmaması belirtilmiştir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Özdemir, 2010; Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Akbaş ve Gençtürk, 2013: 333).

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, eğitim süreci ve ürün hakkında anlamlı donelere ulaşmanın en iyi yolu olarak nitelenmektedir. Eğitim sürecini şekillendirme ve yorumlama aşamalarında bu verilerden faydalanılır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme, öğretim hakkında öğretmenlere, öğrenme hakkında öğrencilere, program hakkında program yapımcılarına ve kaynakların kullanımı hakkında yöneticilere bilgi sağlar (akt. Akkuş,2014: 14; Scanlan, C. L., 2012: 4). Ölçme değerlendirme sonuçları eğitim programlarının ve okullardaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin başarı durumları hakkında fikir sahibi olmamızı sağlamaktadır (Özdemir, 2010: 788) .

Öğrenme-öğretme aşamasında öğrencilerin öğrenme oranlarını belirlemek, kullanılan öğretim yöntemlerinin yeterliliğini ölçmek, programın başarısını saptamak gibi amaçlar için ölçme ve değerlendirme kullanılır. MEB programda değerlendirmeyi açıklarken, öğrencinin gelişimini izleyerek öğrenme sürecini destekler ifadesini kullanmıştır (MEB, 2005: 43; Toptaş, 2011: 207).

Bu amaçlar doğrultusunda alternatif ölçme –değerlendirme araçları yalnızca not vermek amacı ile değil, öğrenenlerin eksiklerini ve ilerleme aşamalarını da tespit etmek odaklı bir süreç olarak düşünülmektedir (Karamustafaoğlu vd., 2012: 168). Bu odak noktasından hareketle yapılandırmacı yaklaşımda kullanılacak pek çok alternatif ölçme- değerlendirme yöntem ve aracı geliştirilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temeli olan bilginin yapılandırılması, onun aktarılmadan yeni öğrenilenlere alt yapı oluşturmasıdır. Bireyde yeni öğrenmeler için yapı oluşmadıkça, kendi sözcüklerini kurmadıkça, anlamlı düşünmedikçe öğrenme gerçekleşmiş sayılmaz (Karabağ, 2009: 87).

Bu çalışmayla da 5. sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarının sonraki öğrenmelere alt yapı oluşturabilecek düzeyde olup olmadığı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden biri olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) yoluyla tespit edilmeye çalışılacaktır.

1.2.Problem Cümlesi

5. sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapıları ne düzeydedir.

1.2.1.Alt Problemler

1-5. sınıf öğrencilerinin İç Anadolu Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

2- 5. sınıf öğrencilerinin Akdeniz Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

3-5. sınıf öğrencilerinin Marmara Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

4-5. sınıf öğrencilerinin Ege Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

5-5. sınıf öğrencilerinin Karadeniz Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

6-5. sınıf öğrencilerinin Doğu Anadolu Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

7-5. sınıf öğrencilerinin Güneydoğu Anadolu Bölgesine yönelik bilişsel yapıları nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 2005 yılı ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan 'Bölgemizi Tanıyalım' ve "Ürettiklerimiz" ünitelerinden yola çıkarak 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı bölgeye ve Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda birey bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerle tanımlanmaktadır. Bu nitelikleri taşıyan bireyler mutlaka değişim ve gelişmeyi yakalayabilmiş eğitim sistemleri sayesinde yetiştirilebilecektir. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmanın bir zorunluluk hâline geldiği MEB Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. sınıf programında da vurgulanmıştır.

Bilim, teknoloji, küresel bağlantılar ve ekonomik gelişmelerde meydana gelen büyüme hızı Dünyayı “köy” tabiriyle ifade edecek kadar küçülmüştür. Bu durum yaşadığımız coğrafyayı, coğrafi komşularımızı ve dolayısı ile yaşadığımız dünyayı daha iyi ve doğru anlamak zorunluluğunu doğurmuştur. Nitekim kaçınılması güç değişim ve etkileşimler içinde bulunduğumuz yüzyılda coğrafya eğitimine verilen önemin artması beklenebilir (Akınoğlu ve Bakır, 2003: 92). Ülkemizde sıkça yaşanan eğitim programı değişikliklerine rağmen coğrafya eğitim çalışmalarının sayısı ve kalitesinde artmalar görülse de henüz ortaöğretim kurumlarında dünya standartlarında bir eğitimden bahsedilememektedir (İncekara, 2007: 109; Geçit, 2010: 296).

Ülkemizdeki okullarda coğrafya eğitiminin ilk basamağı ilkokulda Hayat Bilgisi dersi ile başlamaktadır. Sosyal Bilgiler programında yer alan coğrafya konuları ile de bu süreç devam etmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde genel coğrafya bilgisi ve ülkemizin coğrafi özellikleri temel düzeyde verilmektedir (Akınoğlu ve Bakır, 2003: 92).

Sosyal Bilgiler Dersi bireyin toplumsal varoluşunu desteklemesi amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını içeren bir ders olarak ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler programı da toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş Bloom'un bilişsel taksonomisinden yola çıkarak bilgi temelli sarmal yapıda dengeli bir dağılımla hazırlanmıştır (MEB, 2015). Haklarını ve sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinden anlayan, ulusal özellikleri kavrayan bireyler yetiştirmek amacı sosyal bilgiler dersinin önemini arttırmaktadır (Aykaç ve Başar, 2005). Değişen toplumda bilgiyi ürete bilen, problem çözebilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyler yetiştirmenin yolu etkili bir eğitim sisteminden geçmektedir. Etkili eğitim etkili programlarla gerçekleştirilebilir. Planlanan her eğitim-öğretim programının davranış değişikliklerinin önceden belirlenebildiği sağlam temelleri ve amaçları olmalıdır (Küçükahmet, 2011: 2).

Öğrenmenin bilişsel yapıda meydana getirdiği değişiklikleri tespit etmek kolay değildir. Bu değişikliklerin tespit edilebilmesi için bireylerin kavramsal yapılarını tespit edebilmek gerekmektedir (Ekici ve Kurt, 2014: 267). Öğrenmeye anlamlılık açısından bakan Gestelt psikologlarından Ausubelle'e göre, öğrenme bilişsel yapıda mevcut olan bilgiyle yeni bilginin birleşerek anlam kazanmasıdır. Bundan dolayı öğrenme için yeni bilgiye anlam kazandıracak ön bilgilere ihtiyaç vardır (akt. Selçuk, 1999: 153; Ausubell ve Robinson, 1969: 51).

Öğrencinin ön bilgileri yeni öğreneceği ders, ünite ve konulara dair alt yapı oluşturuyorsa öğrenme kolaylaşacaktır. Ön bilgilerde yeni öğrenmelere dair veriler mevcut değilse öğrenme ya istenilen seviyede olmaz ya da yeni bilgi geçici bellekte ezberden öteye gidemez ve unutulur. Ön öğrenmeler sonraki öğrenmelere ışık tutacağından, öğrencilerinin dersle ilgili ön öğrenmeleri kontrol edip olası eksiklerin tamamlaması gerekmektedir (Senemoğlu, 2018: 296-380).

Bu açıdan bilişte meydana gelen değişimlerin ve biliş durumlarının tespit edilebilmesi için alternatif ölçme değerlendirme araçlarına her geçen gün daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Bilgin vd., 2014: 1355). Bu bakımdan kelime ilişkilendirme testleri öğrenci zihnindeki bilgiler arasındaki ilişkiyi, yeni bilgi ağını ve önceki bilgiler ile yeni bilgi arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmada en yaygın kullanılan tekniklerden biri olması nedeni ile önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır (akt. Bilgin vd., 2014: 1355; Hovardas ve Korfiatis, 2006).

Kelime ilişkilendirme Testleri ön öğrenmelerin tespiti ile öğrenilecek bilgilere ışık tutan bir ölçme aracı olmasına rağmen Sosyal bilgiler dersinde çok sık kullanılmadığı görülmektedir. Önceki bilgiler ile yeni bilginin arasındaki ilişkinin anlamlılığı öğrenmenin temelini oluşturuyorken üniteler arası geçişlerde bilişsel yapı ölçümlerine yönelik ölçme araçları daha çok kullanılabilir.

Kelime İlişkilendirme Testi aracılığı ile öğrencilerin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarının tespit edilmeye çalışılacağı bu araştırma tespit amaçlı ölçme araçlarının kullanımının artırılmasının önemini vurgulamak ve sosyal bilgiler alanında da KİT kullanımına örnek teşkil etmesi adına önem taşımaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Niğde İl merkezinde bulunan altı ortaokul ile,
3. 5. sınıf öğrencileri ile,
4. 2005 yılı sosyal bilgiler programı ile,
- 5.Öğrencilere uygulanan kelime ilişkilendirme testi ile,
6. Kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavram olarak yer alan Türkiye'nin coğrafi bölgeleri ile sınırlıdır.

1.6.Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- 1.Katılımcıların kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit derecede etkilendiği,
- 2.Katılımcıların veri toplama aracında anahtar kavram olarak yer alan Türkiye'nin coğrafi bölgelerine dair ön bilgilere sahip oldukları,
- 3.Veritoplama aracında verilen cevapların samimi ve tutarlı olduğu varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

Coğrafta: Yeryüzünün tamamı ve bir parçası üzerinde, doğal, beşeri ve ekonomik olayların dağılışını, aralarındaki bağlantıları sebep ve sonuçlarını inceleyen bir bilimdir (Özey, 2013: 1).

Bölge: Bölge belli kriterlere göre ayrılmış alandır. Mesela siyasi kriter, ülkeleri ve ülke içindeki yönetim birimlerini; fiziki kriterler iklim ve vejetasyon bölgelerini; sosyo-ekonomik kriterler gelişmiş ve az gelişmiş bölgeleri belirler. Bölgeler, mekânsal ve tarihi anlamıyla dinamiktir (Özey ve İncekara, 2010). İklim, yüzey şekilleri, beşeri ve ekonomik etkinlikler açısından kendine özgü benzerlik sağlayan en büyük coğrafi birimdir (Atalay ve Mortan, 1997: 5).

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT): Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit amacıyla kullanılan en eski ve en yaygın tekniklerden birisidir (Özatlı ve Bahar, 2010: 9-16).

Algı: Algı (perception) zihinsel işlemler sonucunda verilen bir hükümdür. Algı duysal kayıt alanına alınan ham bilgiyi yorumlama, anlamlandırma, sürecidir. Diğer bir deyişle algı önceki deneyimlere göre karşılaştırma ve muhakeme etme yoluyla konulan bir tanı, verilen bir hükümdür (Filiz, 2011: 54) .

BÖLÜM – II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.COĞRAFYA NEDİR?

2.1.1.Coğrafyanın Tanımı

Coğrafyayı oluşturan temel kavramların başında insanoğlu ve onun yaşadığı yer olan mekân gelmektedir. Coğrafyayı oluşturan temel kavram insan olunca coğrafyanın konularını da insanın faaliyetleri ve bu faaliyetlerin mekânla olan ilişkilerinin oluşturması kaçınılmazdır (Karakuyu, 2010; Ünlü, 2014: 1).

Coğrafya ilminin kökeni olan géographé terimi gé (je) yani dünya (yer), graphé (grafe) de tasvir veya anlatım demek olduğundan coğrafyaya da kısaca yeryüzü ilmi denilmiştir (Doğanay, 1999: 32). Bu nedenle mekândan hareketle 19. yüzyılın sonlarına kadar coğrafyanın tanımı “yerin tasviri” olarak yapılmıştır (Hardwick ve Holtgrieve, 1996: 3-4). Tabi ki coğrafya deyince sadece insan ve mekândan söz etmek yeterli olmamıştır. İnsan, mekân olgusu coğrafyanın tanımının temel taşları olmakla birlikte doğal, beşeri ve ekonomik özelliklerin de eklenmesiyle coğrafya doğal, beşeri ve ekonomik özellikleri inceleyen bunlar arasına neden, sebep-sonuç ve bağlantı kuran bir bilim halini almıştır (Özey ve İncekara, 2010: 1). Bundan dolayı coğrafya yerler ve özellikleri, yerleşim yerlerinin kurulma nedenleri çevresinde ve bölgesinde bulunan şeylerle etkileşimi, çevresine ne derece faydalı olacağı gibi çıkarımlarla hareket eden bir bilimdir (İncekara, 2007: 110).

Coğrafya belirli yerler ve lokasyonlar bağlamında insan-çevre etkileşimini incelerken mekânların hareketlerini de açıklamaya çalışır (Artvinli ve Kaya, 1992: 101). Bu açıdan coğrafyanın amacı, coğrafyanın yapı taşlarının oluşma nedenlerini ve sonuçlarını araştırarak beşeri hayata etkilerini tespit edip devletlerin şekillenmesine rehberlik etmektir (Doğanay, 1999: 33).

Coğrafya bilminde yüzyıllar içerisinde değişen sadece tanımı olmamıştır. Coğrafyanın gelişiminde değişen araştırma sahaları ile birlikte kullanılan araç gereç,

metot ve tekniklerde de değişmeler olmuştur. Bu değişimler neticesinde artık coğrafya yeryüzünde canlı ve cansız varlıkları ve birbirleriyle etkileşimlerini inceleyen bir bilim olmuştur (Ünlü, 2014: 5).

Özey ve İncekara' nın (2010: 1) aktarımıyla Gregg ve Leinhardt coğrafyayı dört özellikle karakterize edilen bir disiplin olarak tanımlamışlardır.

Birincisi bir yere eşsiz bir karakter kazandıran, yeryüzü üzerindeki özelliklerin dağılımıdır. İkincisi, bazı şeylerin oldukları yerlerde ve zamanda neden ve nasıl meydana geldiğini anlamaktır. Üçüncüsü, meydana gelen olayların, diğer olaylarla ilgisi ve bağlantısıdır. Sonuncusu, coğrafyanın haritalar ile bilgilerin ve fikirlerin iletişimini sağlamasıdır. Bu dört özellik birbiri ile çok çeşitli yollardan etkileşim içindedir. Bunlardan ilk üçü coğrafyanın temel prensipleridir. Sonuncusu ise coğrafi araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerin ifadesidir.

2.1.2.Coğrafyanın Gelişimi

Kaynaklar coğrafya teriminin ilk defa MÖ 3. yüzyıl başlarında eski çağda kullanılmaya başladığından bahseder (Hardwick ve Holtgrieve, 1996: 3). MÖ 2300 yıllarına ait Babil kil tabletlerinde göçebe toplumun göç yolları, su yolları, yazlık-kışık otlaklarının haritalarına rastlanmıştır (Ünlü, 2014: 3). Bu ve buna benzer pek çok bulgudan da yola çıkarak coğrafi düşüncenin birtakım basit harita denemeleri ile başladığından bahsedilir (Doğanay, 1999: 91; Tümertekin, 1990) .

Coğrafyanın gelişmesinde eskiçağ medeniyetlerinden Yunanlılar, Fenikeliler ve Romalıların katkıları büyüktür. MÖ 600'de Yunan şehir devletlerinden Milet'in coğrafya araştırmalarının merkezi haline geldiği görülmektedir (Ünlü, 2014: 3). İskenderiyeli Eratosthenes'in (MÖ 275-195) MÖ III. yüzyıl başlarında coğrafya terimini ilk olarak *geographika* ya da *geographéin* biçiminde kullandığı kaynaklarda yer almaktadır (Doğanay, 1999: 32). Bu dönemde Tales (MÖ 636-546), Aristo (MÖ 384-322), Eratosthenes (MÖ 276-195), Strabon (MÖ 58 - MS 21) ve Batlamyus (MS 90-168) gibi bilim adamları coğrafyanın gelişmesine katkıda bulunmuş ve günümüz coğrafyasının temelleri oluşturmuştur.

İslam diniyle birlikte fetih arzusu doğu ve batı eserlerinin kaynaşmasına yeni eserlerin coğrafyaya kazandırılmasına vesile olmuştur. Ortaçağda İdrisi, İbn Battuta, İbn-i Haldun, Uluğ Bey coğrafyanın gelişimine katkıda bulunan İslam alimleri arasında sayılabilir (Ünlü, 2014: 4).

Roma devrine ait en önemli coğrafi kaynakların ordunun sefer yapılacak bölgeye giden yol üzerindeki su ve gıda noktalarını gösteren Roma ordusunun istihkam sınıfı tarafından hazırlanan yol haritalarının oluşturduğu söylenebilir (Doğanay, 1999: 92). Bu dönemde coğrafya keşfetme ve tarif etmek, daha çok dünyayı ve bölümleri tasvir etme amacıyla kullanılmıştır (Hardwick ve Holtgrieve, 1996: 4).

Yeniçağda doğunun zenginliklerini elde etme arzusu ve Hıristiyanlığı yayma isteği ile keşifler dönemi başlamıştır. Bu dönemde özellikle Bartelmi Diaz, Christofore Colombus, Americo Vespucci, Magellan gibi denizcilerin yeni yerler keşfetme ve zenginliklere ulaşma arzusu ile yaptıkları seyahatler coğrafyanın gelişimine büyük katkı sağlamıştır (Demircioğlu, 2006: 209). Coğrafi keşiflerle birlikte bilinen dünyanın sınırları genişlemiş, coğrafya bilimindeki gelişmelerle modern coğrafyanın temelleri atılmıştır (Ünlü, 2014: 4).

Yeniçağ da Osmanlı devleti döneminde de coğrafya bilimine katkıda bulunan önemli denizci ve gezginler bulunmaktadır. Bunlar arasında “*Dünya Haritasını Çizen ilk Türk*” olarak bilinen Piri Reis, “*Cihannüma*” adlı eseriyle bilinen Katip Çelebi ve “*Seyahatnamesi*” ile bilinen Evliya Çelebi başta gelmektedir (Demircioğlu, 2006: 210).

18. yüzyılda daha çok olayların ve yerlerin tasviri olarak kullanılan Coğrafyanın yöntem ve biçim olarak bilimselleşme süreci bu yüzyılın sonlarından itibaren başlamıştır (Ünlü, 2014: 4). 19. yüzyılda bilimsel coğrafyanın gelişmesinde özellikle Alman coğrafyacılardan fiziki coğrafyanın kurucusu olarak kabul edilen Alexandre von Humboldt, beşeri coğrafyanın kurucusu olarak kabul edilen Karl Ritter ve Frederic Ratzel in çalışmaları öncüdür. Coğrafyada bölge kavramı 18. Yüzyılda Alman Felsefeci ve aynı zamanda coğrafyacı Kant’ın çalışmaları ile ivme kazanmıştır (Claval, 2007).

Modern manada coğrafyanın Türkiye'ye girişi 1915 yılında Darülfünun 'da Coğrafya Bölümü'nün kurulmasıyla olmuştur (Karakas vd, 2015: 42). 20. yüzyılın başlarında coğrafya Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde küresel konuların artmasıyla birlikte problem çözmeye dayanan bir akademik araştırma sahası haline gelmiştir. Bölgesel bazda en çok problemler I. Dünya savaşı dönemi ve sonrasında yaşandığından, coğrafya ve coğrafyacıardan bu dönemde özellikle harita yapımı ve kullanımı aşamasında faydalanılmıştır. II. Dünya savaşı sırasında da coğrafyanın önemi artarak devam etmiştir (Hardwick ve Holtgrieve, 1996: 3-4).

Doğal ve beşeri olayların birlikte incelenme fikri zamanla bölgesel coğrafyanın temellerini oluşturmuş ve bölgesel coğrafyanın akademik disiplin olarak gelişimini hızlandırmıştır. Bu dönemde mekânsal determinizm ve bölgesel farklılıklar tanımlanmış, alansal farklılaşma gibi temalar kullanılmış böylece coğrafi kimliğin tanımlanması yapılmıştır. Bu gelişmeler coğrafya ya bakış açısını teorik ve analitik nitelikten uzak bilgi sunan değil, teorik ve analitik nitelikte bölgesel ve tasvire dayalı bir bilim olarak değiştirmiştir (Ünlü, 2014: 9).

Bölgesel coğrafyanın etkilerinin artmaya başlaması aşağı yukarı 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Bu dönemde bölgesel coğrafya çevreci yaklaşımların etkisi altında gelişme göstermeye başlamış olsa da insanın çevre üzerinde ki etkisinin baskınlığı ile ilgili fikirlerinin kabul görmesiyle 1920'li yıllarda Fransız coğrafyacı P. Vidal de la Blanche beşeri coğrafyanın ve bölgesel coğrafyanın kurucusu olmuştur (Üçışık ve Demirci, 2002: 122). Onun çalışmalarında sınırları belli bir bölgede tüm coğrafi olaylar ve özellikler ele alınarak incelenmiş bu özelliği ile genel coğrafyadan ayrılmıştır (Demircioğlu, 2006: 391). Küresel problemlere dayalı akademik araştırma sahasına konu olan coğrafya 1950'lere kadar bölgesel çerçevede ele alınmaya devam etmiştir (Yavan ve Tüysüz, 2012: 391).

Bölgesel coğrafyanın prensiplerine 1980'li yıllarda coğrafi çeşitliliğin sosyal yapılanmaya etkisi, durağan olmayan toplumların yarattığı sosyal ilişkilerin genişliği ve bölge sınırlarında hareketliliğe etkilerinin de göz önünde bulundurularak eklemeler yapılmış ve bu bakış açısından yola çıkılarak bölge tanımının içeriği genişletilmiştir (Wade, 2006). Böylelikle iklim ve ona bağlı olarak bitki örtüsü, yüzey şekilleri ve nüfus, yerleşme, dolayısı ile ekonomiye etkileri toplumsal hareketlilik ve bölge

sınırlarının değişimi de bölgesel coğrafyanın tanımına girip değişiklik yapmıştır. Bu başlıklar altında yapılan değerlendirmeler neticesinde hem doğal hem de beşeri ve ekonomik özellikler açısından bir bütünlük sağlanmıştır. Bölgeler arasında karşılaştırma yapmak, bölgelerin sorunları ve potansiyellerini daha açık olarak ortaya koymak ortak başlıklar altında yapılan değerlendirmelerle kolaylaşmıştır (Atalay ve Mortan, 1997: 4).

Zaman içerisinde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler coğrafya biliminin de değişmesini ve gelişmesini etkilemiştir. Uzayın keşfiyle birlikte coğrafyanın çalışma alanı mekânsal algıya doğru kaymış, bu aşamada uzaktan algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi sistemlerin coğrafyaya girmesiyle coğrafi teknoloji yönünde ilerlemeler kat edilmiştir. Mekâna dayalı sistemlerin cep telefonlarına, Küresel Konumlandırma Sistemleri (GPS) ile gündelik hayata girmesiyle coğrafi teknolojiler önem kazanmıştır (Ünlü, 2014: 5).

2.2.Bölge Kavramı

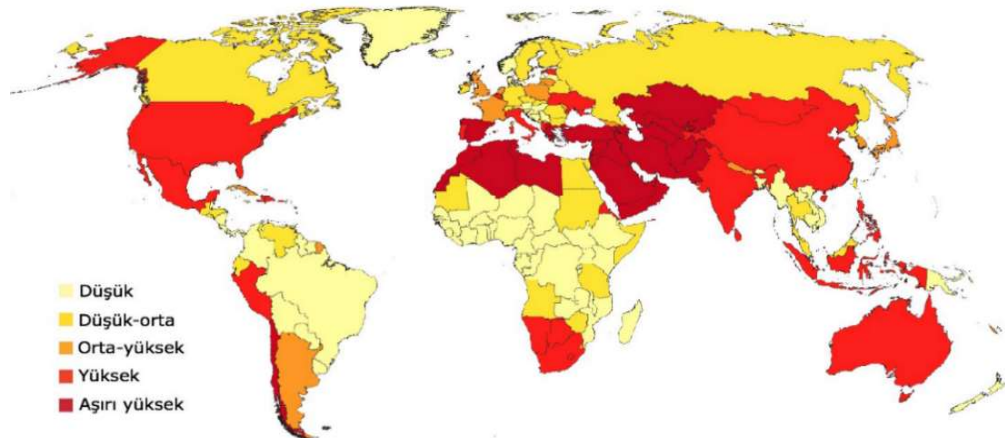
Yaşadığımız gezegende doğal ve beşeri özellikler neredeyse ayrılamaz şekilde iç içe geçmiş bir bütündür. Bu iç içelik insan ve mekân açısından ele alındığından coğrafyanın konusuna girmiştir. Coğrafyacıların insanların algılayabilmesi için bu ayrılmaz bütünü bazı özellikler açısından gruplama ve sınıflama yapılması adeta zorunluluk haline gelmiştir. Bölge kavramının da ortaya çıkışı dünyanın daha iyi algılanması ve algılatılması için yeryüzünün benzerlik gösteren alanlarının tespit edilerek ayrılması sonucunda olmuştur (Koç ve Aksoy, 2012: 321). Karl Ritter'in coğrafyanın yasaları için "*doğaya sormalıyız*" sözü bölge kavramının ihtiyaçtan dolayı ortaya çıktığını doğrular niteliktedir denilebilir. Fiziki coğrafya araştırmaları nasıl ki alan incelemesi gerektiriyorsa, küresel olaylarda da mekânsal örgütlenmelerin, birlik teşkil eden ünitelerin tespit edilmesi ve anlaşılması önem arz etmektedir (Arınç, 2013: 15).

Bölgeselciliğin doğuşunda küresel alandan mekânsal alana geçiş etkili olmuştur. Bölgeselcilikte tüm Dünyayı etkileyen genel süreçlerin anlaşılması önemli kabul edilmekle birlikte bütünüün anlaşılması ölçek büyüklüğünden dolayı mümkün olmayacağından bütünü küçük parçalara bölme fikri egemen olmuştur. Bu küçük

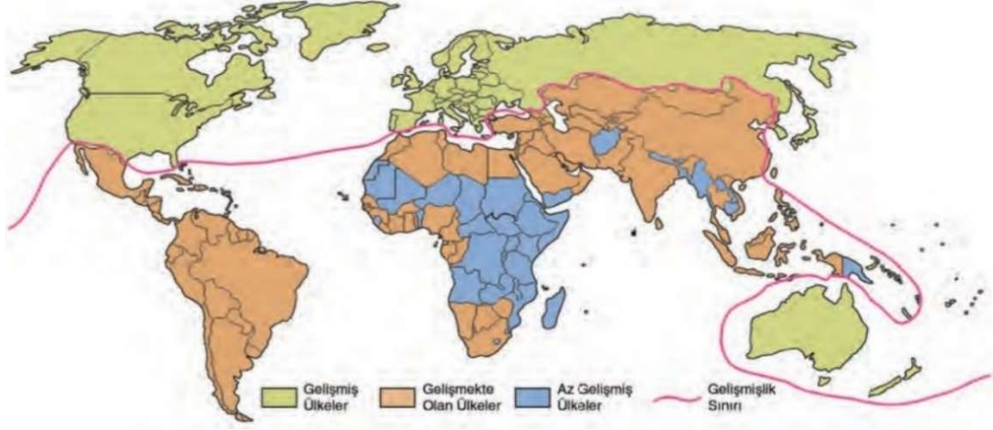
parçalar da bütünle aynı yasalara, sistemlere ve süreçlere sahipti ve onları anlamak bütünü anlamak manasına gelecekti (Ünlü, 2014: 9). Dünyayı daha iyi algılamak ve algılatmak adına yapılan bu parçalama bütünsel açıdan mekânsal sınıflandırmadır. Bu açıdan bölge kendi içerisinde anlamlı bütünlük gösteren kriterler çerçevesinde sınıflama ve sınırlandırma şeklinde tanımlanabilir. Öztürk (2007: 27) nasıl ki tarihi konular belirli dönemlere ve olaylara göre ayrılarak incelenebiliyorsa, coğrafyada da mekân bölgelere ayrılarak incelenebilir demektedir (Karabağ vd., 2007: 26-27).

Bölgeler, coğrafi değerlendirmeleri, özel bir alanı, beşeri ve fiziki unsurları belirli bir mekân içerisinde gruplandırarak anlaşılır hale getirirler. Bölge tanımlarındaki kriterler kıyı ya da sınır çizgisi gibi kesin olabileceği gibi geçici etkinlik alanlarını ifade etmek içinde kullanılmış olabilirler. Bölgeler insanlığın hayatını kolaylaştırmak adına insanlar tarafından oluşturulmuştur (Demirci, 2005: 102). Dünyada gerçekleşen siyasal, ekonomik, demografik krizler ve savaşların yorumlanıp anlaşılabilmesi bölgesel bilgilere ve buna dayalı yorumlara bağlıdır. Bu verilere ulaşmanın yolu bölgesel araştırmalarla mümkün olabilecektir (Arınç, 2013: 15).

Yer şekilleri ölçütüne göre yapılan bir tanımlama bize dağlık bölge, platoluk bölge, ovalık bölgeyi, iklim ölçütüne göre yapılan bir tanımlama bize; soğuk bölge, sıcak bölge, ılıman bölge, yağışlı bölge, kurak bölge, yarı kurak bölgeyi, bitki örtüsü ölçütüne göre yapılan bir tanımlama bize; ormanlık bölge, bozkır bölgesini, nüfus ölçütüne göre yapılan bir tanımlama bize; sık nüfuslu bölge, seyrek nüfuslu bölgeyi verir. Şayet ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre bir tanımlama yapılacaksa sosyo-ekonomik ölçütlere göre bir tanımlama yapılmalıdır ki bu da bize gelişmiş bölge, gelişmekte olan bölge ve gelişmemiş bölgeyi verecektir (Koç ve Aksoy, 2012: 323).



Harita 1. Dünya Kurak Bölgeler Haritası (Web 2)



Harita 2. M. Bradshaw'a göre Dünya Gelişmişlik Haritası (Web 3)

Bölgeler yeryüzünde belli özelliklere sahip alanların bir araya gelmesi ile oluştuğundan homojen yapılarıdır ve mekânla doğru orantılı olarak gelişip değişebilen alanlar olduğu için dinamikler ve coğrafyacılar bölgeleri yerel bağlamdan ulusal bağlama, kıtasal bağlamdan küresel bağlama kadar değişen farklı ölçeklerde tanımlayabilmektedirler (Doğan ve Yıldız, 2007: 149; Artvinli ve Kaya, 1992: 103). Coğrafi bölgeler bölgesel coğrafyanın mikro ölçekten başlayarak makro ölçeğe doğru yapılan analizleri neticesinde elde edilen sonuçlara göre belirlenmektedirler (Arıncı, 2013: 15).

Coğrafi olarak bölge; bir kentin veya toprak parçasının, belirli bir kritere göre tarım, konut, yönetim, vb. kullanımı sonucu işlevlerine göre düzenlenmiş ayrılmış alanlardan her biridir. Sosyal bilimlerde ise bölge seçilmiş tanımlayıcı ölçütler bakımından türdeşlik ve bütünlük taşıyan, çevresindeki alanlardan bu ölçütlerle ayırt edilebilen yer yüzeyinin bir kesimini belirten alandır (Özey, 2012: 1).

Coğrafya bilimi bölgeleri Küresel Bölgeler, Doğal Coğrafi Bölgeler ve Beşeri Coğrafya bölgeleri şeklinde üç başlık altında toplamıştır (Özey, 2012). Bölge kavramı bütün dillerde kullanılmakla birlikte bu kullanım iklim bölgesi, vejetasyon bölgesi, sanayi bölgesi şeklindedir (Şahin, 2003: 15). Günümüzde bölge kavramında şekilsel mekânın yerini fonksiyonel birimler ya da sistemler almıştır (Yiğit, 1996: 371).

2.2.1.Dünyada Bölge Kavramı

Genel özellikler değerlendirildiğinde bölge belirli kriterler bakımından benzerlik göstermek kaydıyla aynı kriterleri taşıyan yeryüzü parçalarının her biri olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere bölge ayırımında temel ölçüt kriter aralığıdır. Bölgeler belirlenirken göz önünde bulundurulmuş vazgeçilmez unsurlar vardır. Bu unsurları coğrafi ve beşeri unsurlar olarak gruplanmıştır. Nitekim bölgenin tanımı yapılırken insan ve mekândan ilişkisi üzerinde sıklıkla durulmuştur. Belirleyici kriterlerde genelleme yapmak doğru olmamakla birlikte, coğrafi unsurlar içerisinde konum, iklim, yeryüzü şekilleri; beşeri unsurlar içerisinde de nüfus yoğunluğu, ekonomisi, sayılabilir. Bölgeler dinamik yapılar olduklarından belirleyici unsurlarda değişiklik olması muhtemeldir (Yiğit, 1996: 361).

Yaklaşık iki bin yıl kadar önce dünyanın bilinen kısımlarının bölgesel tasvirlerinin Strabon tarafından Geographika'da sunulmuş olmasına rağmen, 20. yüzyılda P. Vidal de la Blache (1845-1918) insanın çevre üzerine etkisine vurgu yapmış ve coğrafi olayların bir bütün olarak ele alınması ve anlaşılmasının zorluğundan yola çıkarak olayın dünya genelinde incelenmesi yerine bir bölgede tüm coğrafi unsurların incelenmesi fikrini ortaya atarak bölgesel coğrafyanın kurucusu olmuştur (Ünlü, 2014: 9).

Bölge tanımları 18. yüzyılda haritacıların sınır belirleme çalışmalarında su havzalarının belirli bir bütünlük gösterdiğinin farkına varmaları ve nehir ve dağ zirvelerinin tanımları yapılmaya çalışılırken kullanılmıştır. İlerleyen dönemlerde farklı coğrafi özelliklere dayalı bölge tanımları da yapılmıştır (Taştekin, 2018: 70). Bölgeselcilikte bütünü anlamak için küçük parçaları anlamak gerektiği fikrinden hareketle Dünya, bölgeler mozaigi şeklinde ifade edilmeye başlanmış, dünyayı anlamak için bölgeleri anlamak gerekliliği vurgulanmıştır (Ünlü, 2014: 10). Mekânsal örgütlenmelerin anlaşılması, birlik teşkil eden ünitelerin anlaşılması ve araştırılması küresel olayların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Arınç, 2013: 15).

Bölge kavramının, devletlerin, kalkınma politikalarının uygulanmasında bir araç olarak kullanılmaya başlanması II. Dünya Savaşı'ndan sonraki döneme denk gelmektedir. Almanya'da 1949'da aşırı merkezîyetçilikten uzaklaşma isteği federal bir yapıyı gündeme getirmiştir. Avrupa ülkelerinin bazılarının bölgecilğe yönelmelerinin sebepleri arasında işlevsel zorunluluklar, kamu hizmetlerinin gerekleri ve planlı

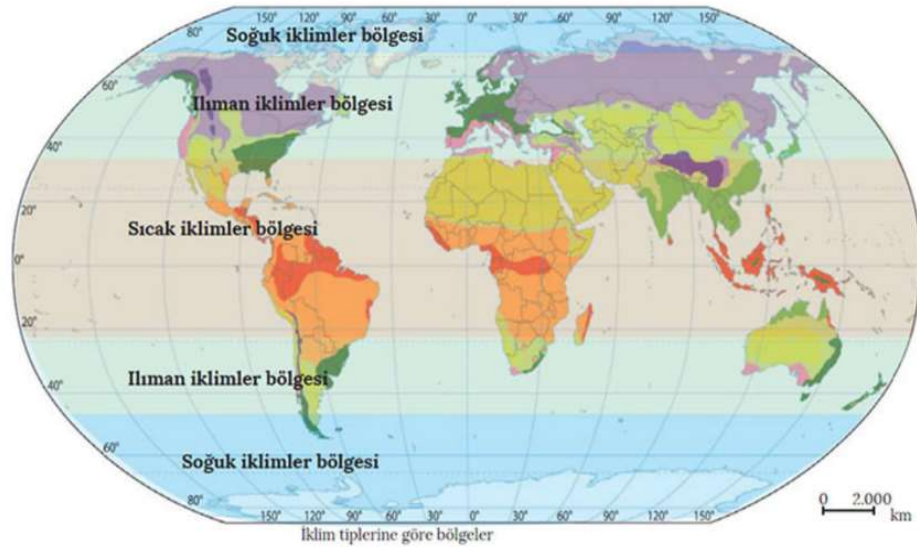
kalkınma gereksinimleri yer almaktadır. Yakın geçmişte bazı Avrupa ülkelerinde farklı dil ve kültür topluluklarına ve bunların yoğun olarak yaşadığı alanlara bazı bölgesel ayrıcalıklar tanınmıştır (Taştekin, 2018: 71). 19 yüzyılda bölge kavramı sosyo-ekonomik olarak birbirine bağlı mekânların tespit edilmesi ve çerçevesinin çizilmesi amacı ile bölge planlama ve mekânsal düzenleme çalışmalarında kullanılmıştır. Politik anlamda bölge kavramı çoğunluk tarafından kabul edilen yaşam alanlarının oluşmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında işlevsel bir durumu ifade etmektedir. Mekânsal açıdan bakıldığında bölge yerinden yönetim, özerk alan veya eyalet kavramlarını da karşılamaktadır. Bu kapsam da Sınır Planlama Bölgeleri (belli amaç doğrultusunda oluşturulur), Sınır-ötesi Bölgeler (sınır-ötesi işbirlikleri sonucu oluşan), Bağımsız Bölgeler (Anayasalarca güvence altına alınmış), Türdeş Bölgeler (dağlık bölgeler, tarım bölgeleri gibi), Kutuplaşmış Bölgeler, Yönetim Bölgeleri (kamu tüzel kişilikler) ortaya çıkmıştır (Özel, 2003: 99-100-103).

Bölge kavramı 1954'lerden sonra coğrafyacılar, mimarlar, şehir ve bölge plancıları, siyaset bilimciler ve sosyologların katılımı ile giderek bağımsız bir multidisipliner bir bilim alanına dönüşmeye başlamıştır (Arınç, 2013: 14). 1980'lerin başında sosyal yapılanmanın tarihsel süreci, sosyal yapılanmada coğrafi çeşitliliğin etkisi, dinamik toplum ve geniş boyutlu sosyal ilişkilerle tarihsel ve coğrafi değişkenlerinde eklenmesiyle bölgesel coğrafyanın prensipleri genişletilerek tanımında yeni arayışlara gidilmiştir. Dinamik toplum yapısından dolayı bölge sınırlarının sabit kalamayacağı ve sosyal yapılanmalarda meydana gelen değişimlerin bölge sınırlarını da değiştirebileceği görüşü ağırlık kazanmıştır (Wade, 2006). Bölgesel coğrafyayı ekonomik, sosyal ve kültürel alanda toplumun fonksiyonlarının yerine getirildiği yer anlayışı ile betimleyen sosyal teori taraftarı yeni coğrafyacılar bölgenin belirlenmesinde en etkili belirleyici özellik ne ise onun üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır (Topal, 2014: 367). Bölge, bir devlet bağlamında alt birimleri ifade ederken, uluslararası hukuk çerçevesinde aynı çıkarlara sahip, coğrafi, siyasal ve ekonomik yakınlık içinde olan devletler topluluğunu anlatmaktadır. Avrupa Birliği de bu bağlamda bir bölge yönetimi olarak kabul edilebilir (Kaya, 2005: 11).

Siyasi sınırları belli bir ülkede çok çeşitli bölgesel farklılıkların bulunabileceği görüşü doğrultusunda bölgesel coğrafyacılar yeni sınırlar oluşturma gayretine girdiler. Bu gayretleri sonucunda dünyanın fiziki (topoğrafya, jeolojik) özelliklerinin benzer

farklılıklarından dolayı mekânsal bölge sınırları, sanayi, nüfus, yerleşme, tarım vb. gibi bölgeleri; beşeri bakımdan benzer özellikler gösteren mekânlar ise beşeri bölge sınırlarını oluşturdu (Ünlü, 2014: 10). Bu açılardan değerlendirildiğinde sosyal bilimlerde bölge tanımı etnik, kültürel ya da dilsel özellikler, iklim, topografya, sanayi ya da kentsel gelişme, uluslararası siyasi ilişkiler kavramlarını barındırarak yapılabilmektedir (Taştekin, 2018: 71).

Dünya yüzeyi fiziki ve iklim özellikleri bakımından çok farklı özellikler gösterdiğinden kutup ve ekvatorial kuşaklar arası belirli ölçütler doğrultusunda birtakım bölgelere ayrılmıştır. İklim özelliklerine göre iklim bölgeleri, bitki örtüsü özelliğine göre yağmur ormanları bölgesi, bozkır bölgesi, beşeri ve ekonomik özelliklere göre nüfus bölgeleri, sanayi bölgeleri şeklinde belirlenmiştir. Tüm bu kriterler kıtalar ve ülkelerin bölgelere ayrılmasında kullanılabilir. Böylece hem doğal hem de beşeri faktörler bölge ayrımında belirleyici kriter olarak devreye girmektedir (Atalay ve Mortan, 1997: 4).



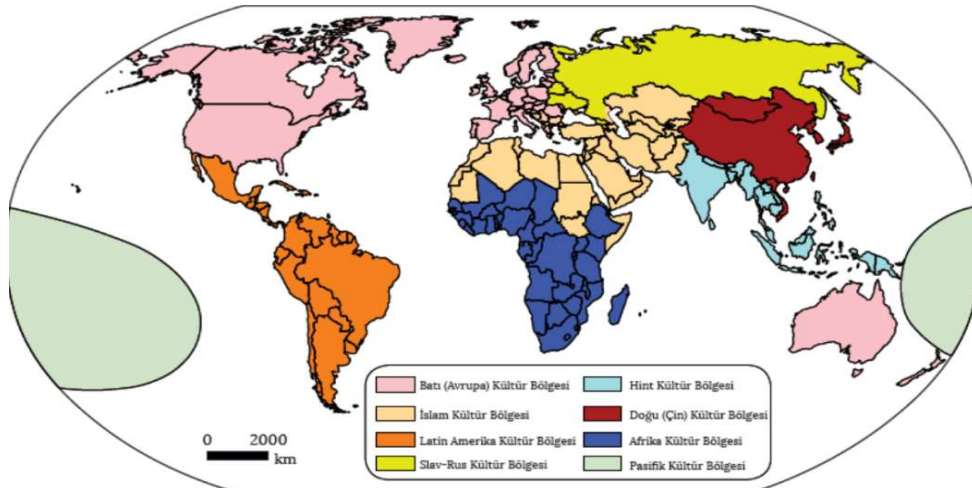
Harita 3. Dünya İklim Bölgeleri Haritası (Web 4)

Küresel ölçekte coğrafyacılar bölgeyi şekilsel (homojen / tekdüze) ve fonksiyonel olmak üzere iki türe ayırmışlardır. Şekilsel bölgeler Dünyanın diğer alanları ile bağlantısı bulunmayan mevcut doğal ve beşeri özellikleri ile diğer mekânlardan ayrılan, kendi içerisinde tek bir özellik gösteren bölgelerdir. Fonksiyonel bölgeler ise beşeri faaliyetler ölçütünde, bölgesel, ulusal ve küresel çapta diğer

bölgelerle etkileşim halinde olan dinamik yapıya sahip bölgelerdir (Koç ve Aksoy, 2012: 322-324).

Almanya ve Fransa başta olmak üzere Dünyanın birçok ülkesinde bölgesel coğrafya çalışmaları artarak devam etmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde özellikle 1940-1960 yılları arasında bölge incelemelerini daha çok önemseyen bölgeselcilik akımının etkin olduğu söylenebilir (Tümertekin vd., 2006: 29).

Günümüzde Bölgesel coğrafyaya bakışta yaşanan farklılıkların temelinde küreselleşmenin dünyanın her yerinde aynı etkide gerçekleşmemesi de yatmaktadır. Özellikle ekonomik ve teknolojik açıdan yaşanan gelişmeler küresel boyutta rekabeti körüklemiş, ülke ve kıta bazında cazibe merkezleri doğurmuştur. ABD’de kuzeyden güneye, İtalya’da büyük şehirlerden, daha çok sanat ağırlıklı faaliyetlerin gerçekleştiği şehirlere, Almanya’daki Ruhr bölgesinden Bavyera’nın ileri teknoloji kullanılan üretim bölgelerine hareket etmiş ve yeni bölgelerin oluşumunda önemli rol oynamıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte teknoloji bölgelerinin oluştuğunu görmekteyiz. ABD’de Silikon Vadisi, Japonya’da Tsukuba, İngiltere’de M4 Koridoru, Almanya’da Bavyera, bu yapılanmanın önemli ayaklarını oluşturduğu söylenebilir. Rekabet, kalkınma, küreselleşme, büyüme, uluslararası ticaret gibi konular, günümüz bölgelerinin oluşumunda beşeri unsurların rolünün en az fiziki unsurlar kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu kavramlar artık bölge belirlemede ele alınan kriterler içerisinde öncelikli duruma gelmektedir. Küreselleşme ile birlikte “şekilsel mekân bölümleri” olarak görülen bölge kavramı “sistemler” ve “işlevsel birimler” haline dönüşmüştür (Tümertekin ve Özgüç, 2005; Topal, 2014: 370).



Harita 4. Dünya Kültür Bölgeleri Haritası (Web 5)

2.2.2. Türkiye de Bölge Kavramı

Ülkemizde bilinen en eski bölgesel tasvirler Katip Çelebi'nin Cihannüma adlı eserinde rastlıyoruz. 1648'de hazırlanan bu eserde zamanının idari bölümleri belirtilmiştir. Modern coğrafyanın kurucularından Carl Ritter Erdkunde'de ülkemizi nehir sistemlerine ve su bolumu çizgilerine göre doğal bölgelere ayırarak incelemiştir. Bir Türk subayı olan Binbaşı Hüseyin (Binbaşı Huseyin, 1887: 9–12 akt. Yiğit, 2006: 35) de hazırladığı kitapta Osmanlı devleti idaresindeki toprakları doğal esaslara göre on beş iklime bölmüştür. Alman coğrafya profesörlerinden olan Ewald Banse de 1915'de Türkiye'yi on doğal bölgeye ayırarak incelemiştir. Coğrafyacı Faik Sabri' nin (Duran) de çalışmalarında Osmanlı ülkesini doğal ve ekonomik durumuna göre beş büyük kısımda ele aldığı bilinmektedir. Duran'ın Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonra hazırladığı eserlerinde de ele aldığı konuları bugünlere çok benzeyen bölgeler dahilinde incelediği görülmüştür. Yine Cumhuriyet dönemi coğrafyacılarından Abdulkadir Sadi'nin (Kazancıoğlu) de çalışmalarında Türkiye'yi on bölge şeklinde incelediğini görüyoruz (Yiğit, 2006: 35).

Türkiye'nin bulunduğu konum, fizikî, sosyal ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurulduğunda birbirinden farklı özellikler göstermesinden dolayı coğrafi bölgelerin ayırımına gerek duyulmuştur. Ülke bir bütün olarak ele alındığında bu farklılıkların nedenlerinin tam manasıyla kavranamayacağı düşüncesi, parçadan bütüne doğru yapılacak bir çalışma ile neticelere daha ayrıntılı bir şekilde ulaşılacağına düşünülmesi etkili olmuştur. Kalıcı öğrenme için konunun parçalara bölünerek anlatılması, ardından bütün halinde bir senteze gidilmesi gerektiği görüşü de ağır basmaktadır (Avcı, 2012: 97) .

Uzun yıllar boyunca Avrupa dünyasında sosyal bilimlerde ve coğrafya da bölgesel paradigmalara etkisi görülmüştür. Avrupa da yayılan bölgeselcilikten Türkiye'nin de içinde olduğu birçok ülke coğrafyacıları etkilenmiştir. Türkiye de ki coğrafyacılar Cumhuriyet tarihinde bir ilki gerçekleştirerek 1941 yılında I. Coğrafya Kongresi'ni toplamışlardır (Ünlü, 2014: 10). On yıllar içerisinde yapılan coğrafi taksimatlar neticesinde bölge sınırlarının isimlendirilmesinde yaşanan çelişkiler de bu kongrenin toplanmasını zorunlu kılmıştır. I. Coğrafya Kongresi 1941 Haziranında Ankara'da Maarif Vekâletinin (Milli Eğitim Bakanlığının) girişimleriyle daha önce

yapılmış olan coğrafi bölümlenme çalışmalarından ve en son bilgilerden faydalanarak toplanmış bir kongredir (Koç ve Aksoy, 2012: 325; Yiğit, 2008: 38).

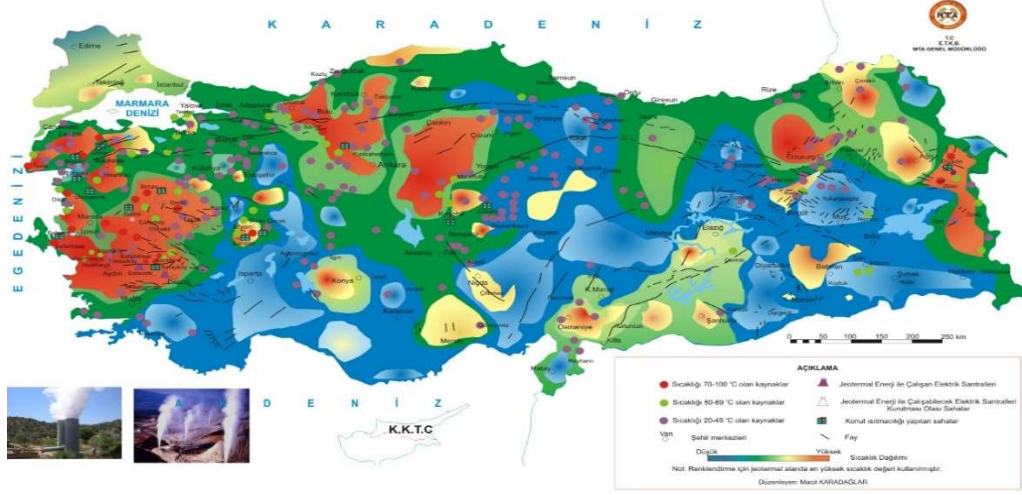
I. Coğrafya Kongresin de Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılması ve Türkiye'de çeşitli coğrafi bölgelere, yerlere, ve yer şekillerine verilen isimlerin birleştirilmesi gibi meselelerin tespiti ve çözümlenmesine çalışılmıştır (Gürsoy, 1957: 221). Bölgelere ayırma aşamasında büyük çoğunlukla fiziki coğrafya şartlarına göre belirlenen sınırlar temel alınmışsa da, fiziki coğrafya şartlarının sağlanmadığı yerlerde beşeri unsurlar devreye sokulmuştur (Ünlü, 2014: 10). Memleketimizin coğrafi şartları, bölge veya yörelerin belirlenmesinde genellikle yer şekillerinin ölçüt alınmasını gerektirmiştir. Çünkü yer şekilleri, yalnız diğer fizikî coğrafya unsurları üzerine değil, aynı zamanda beşer hayatına etki etmektedir (Gürsoy, 1957: 220).

Ülkemizde yüzey şekilleri ve iklim şartları bölgelerin ayrılmasında önemli birer ölçüttür. Yüzey şekilleri, aynı bölgede bile bölüm ve yörelerin ayrılmasına neden olmaktadır. İklim ve yeryüzü şekilleri; tarım, hayvancılık, ormancılık yerleşme, ulaşım, sanayi faaliyetlerini doğrudan, yüksek dağ sıraları, yerleşme şekilleri ve ulaşımı önemli ölçüde etkilemektedir (Atalay ve Mortan, 1997: 5). Türkiye I. Coğrafya Kongresinde yapılan uzun çalışmalar neticesinde Ülkemiz, yerleri ve özellikleri belirtilen, sınırları çizilen ve adlandırılan yedi coğrafi bölgeye ayrılmıştır. Bu bölgelerden dördü komşu olduğu denizin adı ile (Karadeniz, Marmara, Ege, Akdeniz), üçü de Anadolu kütlesi içerisindeki yerine göre adlandırılmıştır (İç Anadolu, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) (Yiğit, 2006: 36).

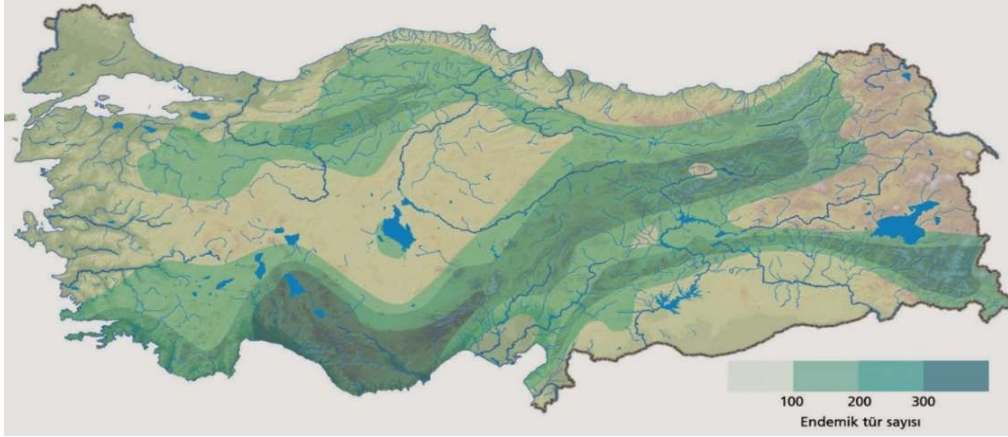
I. Coğrafya kongresi Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılması, bunların isimlendirilmesi ve sınırlarının belirlenmesinin yanında Türkiye'deki coğrafya eğitiminin temel taşlarını teşkil etmiş, öğrendiğimiz birçok isim, terim ve bölge kavramı bu çalışmadan sonra ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2012: 200-208). I. Coğrafya kongresi ile bölgelerin isimlerinin ve sınırlarının belirlenmesi eğitimde de bir birliğin oluşmasını sağlamıştır (Avcı, 2012: 98).

Ülkemizde coğrafi bölge üzerine çalışmalar yapılırken genel bölgeler içerisinde konunun dağılışına göre bölgeler belirlenerek çalışmalar yapılmıştır.

Ülkemizde bölge belirleme çalışmalarının en fazla yapıldığı alan iklim-bitki ve tarım bölgeleri ile ilgilidir (Yiğit, 2006: 39).



Harita 5. Türkiye jeotermal bölgeleri haritası (Web 6)



Harita 6. Türkiye endemik bitki bölgeleri haritası (Web 7)

2.3. Sosyal Bilgilerde Coğrafya

Sosyal Bilgiler Kavramı ilk olarak 18. yüzyıl da Amerika'ya yerleşen göçmenleri bir kimlik altında birleştirip, ülke bütünlüğünü koruyabilmek adına göçmenleri birer Amerikan vatandaşı haline getirebilme projesi ile kullanılmaya başlanmış bir kavramdır (Demirci, 2005: 78). Sosyal Bilgilerin bir eğitim programı olarak ortaya çıkması da yine ABD'de olmuştur. 19. yüzyılda ABD'de eğitim yoluyla bir arada yaşayabilen, kolektif çalışabilen, homojen bir kültür yaratılmak istenmiştir. Amerikan toplumu kimliği yaratmak amacıyla 1982 yılında toplanan ulusal eğitim konseyi tarafından Anglo-sakson kültür temelli milli toplum anlayışını oluşturmak

üzere bir sosyal bilgiler dersi programı hazırlanmıştır (Bilgili, 2006: 26). Program nasıl “sosyal”, “etkin”, “katılımcı” ve “yetkin” bir birey ve “iyi bir vatandaş” yetiştirilebilir sorularından yola çıkılarak oluşturulmuştur (Yıldırım ve Turan, 2018: 2). Programın temelini tarih ve coğrafya gibi iki sosyal bilim disiplini oluşturmaktadır. Zamanla programda yapılan değişikliklerle tarih ve coğrafya konularının ağırlığı azaltılarak sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi gibi diğer sosyal bilimler disiplinleri de eklenmiştir (Bilgili, 2006: 27). Sosyal bilgiler dersinin amacı etkin vatandaşlık eğitimi vererek demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmaktır (MEB, 2005: 2). Bu açıdan Sosyal bilgilerin eğitim ve öğretimde temel olarak ağırlığı “sosyalleşme” ve “vatandaşlık” kavramları üzerinde yoğunlaşırken, bireyin “bilgi” alt yapısını da oluşturmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerinde ve sosyal bilgilerin içeriğinde zamanın gereksinimlerine göre sürekli değişimler ve yapılandırmalar olmuştur. Dünyada bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin yanı sıra ülke genelinde yaşanan sosyal, ekonomik, siyasi nedenler, demografik olaylar eğitim-öğretim programlarında yaşanan değişikliklerin nedenleri arasında sayılabilir (Öztaşkın, 2018: 27).

Milli eğitim sistemimizde en köklü değişikliklerden biri Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimin bütün Türk Vatandaşları için zorunlu hale getirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından önceki dönemlerden itibaren eğitim kurumlarımızda öğrencilerin kültürel olarak çevrelerine duyarlı olmaları ve vatan sevgisi kazanmaları adına eğitim müfredatlarında coğrafya derslerine yer verildiği görülmektedir (Taş, 2005: 314). Bu dönemde ki ders programlarında yeni rejimi ve onun değerlerini savunan milli vurguların öne çıktığı, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile de coğrafya müfredatı ile ilgili ilk çalışmaların başladığı ve coğrafya konularının hayat bilgisi içerisinde yer aldığı görülmektedir (İşbir, 1991; Özey, 1996a; Özey, 1996b). 1941 yılında I. Türk Coğrafya Kongresi’nde Coğrafya programı ile ilgili en önemli çalışmalardan biri gerçekleştirilmiştir (Karabağ, 2010). Aslında kongrenin esas amacını coğrafya eğitimi oluşturmak olsa da I. Türk Coğrafya Kongresi çoğunlukla coğrafi bölgelerin oluşturulmasıyla anılmıştır (Karakuş, 2012: 200).

Ülkemizde ilk kez 1960'larda benimsenen Sosyal Bilgiler bir ders olarak 1968 programı ile ilkokullarda ayrı dersler olarak okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birleştirilmiş şekliyle müfredata girmiştir (Demircioğlu, 2006: 28 ;Venç, 2005). 1968 öncesi coğrafya dersinin mevcut programdaki durumuna baktığımızda: 1925 tarihli programlarda ortaokulda okutulan coğrafya dersi, 1. ve 2. sınıflarda haftada iki saat, 3. sınıflarda ise üç saat olarak yer almış. 1930-1936-1948 yıllarında coğrafya 4. ve 5. Sınıflarda ikişer saat olarak programda yer almakta (Ambarlı, 2010: 64). Coğrafya dersi 1958'lerde ilkokul 4. ve 5. sınıflarda haftada beşer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. 1960 askeri darbesinden sonra değişen ilkokul programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi adı altında birleştirildiğini görülmektedir (Can, 1998: 7; Ambarlı, 2010: 69). 1968 yılı programına yeniden giren sosyal bilgiler dersi ile birlikte coğrafya dersi ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarında haftada beş saat; üçüncü sınıflarında ise dört saat olarak okutulmuştur (Bilgili, 2006: 30).

1970'li yıllarda ayrıntılı program çalışmalarına başlanmış, insan ve insan faaliyetleriyle doğal ortamın karşılıklı etkileşimi esasına dayanılarak çağdaş coğrafya anlayışını yansıtan bir program hazırlanmış ve bu dönemde amaçlar, açıklamalar ve tavsiyeler bölümü programda yerini almıştır (Karabağ, 2010: 79).

1980 askeri darbesi ile birlikte mevcut program değiştirilmiş, yeni programda sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine Milli Coğrafya-I ve II dersleri konmuştur (Taş, 2005: 323).

1997 de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimin uygulanmaya başlanması ile birlikte 1998 yılında okutulmakta olan Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri müfredattan çıkartılarak 4-7. sınıfları da kapsayacak şekilde haftada üçer saat şeklinde hazırlanan yeni "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" yürürlüğe girmiştir (Bilgili, 2006: 30; Venç, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında mevcut programların geliştirilmesine yönelik coğrafya müfredatları anlamında ilk kez gerçek anlamda müfredat geliştirme süreçlerinin tümünün uygulandığı ve belli bir felsefeye dayalı çalışmaların yapıldığı kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Yeni program dersin amaçları doğrultusunda içerik, yaklaşım, uygulama, pedagojik nitelik, ölçme değerlendirme, öğretmen yeterlilikleri ve diğer eğitim bilimlerini de dikkate alan

kapsayıcı bir program şeklinde hazırlanmıştır (Karabağ, 2010: 81). 2005 yılında uygulamaya konulan yeni program, önceki programlardan etkin öğretim ilkelerini benimsemesi, öğretmen ve ürün odaklı sosyal bilgiler programı yerine öğrenci merkezli/ süreç odaklı öğretme öğrenme uygulamalarını benimsemiş olması bakımından ayrılmaktadır (Öztürk, 2012: 3).

İlköğretim derslerinin bütünlüğü esas alınarak hazırlanan yeni programda coğrafya dersi de bu çerçevede değerlendirilmiştir. 2005 sosyal bilgiler programına bakıldığında dersin her sınıf için üçer saat konduğu görülmektedir (Ambarlı, 2010: 101).

Tabii bilimler ile sosyal bilimler arasında yer alarak birleştirici bir rol üstlenen coğrafya konuları İlköğretimde Hayat Bilgisi ile başlamakta Sosyal bilgiler dersi ile 7. sınıfın sonuna kadar sürmektedir (Engin vd., 2003; Sezer vd., 2005: 379). Sosyal Bilgiler eğitiminde coğrafyanın gereği ile ilgili Özey, İncekara (2010: 13) ve Ünlü (2014: 5) Dünyayı tanıyan, çevresini ve yurdunu seven, duyarlı, çevre sorunlarının çözümüne aktif katılabilen, doğal ve beşeri olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, beşeri ve ekonomik faaliyetlerin yeryüzündeki dağılımlarını ve insan hayatına etkilerini yine neden-sonuç ilgisi içerisinde anlayabilen, ülkesi adına sorumluluk almaktan kaçınmayan ve bu konuda doğru adımlar atabilen bireyler yetiştirebilmek için coğrafya eğitiminin verilmesi gereğine vurgu yapmışlardır.

Gelişmiş ülkeler, yeni nesillerde eleştirel bakış açısı yaratabilecek, soru sormayı öğretecek, problem çözebilecek, ülkesinin konumunu yükseltecek, avantaj ve dezavantajları algılayabilecek, coğrafi yeteneklerini en üst düzeye çıkartabilecek standart temelli ve etkinliklere dayalı programlar uygulamaya başlamışlardır (İncekara, 2007: 114).

Ülkemizin jeopolitik konumu ve dünya siyasi coğrafyasının durumu hakkında daha çok bilgi sahibi olmanın gerekliliği, coğrafya dersleri üzerinde önemle durulmasını gerektirmektedir (Taş, 2005: 317).

2.3.1. Eğitim Programlarında Coğrafya Konularında Bölge Kavramının Kullanımı

1948 yıllarında coğrafya dersi konularında bölge kavramının 4. sınıflarda “Türkiye’nin coğrafya bölgelerine göre incelenmesi”, aynı yıl 5. sınıf programı konularından “Türkiye Coğrafyasının Ana Çizgileri” başlıklarının yer aldığını görüyoruz.

1962 programında Türkiye’nin coğrafya bölgelerine göre incelenmesi konusu yer almaktadır. 1962 programında yer alan Coğrafya konuları incelendiğinde öncelikle Türkiye Coğrafyasına yönelik konulara yer verildiği tespit edilmiştir (Ambarlı, 2010: 54-64-73). 1968-1990 yılı 4. sınıf programında bölge kavramı ile ilgili Ambarlı’nın (2010: 82-93) çalışmasından alınarak hazırlanan konu başlıkları Tablo1’de verilmiştir.

1968 Yılı 4. Sınıf Programında Bölge Kavramı İle İlgili Konular	1990 Yılı 4. Sınıf Programında Bölge Kavramı İle İlgili Konular
<ul style="list-style-type: none">-İlimiz ve bölgemiz-İlimiz ve bölgemiz Türkiye’nin neresinde bulunuyor?-İlimiz ve bölgemizin doğal durumu-Bölgemizde hava durumu-İl ve bölgemizde bitki örtüsü-İlimizde ve bölgemizde yaşayış-İlimizin ve bölgemizin geçmişi hakkında neler biliyoruz?-İlimiz ve bölgemizin turistik yerleri Turizm nedir?	<ul style="list-style-type: none">-İlimiz Bölgemiz-Yurdumuzdaki Coğrafi Bölgeler

Tablo 1. 1968-1990 Yılları 4. Sınıf Programında Bölge Kavramının Kullanımı

2005 yılı 5. sınıf programında “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile ve “Ürettiklerimiz” ünitesinde Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında bölge kavramının kullanıldığını görülmektedir (MEB, 2005: 33-34).

ÜNİTE	ÖĞRENME ALANI : İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	ÜNİTE	ÖĞRENME ALANI: ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM
BÖLGEMİZİ TANIYALIM	<ol style="list-style-type: none"> 9. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanı. 10. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantımdan örnekler vererek açıkla. 11. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendir. 12. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir. 13. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir. 14. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerdir. 15. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder. 16. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur. 	ÜRETTİKLERİMİZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder. 2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir. 3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler. 4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir. 5. Ekonomideki insan etkisini fark eder. 6. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur. 7. İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.

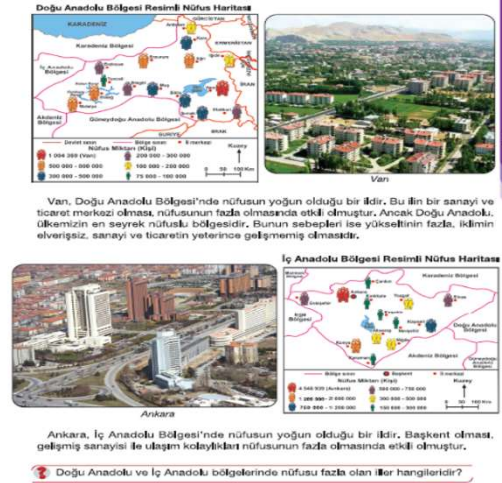
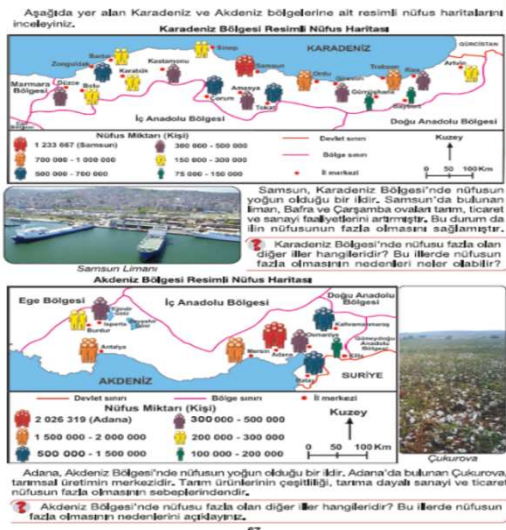
Tablo 2. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Kazanımlarında Bölge Kavramının Kullanımı (MEB, 2005: 33-34.)

İlköğretim 5. sınıf ders kitabında bölge kavramının kullanımına Bölgemizi Tanıyalım ünitesinde “*Haritanın Dili*” başlığı altında bölgenin coğrafi özellikleri, “*İklim ve İnsan Faaliyetleri*” başlığı altında bölgelerin iklim özelliklerinin yaşam şartları ve ürün çeşitliliğine etkileri üzerinde; bölgesinde yetiştirilen ürünler üzerinde durulmuştur. Resim 1. de Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında yer alan konulara uygun bölge –iklim ilişkilendirmeleri ile ilgili örnek görseller verilmiştir.



Resim 1. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-İklim Örneği (MEB,2014:63-64)

Resim 2. Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında yer alan bölge-nüfus örneği görseli verilmiştir. “*Yaşanacak Yerler*” başlığı altında bölgelerin ekonomik özellikleri ve yer şekillerinin nüfus ve yerleşmeye etkileri üzerinde durulduğu görülmektedir.



Resim 2. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-Nüfus Örneği (MEB, 2014: 67-69)

“Ülkemizde Afetler” başlığı altında doğal afetlerin özellikleri ve bölgelere göre afetler üzerinde durulduğu görülmektedir. Doğal afetlerle bölgelerin coğrafi özellikleri üzerinde ilişkilendirme yapılmış ve bölgelerinde yaşanan doğal afetler üzerinde durulmuştur. Resim 3. Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında bölge-doğal afet örneği ile ilgili görsellere yer verilmiştir.

Bir afetin görüldüğü bölgenin, o bölgenin coğrafi özellikleri ile yakından ilişkisi vardır. Afet ile coğrafi özellik arasındaki ilişkiyi anlamak için aşağıdaki bölümleri inceleyiniz.

Deprem

Yer kabuğunun kırılıp yer değiştirmesiyle ya da yanardağ faaliyetleriyle oluşan büyük sarsıntılar deprem olarak adlandırılır. Aşağıdaki haritada görüldüğü gibi ülkemizin tamamına yakını (%96'sı) deprem kuşağı üzerinde bulunmaktadır. Ülkemizde meydana gelen depremler çoğunlukla bu deprem kuşağları üzerindedir. Bunun bir sonucu olarak yurdumuzun hemen hemen bütün bölgelerinde deprem afeti görülmektedir.



72



73

Resim 3. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-Doğal Afet Örneği (MEB, 2014: 72-73)

Ürettiklerimiz ünitesinde “Bölgemizde Ekonomik Faaliyetler” başlığı altında bölgelere göre ticaret turizm, tarım, sanayi vb. ekonomik faaliyetler incelenmiş,

bölgesinin ekonomik faaliyetleri üzerinde durulmuştur. Resim 4. Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında bölge-ekonomik ürün örneği ile ilgili görseller yer verilmiştir.



Resim 4. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Bölge-Ekonomik Ürün Örneği (MEB, 2014: 72-73)

2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında 4.ve 5. sınıflarda coğrafya ile ilgili verilmesi önerilen kavramlar ise şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2005: 97).

<p>2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 4. ve 5. Sınıflarda Coğrafya İle İlgili Verilmesi Önerilen Kavramlar</p>	<p>Yön, Afet, Beşeri ortam, Bölge, Çevre, Çevre kirliliği, Doğal kaynaklar, Doğal ortam, Ekonomik faaliyet, Enerji, Göç, Hava durumu, Hava olayı, İhracat, İthalât, İklim, İletişim, Kentleşme, Kıta, Kültür, Kültürel öge, Nüfus, Ticaret, Turizm, Tüketim, Ulaşım, Yatırım, Yer, Yerleşme</p>
---	---

Tablo 3. MEB 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 4.ve 5. Sınıflarda Coğrafya İle İlgili Verilmesi Önerilen Kavramlar

5. sınıf sosyal bilgiler dersi ders kitabı ve çalışma kitabında yer alan Bölgemizi tanıyalım ünitesi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ve Ürettiklerimiz ünitesi “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanında yer alan bölgelerle ilgili metinlerden yararlanılarak hazırlanan kavramlar tablosu tablo 4’te verilmiştir.

ANAHTAR KAVRAM	BÖLGEMİZİ TANIYALIM ÜNİTESİ	ÜRETTİKLERİMİZ ÜNİTESİ
İç Anadolu Bölgesi	Erozyon, Kızılırmak, Erciyes,	Tahıl, sanayi, ticaret, turizm, tarım, Konya ovası, buğday, kuraklık, makarna, bisküvi, gıda sanayi, arpa, elma, patates, tiftik, şeker pancarı, yeşil mercimek, üzüm,
Marmara Bölgesi	Maki, sel, deprem, çarpık kentleşme, ağustos, Uludağ	Sanayi, ticaret, Edirne, ova, plato, tarım, ayçiçeği, bitkisel yağ, sabun, boya, pirinç, zeytin, mısır, buğday, fındık, hayvancılık, hayvansal ürün, süt, yumurta, kümes hayvancılığı, ipek börekçiliği, Bursa, İstanbul, sermaye, para, ulaşım, pazar, tekstil, cam, seramik, demir-çelik, kimya,
Ege Bölgesi	Yükselti, ulaşım, maki, orman yangını, büyük menderes,	Tarım, hayvancılık, madencilik, sanayi, turizm, ticaret, İzmir, incir, üzüm, tütün, pamuk, krom, bor, ithalat, ihracat, Uluslararası İzmir Fuarı, ulaşım, dağlar, kıyı, sahil, dağlar, ekonomi, zeytin, haşhaş, ihracat, pamuk, şekerpancarı turuncgiller,
Akdeniz Bölgesi	Maki, portakal, yaz, turizm, taş evler, sıcak, Çukurova, tarım, Adana, ticaret, sanayi, orman yangını, Seyhan, Ceyhan, liman, Iskenderun, Mersin,	Sıcak, kurak, ılık, yağış, ova, tarım, Çukurova, soya fasulyesi, mısır, pamuk, zeytin, sebze, meyve, muz, gülyağı, turuncgil, yerfıstığı, Antalya, sera, demir-çelik, gübre, kâğıt, turizm, turistik yer, dağ, yayla, mağara, plaj, Kızkalesi,
Karadeniz Bölgesi	Yağış, ulaşım, ılıman, orman, ahşap ev, çay, liman, Bafra, Marmara, Çarşamba, ova, tarım, ticaret, sel, sanayi, heyelan, Rize,	Orman, deniz, ormancılık, fidan, yağış, kayın, gürgen, çam, meşe, kağıt fabrikası, kereste fabrikası, balıkçılık, balık, dağlar, taş kömürü, Zonguldak, Kastamonu, maden ocağı, madencilik, enerji, taş kömürü, Ereğli, Karabük, demir-çelik fabrikası, demir, çelik, çay, fındık, mısır, şeker pancarı, tarım, ihracat,
Doğu Anadolu Bölgesi	Yükselti, kar, ulaşım, Van, ticaret, sanayi, iklim şartları, ulaşım, çığ, ağrı, ağrı dağı, göç,	Yüksek, büyük, göç, Keban, hidroelektrik santrali, tarım, hayvancılık, yükselti, karasal iklim, engebe, tahıl, arpa, buğday, kayısı, Küçükbaş, büyük baş, hayvancılık, hayvansal ürün, su, linyit, elektrik enerjisi, Elazığ, Malatya, Afşin-Elbistan, termik santral, maden, demir, bakır, çinko, kaya tuzu,
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Erozyon, Dicle, Fırat,	Ova, plato, tarım, GAP, Fırat, Dicle, zeytin, pamuk, Antep fıstığı, arpa, kırmızı mercimek, nohut, üzüm, meyve, sebze, baraj, enerji, ekonomi, sıcak, ıplık, dokuma fabrikası, petrol, rafineri, enerji, Atatürk barajı, Batman, Diyarbakır, Urfa, hidroelektrik santrali,

Tablo 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Bölgeler Konusunda Kullanılan Kavramlar (MEB, 2005: 57-103)

Tablo 4 incelendiğinde 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve çalışma kitabında Bölgemizi Tanıyalım ve Ürettiklerimiz ünitelerinde bölgeler anahtar kavramları ile ilgili kullanılan kavram sayılarına en çok kullanılan başlamak üzere bakıldığında; en fazla kavramın Karadeniz Bölgesi için (50 kavram), Akdeniz Bölgesi için (47 kavram), Doğu Anadolu Bölgesi için (43 kavram), Marmara Bölgesi için (39 kavram), Ege Bölgesi için (33 kavram), Güneydoğu Anadolu Bölgesi için (32 kavram), İç Anadolu Bölgesi için (23 kavram) kullanıldığı görülmüştür.

2005 yılı programında sosyal bilgiler dersinin özel amaçları arasında bölge kavramı;

-Yurdumuzun coğrafi bölgelerini tanıır.

-Yurdumuzdaki coğrafi bölgelerin yerini ayırt eder şeklinde yer almıştır (MEB, 2005: 14).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2017 yılına kadar kullanılmış, 2017 yılında taslağı hazırlanan yeni sosyal bilgiler programı 2018 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır.

Yapılan bu çalışmada, üniteler, kazanımlar, beceri ve değerler 2005 yılı sosyal bilgiler programına göre alınmış olsa da 2018 yılı program değişikliği de göz önünde

bulundurulmuştur. Tablo 5'te 5. sınıf Sosyal Bilgiler 2005 ve 2018 programlarının karşılaştırılması verilmiştir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları, Üniteler ve Süreleri (2005)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri (2018)

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	ORANI (%)	SÜRE/DERS SAATİ
Birey ve Toplum	Haklarını Öğreniyorum	4	11	12
Kültür ve Miras	Adam Adam Türkiye	6	14	15
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	8	14	15
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiğimiz	7	14	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	6	11	12
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	5	11	12
Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke Bir Bayrak	5	14	15
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	6	11	12
Toplam		47	100	108

ÖĞRENME ALANI	KAZANIM SAYILARI	ORANI (%)	SÜRE/DERS SAATİ
Birey ve Toplum	4	13	14
Kültür ve Miras	5	16,6	18
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	16,6	18
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	13	14
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	16,6	18
Etkin Vatandaşlık	4	11,1	12
Küresel Bağlantılar	4	13	12
Toplam	33	100	108

Tablo 5. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 2005 ve 2018 Programlarının Karşılaştırılması (MEB, 2005; MEB, 2018: 12)

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme alanları 8 üniteye bölünerek oluşturulurken, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB, 2018: 12). Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanından oluşan 2005 yılı programında kazanım sayısı 8 iken 2018 yılı programında kazanım sayısı 5'e düşürülmesine rağmen ders saatinin artırıldığı görülmektedir.

2017 yılı program taslağında kazanımlar 2018 programı ile aynı olmasına rağmen bölge kavramı kullanılmıştır. 2018 yılı programında bölge kavramı tamamen kaldırılırken, bölge kavramı yerine yaşadığı çevre ve yaşadığı yer kavramlarının kullanıldığı tablo 6'da görülmektedir.

ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER - ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM			
ÜNİTE	KAZANIM (2005)	ÜNİTE	KAZANIM (2017)
BÖLGEMİZİ TANIMALIM VE ÜRETTİKLERİMİZ	1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıtır.	KALDIRILMIŞ	1. Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak açıklar.
	2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.		2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
	3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.		3. Bölgesindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.
	4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.		4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
	5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.		5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
	6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerdir.		6. Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.
	7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.		7. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıtır.
	8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.		
	9. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.		
	10. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.		
	11. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.		
	12. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.		

Tablo 6. 2005, 2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler Programlarının Karşılaştırılması (MEB, 2005: 33-34; 2017: 20-21; 2018: 17-18)

2.4. Öğrenme

Ekonomik, sosyal, politik yenilikler ve teknolojik gelişmeler insanda da değişimi zorunlu kılmıştır. Bu nedenle fiziksel, sosyal, psikolojik yönden gelişen insan modeli, düşünce şeklini de değiştirmek zorundadır. Bu değişimin sorgulayan, yorumlayan, çıkarımlarda bulunabilen insan modelini yaratması mutlakdır (Narin, 2009: 28). İstenen bu insan modelinin ortaya çıkması muhakkak ki bu beklentilere cevap verebilecek içeriklere sahip eğitimle olabilecektir. Netice de ulaşılmak istenen ekonomik, sosyal ve teknik değişimleri yakalayabilecek insan modeli yaratmaktır (Yurdakul, 2007: 41). Bu hedefin belirlenmesi bilgi, bilgiye ulaşma yollarını ve bakış açısını gözden geçirmeyi gerektirmiş, bu analizler neticesinde eğitimde öğrenme sorgulanır olmuştur. Eğitim anlayışındaki değişimler neticesinde yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılıkta öğrenme temelde sosyal etkileşimlerle varılan ortak anlamların öznelleşmiş halidir denilebilir (Yurdakul, 2007: 41).

Yapılandırmacılık, kökleri oldukça eskilere dayanan bilişsel bir öğrenme kuramıdır. Bu kuram bilginin temellerine inerek yeniden oluşturmaya dayanır. Yapılandırmacılıkta amaç bilgiyi bulmak ve öğretmek olduğundan bilgi ve öğrenmenin nerede, nasıl ve hangi süreçlerde şekillendirildiğini, yapılandırıldığını açıklamaya çalışır (Akbağ, 2014: 290). Yapılandırmacılıkta bilgi birey tarafından etkin olarak yapılandırılır ve mevcut bilgilerin sürekli yapılandırılmasıyla öğrenme yaşam boyu devam eder. Bilgi temelde vardır ve yaşantılar yoluyla şekillenerek süreklilik gösterir (Yurdakul, 2007: 46). Öğrenmenin oluşmasıyla meydana gelmesi beklenen değişiklik davranışta, algılamada, bakış açısında, güdülenmede ya da tamamında olmalıdır. Davranışçı kurama göre öğrenmede tekrar ve süreklilik önemlidir. Davranışçı kuramda öğrenmeden bahsedilebilmesi için insanların mevcut olanı değiştirip farklı bir şeyler yapabildiğinin ve tepki türünde meydana gelen değişikliklerin tespitinin yapılabilmesi, öğrenmenin tekrar ve yaşantı yoluyla olması, davranışta gözlenebilen değişiklik olmuş olması ve bu değişikliğin kalıcı olması gerekmektedir (Şahin, 2011: 16; Selçuk, 1999: 98; Bacanlı, 2012: 190). Davranışçı kuramdan yola çıkarak Özçelik (1998: 1) öğrenmeyi, davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olabilmesi şeklinde tanımlamıştır.

Bilişsel kurama göre öğrenmek anlamaktır (Duman; 2013: 29). Bilişsel kuramcılar öğrenmenin içsel, zihinsel aktivitelerde olduğunu ve doğrudan

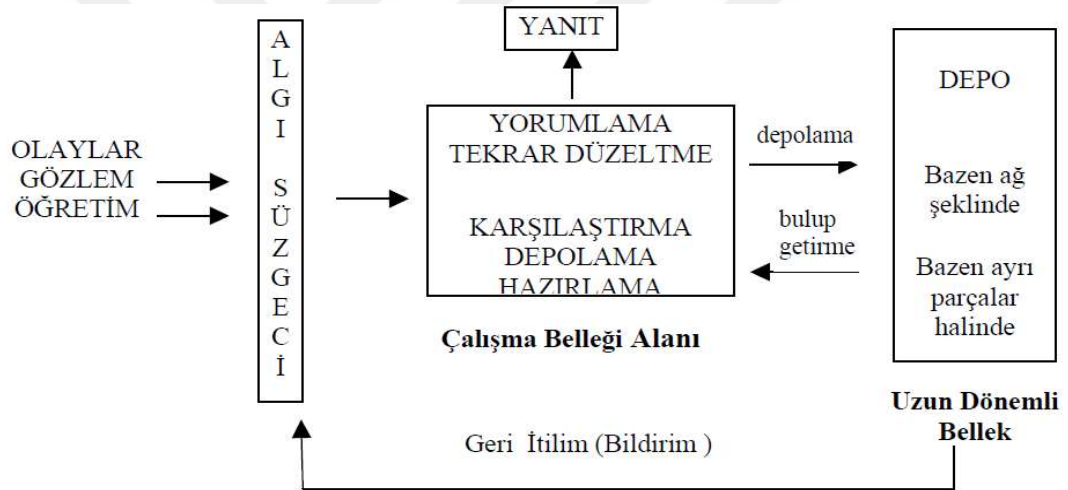
gözlemlenemeyeceğini savunurlar. Öğrenme insanların neler söyleyip yaptığından çıkarılabilen içsel zihinsel kavramlardır. Bilginin yapılandırılması, edinimi, organizasyonu, kodlanması hatırlanması, belleğe kaydedilip geri çağırılması ve unutma öğrenmenin birer aşaması olarak değerlendirilir (Schunk, çev. Şahin, 2011: 18). Duman (2013: 28) Schwartz ve Reisberg in öğrenmeyi düşünme, hatırlama ve problem çözme gibi gözlenmeyen zihinsel aktiviteler şeklinde açıkladığından bahseder. Bilişsel kurama göre öğrenme şimdi ve geleceğe dair bilinmeyenlerin planlanması, çözümler üretilmesi amacına yönelik şekillenir (Duman, 2013: 27).

Şahin (2011: 130) Mayer'in öğrenmeyle ilgili; insanlar bilgi işleyicileridir, zihin bir bilgi işlem sistemidir, biliş bir dizi zihinsel süreçten oluşur, öğrenme zihinsel temsillerin bir kazanımıdır çıkarımı üzerinde durmuştur. Öğrenme stratejileri ve stilleri adlı kitabında Schmeck (1988) öğrenmeyle ilgili üç farklı bakış açısından bahsetmektedir. Öğrenme için deneyimlerin gerektiği, sonucunda davranış gözlemlenmesi gerekliliği ve nörolojik bir durum olduğudur. Her bireyin ayrı bir öğrenme deneyimi olduğu göz ardı edilmemeli, ezberler ve hatırlamanın da yorumlar ve özümsemenin de öğrenme deneyimi olduğu unutulmamalıdır. Öğrenmenin temelini, düşüncenin nöronlar üzerinde bıraktığı izler yoluyla oluşan değişimler oluşturmaktadır (Cırık, 2011: 187).

Her iki kuramın da temelinde öğrenme için geçmiş yaşantıların önemi ve var olanın kapasitesinde değişiklik üzerinde durulmaktadır. Öncül öğrenmelerin yeni öğrenmelere etkisi tespit edilirken transfer (aktarım) durumlarına bakılır. Aktarım yeni yollarla, yeni bir içerikle ya da edinildiklerinden daha farklı durumlarda uygulanan bilgi ve becerilere karşılık gelir. Aktarım günümüzün eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Schunk, çev. Şahin, 2011: 19).

Yapılandırmacılığa göre öğrenmenin olabilmesi için bilginin işleme, sorgulama, yorumlama ve analiz aşamalarından geçmesi, bu aşamaların sonunda bilginin yeni fikir ve düşünceler yaratmış olması ve tüm bunların yaşantılar ve deneyimlerle elde edilmiş olması gerekmektedir (Yurdakul, 2007: 41). Öğrenme yaşantı ürünü olarak kabul edildiğinden öğrenen tarafından elde edilir. Bu bakımdan öğrenmede ön bilgiler önemlidir. Yeni bilgilerin oluşması ön bilgilerin yapılandırılabilmesine, bütünleştirilebilmesine bağlıdır. Bilgi kişiden bağımsız

değildir ve bu nedenle kişiler bilgiyi kendileri için kendilerince anlamlandırır. Buna göre öğrenme bireyin kendi deneyimlerinden anlam çıkarma işidir (Şahin, 2010: 139). Öğrencide öğrenmeye yardımcı deneyimlerin oluşmasında gelişim özellikleri, zekâ düzeyleri, bilme-öğrenme biçimleri ve becerileri, yaratıcılıkları, tutumları, güdülenmişlik düzeyleri, kişilik özellikleri etkilidir (Ülgen, 1997: 19). Ülgen'in (1997: 64) aktarımıyla güdülenmenin sağlanması, öğrencinin öğrenme yönünde tam kapasite çaba göstermesi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencide, rekabet duygusuyla birlikte konuya karşı merak ve ilgide olmalıdır. Öğrenmede odak nokta bireyin bilgiden çıkardığı veya çıkarabildiği anlamdır. Öğrenme sürecinde birey aktiftir, bilginin bu süreçte yeniden ele alınarak, açıklanması, geliştirilmesi, derinleştirilmesi, farklı alanlara transfer edilip uygulanabilmesi, bunun değerlendirilerek, buna göre yapılandırılması gerekmektedir (Duman, 2004: 25; Akbağ, 2014: 284).



Şekil 1. Johnstone'ın Bilgi İşlem Modeli (Johnstone,1993; Tongaç,2006:11)

Johnstone (1993) öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini geliştirdiği Bilgi İşlem Modeli ile açıklamıştır. Bilgi İşlem Modelinin geliştirilme amacı fen alanlarındaki kavramların öğrenilmesi, ezbercilikten uzak anlamlı öğrenmenin sağlanması, öğrenme güçlüklerinin sebeplerini tespit etmek ve çözüm yolları üretmek üzere birçok çalışmada kullanılmasını sağlamaktır. Model ana hatlarıyla üç bölümden oluşmaktadır. İlk aşama algı süzgeci; çevremizdeki tüm uyarılara rağmen belli uyarıcıların algılanması, yani uyarıların filtrelenmesi işlevi görür. Algılamayı etkileyen faktörler bu aşamada devreye girer. İkinci aşama çalışma belleği; uyarılar vasıtasıyla oluşan

ilk bilginin, organize edilmemiş, şekillenmemiş yorumlanmamış bilginin, uzun dönemli belleğe atılmadan önce tutulduğu beyin bölgesidir. Buradaki bilgilerin şekillendirilmesinde uzun süreli bellekten geri getirmeler yapılır. Üçüncü aşama uzun dönemli bellek; çalışma belleğinde şekillenen bilgiler depolanmak üzere beynin bu bölümüne gönderilir. Bu bölüme aktarılan bilgiler mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlandırılır. Bu durumda öğrenme basit bir ekleme değildir. Bilgi yapılandırma ile oluşur. Her öğrencinin mevcut bilgisinin farklı olması nedeni ile bu yapılanma bireye özgüdür. Uzun dönemli bellekteki mevcut bilginin miktarı ve kalitesi yeni konunun öğrenilmesini direkt olarak etkiler. Bilişsel yapıda bir kavram ağ şeklinde birbirine bağlı bir yapı içerisindeyse bu kavrama birçok yönden ulaşılabilir. Bilgi işlem modeline göre de anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni öğrenilen kavramın bilinçli olarak uzun dönemli bellekte hâlihazırda var olan dallanmış ve iç içe girmiş bilgi ağının bir parçası olması gerekmektedir. Öte yandan yeni kavramın mevcut bilgi ağına bağlantısı yapılmaz kendi başına depo edilirse, ezberciliğe yol açmış olur ve bu kavramın ileride hatırlanması zordur. Eğer kavramın hatalı bir bağlantısı yapılır ve bilgi ağında bir probleme yol açarsa, bu da yanlış ve doğru öğrenilmeyen kavramların oluşmasına neden olur (Tongaç, 2006: 11-15).

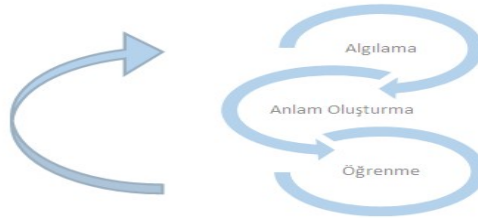
Bu amaçla öğrenme, öğretim kuram, model, strateji, teknik, taktik, stil ve araçlarının bir bütünlük içerisinde, öğrencilerin bireysel psiko-sosyal gelişim, öğrenme biçem ve özelliklerine göre ayarlanması öğrenci başarısını arttıran önemli bir faktördür (Duman, 2004: 3).

Akbağ (2014:247) sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenmelerde pozitif sonuçlar için önceki bilgilerin öneminin unutulmaması gerektiği, hatırlatılıp bağ kurulumunun sağlanması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu açıdan bilişsel yapının öğrenilecek konuya dair yeterliliği öğrenme başarısını arttıracaktır. Öğrenmedeki başarının o alanda daha önce kazanılmış bilgilere ve bilişsel yapının yeterliliği ile doğru orantılı olduğunun söylenmesi yanlış olmayacaktır (Ersanlı, 2010: 404). Bu durumda önceki bilgilerin tespiti öğrenme için önem arz etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için kavram yanlışlarının tespiti, kavramsal anlama süreçlerinin iyileştirilmesi, kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmesi, derse yönelik tutumlarının iyileştirilmesi gibi pek çok prensipler üzerinde durulmaktadır (Kaya ve Akış, 2015: 562).

Eğitimde bilginin tespiti ölçme değerlendirme yöntemleri ile yapılmaktadır. Günümüz değerlendirme yöntemleri baskın amaca göre biçimlendirilerek hazırlanmaktadır (Uğurlu, 2009: 14). Çok iyi örgütlenmiş bilgiler daha çabuk hatırlanır. Doğru kodlanamayan, doğru şemalarla ilişkilendirilemeyen bilgi ise zor hatırlanır (Ersanlı, 2010: 415).

2.4.1.Algı

Yaşantı yoluyla edinilmiş davranış değişikliği öğrenmeyi, davranış değişikliği süreci ise eğitimi tanımlar denilebilir (Senemoğlu, 2018: 92). Öğrenme ürün olarak davranışlarda ve zihinsel yapıda meydana gelen doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerken, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında algıladığı uyarınları düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde, belleğine kaydetmesi öğrenme sürecidir (Ülgen, 1997: 101). Gestaltçilere göre öğrenme, bireyin algılama sürecinde oluşan bellek izlerinin nispeten kalıcı duruma gelmesidir. Bu durumda algılama ve öğrenme birbirini etkilemektedir (Ersanlı, 2010: 382). Bireylerin öğrenmesi algıları ile ilişkilidir. Yani öğrenme varsa algılar açık hale gelmektedir. Öğrenme algı ilişkisi Şekil 2. de verilmiştir (Ekici ve Güven, 2013: 30).



Şekil 2. Algılama, Anlam Oluşturma ve Öğrenme İlişkisi

Öğrenme, algı ilkeleri üzerine temellenen bir süreçtir. Öğrenmede olduğu gibi algılamada da benzerlik, mekânsal olarak yakınlık, tamamlanabilen ve devamlılık sağlanması önemlidir. Anlamlı bütünler halinde örgütlenen uyarıcılar algılamayı dolayısı ile öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Ersanlı, 2010: 382). Piaget insan zihnini “*kendine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubu*” olarak ifade etmiştir. Yani beyin var olan bilgiler, yaşantılar içerisinde yeni anlamlar

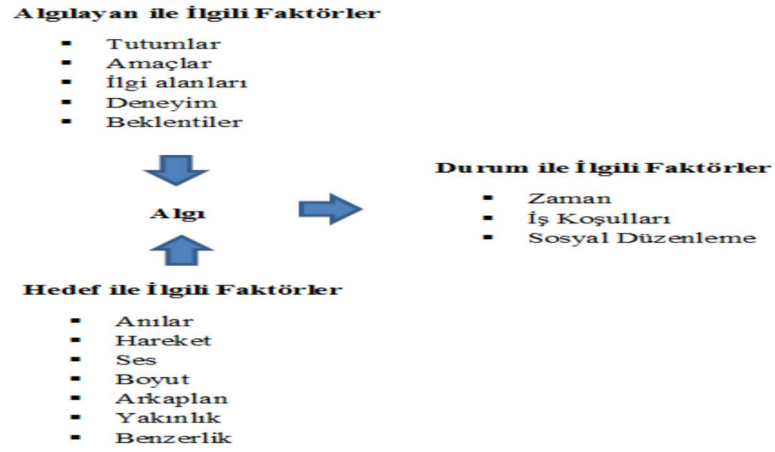
bulmaya çalışır. Uyarıcıların algı ve bellek süzgecinden geçirilerek yeniden anlamlandırılması sonucu öğrenme gerçekleşmektedir (Ersanlı, 2010: 404).

Duyu organları yolu ile gerçekleşen algılar deneyimsel algı olarak adlandırılırken, zihinsel algının tespit edilmesi oldukça zordur. Algı, psikolojik ve sosyal bir kavram olduğu için benzer nesnelere gören kişiler farklı şeyler algılayabilmektedir (Okumuş, 2015: 10). Bireyin davranışları algıları neticesinde şekillendiğinden, algılama süreci çok önemlidir. Algı süreci; uyaran-duyu-düşünce- algı-davranış biçiminde oluşur ve algılar davranışlara yansır (Uylas, 2017: 28). Beyne gelen bilgileri işleyerek belirli bir yapı ve organizasyona sokma işlemine algı denilmektedir (Cüceloğlu, 2006: 136).

Algılama duyuusal verilerin kısmen nesnel gerçeklere kısmen de bizim halihazırda sahip olduğumuz özel bilgilerimize dayalı olarak anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Önceden sahip olduğumuz bilgiler ve bilgiyi organize etme yollarımız, yeni uyarıcıları algılamada büyük oranda etkili olmaktadır. Algı süreci duyuusal kayda gelen uyarıcılara dikkat etmeye başladığımız anda başlar. Algılama sürecinde kısa süreli belleğe giren bilgi çevresel uyarıcılardan sadece öğrenenin algılayabildiği bilgiler olduğundan, algılama öğrenmede özel bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 2018: 294-295). Bu nedenle algı uyarıcıların kişilere göre yorumlanmasıdır denilebilir. Bu yorumlama, uyarıcıların ön bilgiler ve tecrübeler dahilinde seçici algı tarafından ayırt edilerek yapılmasıdır. Her bireyin farklı uyarılara farklı tepki vermesi bundan dolayıdır ki bu da algıda seçiciliği ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla önemli olan gerçek olan değil, algılanan dünyadır (Uysal, 2017: 3).

Algının tanımını farklı kişilerce farklı algılama ve yorumlama şekline göre birçok kez yapılmıştır. Kınacı (2011), bireyin çevresinde bulunan uyarıların ya da olayların farkında olması ve onları yorumlaması, çevreden aktif bir şekilde uyarıların arasından tercih yapması ve bu uyarıların anlamlandırılması; Judge (2012), bireylerin çevrelerini anlamlandırmak için, duyuusal izlenimlerini yorumlama ve düzenleme süreçleri; Özer (2012), duyuusal verilerin organize edilip, anlamlandırılma süreci; Eren (2015), bireylerin dış dünya ile alakalı bilgileri duyuusal yolu ile alma, düzenleme, anlamlandırma ve değerlendirme süreçleridir demiştir.

Herkesin algı hikayesi yaşanmışlıkları ile doğru orantılıdır. Algılamının duyuşal kayda gelen uyarıcılara dikkat etmeyle başlaması mevcut kayıtlarla alakalıdır ve uyarıcılar içinden yapılan seçimlere fenomen adı verilmektedir (Cüceloğlu, 2003). Algı ve öğrenme birbirini destekleyen iki kavram olduğundan bireyler yalnızca algıladıkları kadar bilirler. Yani sadece fenomen dünyasının farkındadırlar (Cüceloğlu, 2003). Algı aslında somut bir sonuç değil, algılananın zihninde çeşitli etkenlerle şekillenmesi yani zihinsel bir üründür. Algılama bu açıdan öznel bir süreçtir (Tutar, 2008). Algının şekillenmesini ve yönlenmesini etkileyen pek çok değişik etken vardır. Robbins ve Judge (2012) bu etkenleri algılayan bireyin kendisi, algılanan nesne, hedef ve algının gerçekleştiği durumlar şeklinde sıralamışlardır. Algıyı etkileyen faktörler Şekil 3. te verilmiştir.



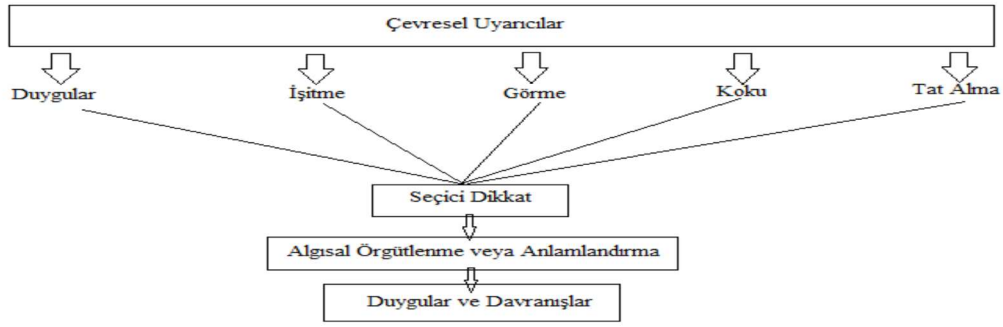
Şekil 3. Algıyı Etkileyen Faktörler (Robbins ve Judge, 2012; Uylas, 2017: 33)

Ayrıca algıyı etkileyen faktörler arasında yaşantıların var olup olmaması, iç faktörlerden dikkat, tecrübe, ilgi ve ihtiyaçlar; dış faktörlerden kişilik, nesne, ortam ve uyarıcıların yeterli olup olmadığı sayılabilir (Uylas, 2017: 33). Bilişsel kuramcılara göre algılanan dünyanın anlamlandırılması sonucu öğrenme gerçekleşmektedir. Algılamadan anlamlandırma aşamasına geçildiğinde algılamayı etkileyen tüm faktörler devreye girer (Duman, 2004: 24).

Cüceloğlu (2006: 99) “İnsanın yarattığı her şey kendi algısal süreçlerinden geçerek oluşur. Uygarlık ve kültürün temelinde de bu süreçler yatar” diyor. Bu durumda algı insan hayatını yönlendiren bir kavramdır diyebiliriz (Ekici ve Güven, 2013: 30). Gestalt psikologlarına göre algılama bir yapılandırma faaliyetidir. Zihin amaçlı bir sistemdir ve algı mekanizması da uyarıcıları amacına göre seçerek alır ve

geçmiş deneyimlerle hafızada anlamlandırır (Filiz, 2011: 55-62). Bu anlamlandırma da ya var olanla, birikmiş bilgi kullanılır yapılandırılır, ya da var olana yeni kavramlar katılarak yepyeni bir bilgi oluşturulur. Her iki durum içinde etkili öğrenmenin sağlanması amacıyla öğrenmeye yönelik algı açım çalışmaları yapılabilir (Güven ve Ekici, 2013: 30). Gerçek, algı verilerinden hareketle düşünce yoluyla yapılandırılarak zihinde kavranır (Filiz, 2011: 65).

Bilginin yapılandırma aşamasının son basamağı anlamadır. Anlama aşaması ile algılama tamamlanmış olur. Bu anlama algısalıdır. Bireyin bu süreç neticesinde edindiği algı gerçeği yansıtabileceği gibi yanlış bir algıda olabilmektedir (Uylas, 2017: 43).



Şekil 4. Algılama süreci (Mc Shane ve Glinow, 2002; akt. Özkalp ve Kirel, 2011; Uylas, 2017:43)

Sınıf ortamında tüm uyarılar bütün öğrenciler için aynı düzeydedir. Duyusal kayıt aşamasında algılamayı etkileyen faktörlerin etkisiyle öğrenci öğrenmeye uygun olan uyarıcıları alır. Etkili bir şekilde düzenlenen uyarıcılarla ve ayrıntılı bir şekilde planlanmış öğretim ile öğrencilerin öğrenme için gerekli doğru uyarıyı algılayabilmesi sağlanabilir (Senemoğlu, 2018: 295).

Öyleyse eğitim-öğretimde öğrenmeyi kolaylaştırabilmek için algı devamlılığının sağlanması önemlidir. Bunun içinde konuların birbirini tamamlayan üniteler halinde ve ünite içinde konular da bilinenden – bilinmeyene, kolaydan- zora doğru sıralanmalı ve sunulmalıdır (Ersanlı, 2010: 384). Algılamanın içsel faktörlerden etkilenmesi sonucu bellekteki bilgi objektif gerçeklikten değil, algılanan gerçekliğe dönüşür. Öğrenci konu ile ilgili kavramları yanlış yorumladıysa çalışma belleğindeki bilgi geçersiz bilgi olacak, daha sonra bu yanlış bilgiyi uzun süreli belleğe

aktardığında da geçersiz bilgiyi depolamış olacaktır. Kavramsal bilgi bir kez yanlış anlamlandırıp yanlış şemalar oluşturulmuşsa, bu yanlış düzeltmek çok zor olacaktır. İlk öğrenmelerin doğru olması şemaların doğru oluşturulması, sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde kolaylaştıracak ve yanlış anlamaları önleyecektir (Senemoğlu, 2018: 295). Bu nedenle yeni üniteye başlamadan ön bilgilerin tespit edilmesi eksikler var ise tamamlanması ya da mevcut bilgilerin yeniden şekillendirilmesi öğrenmeyi sağlıklı kılacaktır.

Okul ortamında anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin ön bilgileri bilinmelidir. Ön bilgilerin tespitinde standart ölçme araçlarının yanında destekleyici ölçme araçlarına da yer verilmelidir. Öğrencinin bilgileri konusunda edinilen bilgi, uygun ÜDÖ (üst düzey örgütleyici) seçimine yardımcı olacaktır (Ülgen, 1997: 175).

2.4.2.Eğitim

Gelişmiş toplumların bütün çabası dünyada artarak devam eden değişim ve gelişimin hızını yakalamaktır. Dünyayı bu kadar hızlandıran sebeplerden bir tanesi de bu değişimi ve gelişmeleri yakalama arzusudur. Değişim bilgi ile başlar. Bilgi insanlık tarihi kadar eski bir kavram olmakla birlikte önemi artarak devam etmektedir. MEB (2005) te de belirtildiği üzere çağımızda tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullananların” dır. Bu mutlak sonuç neticesinde bilgiye ulaşılmasında, kullanılmasında donanımlı insan gücüne ihtiyaç duyulacaktır. Bu konuda eğitim sistemi donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli görevi üstlenmiştir (MEB,2005). Tüm dünyada yaşanan bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmanın yolu eğitim sisteminde yapılan iyileştirmelerle mümkün olacağından MEB 2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Programı da bu zorunluluğun bilinciyle hazırlanmıştır.

Nasıl ki bilgi insanlık tarihi kadar eski bir kavramsa, eğitim kavramının varlığı da onunla aynı paralellikte devam eden bir olgu dur. Şüphesiz eğitim süreci, doğumla başlayıp ölüme kadar devam eder. Hayat boyu kaçamayacağımız durumlardan biridir eğitim. Çünkü sosyal hayatta, karşılaşılan her durumda edinilen her tecrübeye yaşanan informal bir eğitim vardır. Formal eğitimse eğitimin okullar da planlı ve programlı

olarak yürütülme sürecidir. Öğrencilere etkili ve verimli yaşantılar eğitim programları ile kazandırılır. Ancak iyi bir eğitim programı kazandırılacak yaşantıların etkin ve verimli olmasını mümkün kılar. Tas (2007: 519) eğitim programının hedef, içerik, öğretme ve öğrenme süreci, değerlendirme den oluşan dört ögesinden bahsederken bu dört öğeden herhangi biri ihmal edilirse ya da birbiri ile uyum içerisinde olmazsa o eğitim programının başarısından bahsedilemez der.

Eğitimin tanımı bize eğitim programının hedefini vermektedir ve tanımı yapılırken özellikle davranış üzerinde durulmuştur. Demirel (2005: 7) eğitimi bireyde davranış değiştirme süreci, davranışlarda kasıtlı ve yaşantı yoluyla istendik değişiklik meydana getirilmesi sürecidir derken, Fidan (1986, akt. Duman 2013) İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci eğitimidir der. Türk Dil Kurumu tarafından da “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlanmıştır (TDK , 2019). Geçerli öğrenmelerin oluşturulması eğitimle ilgilidir. Bu durumda eğitim için, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek yanlış olmayacaktır (Senemoğlu, 2018: 92).

Eğitimci Dewey de öğrenmenin kesin olmadığından, öğrenmenin sürekli değişen ve gelişen olmasından dolayı bir organizma olarak adlandırılabilirdiğinden bahsetmiş ve ön bilgiler, son öğrenmeleri ve yaşantıları etkileyeceğinden eğitimi edinilen her deneyimin yeniden yapılması olarak tanımlamıştır (Duman, 2013: 7). Bilimsel bilginin ucu açık, birikik ve kendi kendini düzeltici özelliklere sahip olmasından dolayı elde edilen her türlü bilgi değişkendir (Sönmez, 1997: 2). Bu bakımdan öğrencilere kazandırılmaya çalışılan deneyim ve yaşantıların başarılı olabilmesi ancak iyi bir eğitim programı ile mümkün olacaktır. Etkili bir eğitim programında da hedef, içerik, öğretme ve öğrenme süreci, değerlendirme öğelerinin durumu ve birbiriyle uyumu önemlidir (Tas, 2007: 519).

Eğitim, çoğu zaman, kavramların öğretilmesiyle ilgilidir. Eğitim sonunda da beklenen değişiklik yani ürün öğrenmedir. Öğrenmenin belirlenmesi kavramların tespiti yolu ile olmaktadır. Belirli konularda bilgiyi düzenleyen ve birleştiren öğeler kavramlardır (MEB, 2005: 31). İşte bu tespit Tas’ın (2007: 519) bahsettiği eğitim

programının dört ögesinden sonuncusu olan değerlendirme süreci ile ilgilidir. Bahsedilen bu dört öge, tanımını da kendisi üreten eğitim ve eğitim programı ile ilgilidir.

2.4.3.Öğretim

Eğitim programları temelde öğretime hizmet edecek alt yapılar üzerine kurulmuşlardır. Eğitim sonunda elde edilmesi planlanan ürün öğrenme ise ürünü elde etmek için izlenen yol da öğretim planları ile belirlenmektedir. Öğretim programları, bir dersin konu, amaç, işleniş ve değerlendirme etkinliklerini kapsayacak şekilde düzenlenmiş yazılı dokümanlardır. Bu programlar öğrencilere hangi öğrenme alanı ve kazanımlarla hangi amaç ve davranışların, kazandırılacağı ve bunların sınırlarını belirlemek amacıyla hazırlanır. Türkiye’de öğretim programları 1739 sayılı MEB Temel Kanununa göre hazırlanmaktadır (Ünlü, 2010: 105). Öğretim programlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulacak değişkenlerin başında programın hangi düzeye göre hazırlandığı gelmektedir. Öğretim programları her sınıfa ve yaş aralığı göz önünde bulundurularak öğrencilerin pedagojik gelişimlerine göre hazırlanmaktadır. Pedagojik olarak 5. sınıfta görülmesi beklenen zihinsel gelişim durumu Piaget’ye göre “somut işlemler dönemi” olarak adlandırılır. Somut işlemler dönemi 7-11 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde çocukların yaparak, yaşayarak somut yaşantılar yoluyla öğrendikleri dönemdir. Bu dönem çocuğunun algılaması tümevarım, tümdengelim şeklinde oturmaya başlasa da konuların somutlaştırılmasıyla algılamasının kolaylaşacağından bahsedilebilir (Nas, 2003: 6). Piaget 7 ila 11 yaş aralığında çocukların somut işlemler gerçekleştirebileceğinden ve somut örneklerle belli ölçüde muhakeme yapabileceklerinden bahseder (Santrock, 2015: 287 çeviri editörü Yüksel) . 7-11 yaş dönemi çocuğu mantıksal işlemleri somut nesnelere yapabilir, kavramlar oluşturabilir; kavramlar arası birleştirmeler ve sınıflandırmalar yapabilir. Bu dönem çocuğunun öğretiminde izlenecek yol somuttan soyuta doğru olmalıdır (Ersanlı, 2010: 122).

Bu açılarından değerlendirildiğinde bireyde gerçekleşmesi istenen davranış değişiklikleri için öğrenmeyi kolaylaştıracak ve ona yardımcı olacak çeşitli faaliyetleri düzenleme gerekli araç-gereçleri sağlama, uygulama yollarını gösterme ve uygulama süreçlerinin tamamına öğretim denir (Güngördü, 2003: 70). Öğrenmenin istenilen

düzeyde gerçekleşebilmesi etkili öğretimin temel amacıdır. Bu amaca giden yolda gerekli düzenlemelerin yapılarak uygun ortamların yaratılması, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretimin en temel işlevlerinden biri de öğrencilere kendi öğrenme yollarına uygun ortamlar sunmaktır (Fer, 2011: 214).

Özellikle son yıllarda öğretim programlarında amaçlanan hedeflerin dışında bir tabloyla karşılaşılmaktadır. Öğrencilerin bilgileri yoklandığında kafalarının içinin birbiri ile bağlantısı olmayan bir senteze varılmamış ezberlenmiş kavramlarla karşılaştığı görülmektedir. Oysa bilmek ilişkiyi görmek demektir (Nas, 2003: 77).

Öğretimle ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tespitler doğrultusunda öğretimi TDK (2019) öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi olarak, Duman, (2013) Varış (1996), Küçükahmet (1986), Erden (1998)'in okulda ve sınıf ortamında, planlı, programlı ve örgütlenmiş bir biçimde yürütülen eğitimin ve öğrenme faaliyetlerinin tümü şeklinde tanımladıklarını belirtir. Bu durumda öğretme ve öğrenme etkinliklerinin tamamı, amaçlanan davranış değişikliği için planlanan süreç, öğretimi vermektedir (Duman, 2013: 40-41).

Etkili bir öğretim programı sonunda elde edilmesi beklenen ürün öğrenmedir. Öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesinde rol oynayan faktörlerden biriside öğretim yöntemleridir. Öğretim yöntemleri de belirlenirken öğrencilerin bireysel gelişimlerine, psikolojik durumlarına, ortama ve motivasyonlarını arttırmaya uygun olup olmadığına dikkat edilerek belirlenmelidir (Duman, 2008: 14).

Öğretimin etkin ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için uygun öğretim yöntemlerinin yanında materyal seçimi de doğru olmalıdır. Görsel ve işitsel yöntemlerle uyumlu materyal seçimi öğretimi kolaylaştırabileceği gibi öğrenmeyi de kolaylaştırabilir. Yapılan araştırmalar öğretim materyallerinin kullanımı karşısında öğrencinin konuya ilgisinin ve başarısının arttığını göstermiştir (Kayağ, 2009: 4). Örneğin haritalar, şekiller, fotoğraflar, gibi materyallerin kullanılması coğrafya konularının öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Güngördü, 2003: 70).

Öğretimin mutlaka güdümlü, planlı, programlı olması gerekmektedir. Öğretim programları, sadece okul ve sınıf ortamları için planlanmaz ve sadece bu ortamlarda gerçekleştirilebileceği söylenemez. Öğretim okul dışında da çeşitli etkinliklerle de gerçekleştirilebilir (Kayağ, 2009: 32).

Eğitim –öğretim faaliyeti öğrenci ile öğrenme merkezi arasında yaşanan bir uyum olayıdır. Nasıl ki etkili iletişimde kanalın etkisi inkar edilemezse öğretimde de öğretim yöntemlerinin ve öğretimi destekleyici materyallerin etkisi inkar edilemeyecektir. Özellikle Sosyal bilimlerin kesişme noktası olarak değerlendirebileceğimiz sosyal bilgiler dersinin öğretiminde tek bir yöntem ve teknik kullanılması düşünülemez (Kayağ, 2009: 4).

Tabii ki öğretim sonunda gerçekleşmesi düşünülen davranışta ya da bilişsel yapıda meydana gelecek değişimin tespit edilmesi de uygun bir alternatif ölçme aracının kullanılması ile mümkün olacaktır.

2.4.4. Ölçme–Değerlendirme

Bilişsel yapı kavramı, eğitim bilimcilerin öğrencilerin bilgi ve becerileri algılama şekilleri, zihinlerinde nasıl yapılandırdıkları ve deneyim haline getirdikleri sorularına aradıkları cevaplar neticesinde ortaya çıkmıştır (Yiğit ve Ceylan, 2015: 157). Asubel (1963) bilişsel yapının hiyerarşik ve bireysel olduğunu ifade etmiştir. Bilişsel yapı, kavramlar yada nesnelere arası bağlantı kurularak, önceki bilgilerle düzenlenip ilişkilendirmeler yapılarak organize edilmektedir. Öğrenen için problemler önceki bilgilerin hatırlanmasıyla çözülür. Tsai ve Huang'a (2002) göre bilişsel yapı kavramlar ve kazanımlar, kavramlar arasındaki ilişki ve kavramları organize etmede kullanılan bilgiyi işleme yöntemi şeklinde üç başlık altında incelenebilir. Bilişsel yapının keşfi bilgiler arası bağlantıların kurulma şeklini ve yeni bilgilerin birleşme çerçevelerini de ortaya çıkarmıştır (Uçak ve Güzeldere, 2006: 11). Son yıllarda insan zihnine dair keşiflerin öğrenmeye dair bilinenleri de değiştirmesi sonucu öğrenme ve öğretme alanında benimsenen oluşturmacı yaklaşımla birlikte eğitim programlarının tüm öğelerinin de değişimler olmuştur. Yapılandırmacılıkla birlikte bilişsel yapı merkeze alınmış öğrencinin sahip olduğu biliş seviyesi ve öğrenme-öğretme durumları dair araştırmalarda artışlar olmuştur. Öğretim yöntemlerinin değişmesi, bilginin

yapılandırılması ve öğrenme-öğretme durumlarının tespitine dair çalışmalar etkili öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de değiştirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkaran öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri önem kazanmıştır (Yiğit ve Ceylan, 2015: 157).

Ölçme, eğitim – öğretim süreci sonunda varılmak istenen sonucun tespiti ve bilginin bilişsel yapıda yapılandırılma şeklini görmek için yapılan işlem şeklinde ifade edilebilir. Ölçme yapılabilmesi için çeşitli araçlara ihtiyaç duyulur. Ölçme araçları eğitimci tarafından geliştirilebileceği gibi mevcut araçlardan da faydalanılabilir. Bu aşamada ölçme araçlarının güvenilirlik, geçerlik, kullanılabilirlik özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Tüm bu kriterler göz önünde bulundurularak ölçme araçları kullanılmalıdır. Ölçme araçlarının kullanımı sonucunda yargıya varma işi ise değerlendirmedir (Demirel, 2005).

Rowntree'nin (1996: 1) “*Bir eğitim sistemi hakkında gerçekleri keşfetmek istiyorsak, değerlendirme süreçlerine bakmalıyız*” sözü değerlendirmenin önemini yeterince vurgulamaktadır.

Eğitimde öğretimi ve değerlendirmeyi birbirinden ayırmamız mümkün değildir. Değerlendirmeyi sadece ünite sonlarında öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek için değil, öğretim süreci boyunca öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme özellikleri gibi durumları hakkında bilgi toplamak amacıyla da kullanabiliriz. Değerlendirme sonunda elde edilen veriler neticesinde öğretim programına ve öğretim materyaline karar verilir. Bir başka deyişle değerlendirme öğretimi şekillendirir (Çelik, 2014: 16). Değerlendirme, öğrencilerin ön bilgileri, önceki konularla ilişki kurma durumları ve hedefe ulaşma düzeylerini tespit etmemizi sağlar. Değerlendirme öğretim hedeflerine ışık tutacağından öğrenme-öğretme süreçlerinden ayrılamaz. Eğitim programlarının en önemli ögesinin değerlendirme sürecinin oluşturduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Burke, 1999). Eğitim sistemi kendini güncellemeye devam etmektedir. Bu değişim içerisinde öğrencilerin, bireysel farklılıklarını ve süreç içinde durumlarını göz önünde bulundurularak değerlendirme olanağı tanıyan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri de yerini almıştır. Yeni yaklaşımlarda alternatif ölçme ve değerlendirme araçları önemli bir yere sahiptir. Tek

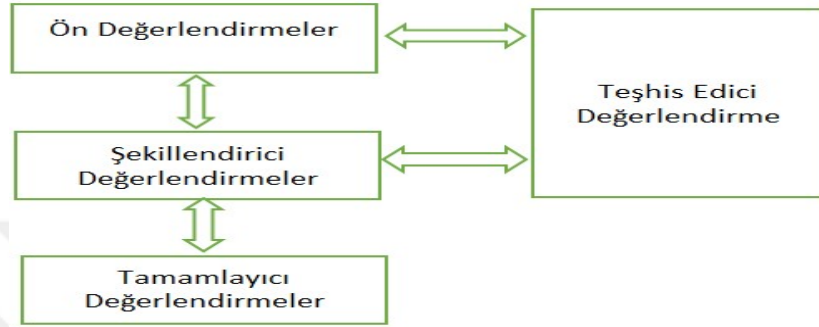
bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsayan ölçme araçları alternatif ölçme ve değerlendirme araçları olarak adlandırılır (Bahar vd, 2006: 49). Öğretim planlarının hazırlanmasında değerlendirme sonuçlarının verilerinden faydalanılıyor olması değerlendirmenin, eğitim programının vazgeçilmez ögesi olmasını sağlamıştır (Ay, 2015: 20).

Alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen ve öğrenciye geri dönütlerle ne düzeyde oldukları konusunda veriler sunar, hedef davranışlarla ilgili yargıya varmamızı, verilerin öğrenci tarafından doğru algılanıp algılanmadığını ve bilgilerin doğru anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını anlamamızı sağlar. Bunun yanı sıra, anlamlı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesinde de kullanılır. Bilginin bir anda oluşması mümkün olmayacağı gibi bilginin ölçülmesi de öyle tek seferlik ölçümlerle anlaşılacak bir şey değildir. Bu gerçeklikten yola çıkarak alternatif ölçme araçlarının kullanılması algı ve bilgi durumlarının tespitinde en doğru seçim olacaktır (Ay, 2015: 22-23).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerde en üst seviyede analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme yetenekleri temele alındığından bu gelişimlerin tespiti ve öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmekte yine alternatif ölçme araçları ile olacaktır. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için özellikle öğrencilerin bilişsel yapılarını merkeze alan, öğrencinin sahip olduğu biliş seviyesini tespiti yönelik öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılmaya ağırlık verilmiştir. Bunlar arasında V- diyagramı, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi (KİT) kavram ağı, kavram haritaları, performans ve proje ödevleri, portfolyo, özdeğerlendirme, akran değerlendirme, control listeleri gibi, öğrencilerin öğrenme ortamında sahip oldukları performanslarının uzun süreli takibine dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımları sayılabilir (Akbayır vd., 2006; Özatlı ve Bahar, 2010: 10). Değerlendirme eğitim programının son halkasıdır ve programın, sürecin, bilişsel yapının tespitinde temel veri kaynağıdır. Hedefle ilgili bulgular ve öğretim faaliyetinin etkililiği hakkında önemli verilere ulaşılır (Erden, 1998). Ayrıca ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden öğrencilerde öğrenme güçlüklerini belirlemede, öğrenme

sürelerini değerlendirmede ve öğrenmeyi destekleyici teknikler geliştirmede faydalanılır (Akbayır vd., 2006).

Ölçme ve değerlendirme öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olarak sadece tamamlayıcı olarak değil, öğretme ve öğrenme aracı olarak da öğrenmeyi şekillendirici rolüyle de sıklıkla kullanılmalıdır (Uğurlu, 2009: 31) .



Şekil 5. Amacına Göre Değerlendirme Türleri (Bekiroğlu, 2004: 10)

Ölçme değerlendirmeden sorun tespitinde, hedef belirlemede, bilgi düzeyi belirlemede, başarı seviyesi belirlemede, potansiyel başarıların ortaya çıkarılmasında yararlanır. Bu bakımdan ölçme-değerlendirmeler bir eğitim sisteminin dönüt mekanizmalarıdır (Özey ve İncekara, 2010: 112). Ayrıca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğretmenlere öğretim sürecinde, kendi yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar (Şanlı ve Pınar, 2017: 22). Doğrudan ve dolaylı kazanımlar hakkında programın son halkası olarak bir yargıya varmamızı sağlar (Ay, 2015: 13).

2.5. Kelime İlişkilendirme Testi (Kit)

Sosyal bilgiler dersi birçok alandan oluşan bir disiplinler topluluğudur ve içerisinde fen bilimleri ve sosyal bilimlere ait pek çok kavram bulunur. Kavramlar olayları, nesnelere, durumları gruplamada kullanılır. Sosyal bilgiler programının genel amacı programın içerisinde barındırdığı bilgi, beceri, değer ve kavramları öğrencilere kavratmaktır (Senemoğlu, 2010: 513). Kavramlar bilgilerin temel taşları olarak algıları anlamlandırır. Bilimsel ilkelere kavramların birbirleriyle olan ilişkileri neticesinde ulaşılır. Öğrenme öğretme sürecinde bilişsel yapıların tespit edilmesi öğretmenlere neyi nasıl öğretecekleri konusunda uygun yöntem ve tekniklerle ilgili

fikirler verecektir. Bu doğrultuda destekleyici (alternatif) ölçme-değerlendirme teknikleri öğrencilerin bir konu hakkında ki hazır bulunuşluk düzeylerinin ve kavramsal bilişsel yapılarının belirlenmesinde, sadece mevcut bilgileri değil, farklı bilgi ve kavramlar arası bağları, kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterliliğini, bilgiler arası ilişkilendirme yollarını, kalıcı bellekte ki bilgilerin ve kavramların doğruluğunu ve yapılandırılış biçimini, gerçek algı ve bilinen algının durumunu, öğrenme biçimlerini ve öğrenme süreçlerini de değerlendirmektedir (Kaya ve Alkış, 2015: 561). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezli olmasından dolayı, başarı ve motivasyonu yükseltir, üst düzey düşünme ve yaratıcılığı da artırır (Bahar vd., 2006: 49). Bu avantajlarından dolayı özellikle Sosyal Bilgiler programlarında yapılan 2005 ve 2018 değişikliklerinde destekleyici (alternatif) ölçme-değerlendirme tekniklerine daha fazla vurgu yapılmıştır

Kullanımı giderek yaygınlaşan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram bulmacası, anlam çözümleme tablosu, kavram ağı, kavram karikatürü, V diyagramı gibi birçok örnek verilebilir. Bu alternatif ölçme araçlarından biri de kelime ilişkilendirme testi dir.

Kelime ilişkilendirme testleri, bilişsel yapıyı ve bilişsel yapıda ki kavramlar arası bağları, bu bağlar arsında ki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığının tespitinde, kavram yanılgılarını ve kavramsal değişimleri belirlemede, ön ve son bilgiyi yoklamada, bilişsel yapıdaki kavramlar arası bağları çözümleme de hem teşhis ve tanı aracı olarak hem de konu sonunda hedef öğrenmelerin durumunu belirlemek için bireysel olarak yada sınıfın tamamına uygulanabilir (Bahar, Johnstone ve Sutcliff, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003: 75; Ercan ve Taşdere, 2010; Nakiboğlu, 2008; Özatlı ve Bahar, 2010: 10; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Kurt, 2013; Kurt ve Ekici 2013a; Kurt ve Ekici 2013b; Polat, 2013; Kaya ve Taşdere, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2016; Yiğit, 2016; Önal, 2017). Hazırbulunuşluk düzeyinin tespitinde kavramsal ilişki kurmaya yardımcı olur (Bahar ve Hansel, 2000; Güneş ve Gözüm, 2013). Öğrenci başarısını ortaya çıkarmada ve öğrencileri motive etmede etkili bir yöntem olan kelime ilişkilendirme testleri ölçme aracı olmasının yanı sıra hem bir teşhis hem de bir kavramsal değişim stratejisi olarak kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 1999 ; Bahar ve Özatlı, 2003: 75; Kempa ve Nicholls, 1983; Kılıç ve Bahar, 2001.; Köseoglu ve

digerleri, 2002; Nakipoglu ve digerleri, 2002; Shavelson, 1974; Tongaç, 2006: 40 ; Nakiboğlu, 2008).

Eğitim-öğretim süreci sonunda amaçlanan anlamlı öğrenmeyi gerçekteşirebilmek kavram yanılığlarının giderilmesi ile mümkün olacaktır. Bunun içinde öncelikle öğrencilerin mevcut bilgilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Smith vd. 1993, akt. Ercan vd. 2010 : 137). Burada amaç uzun dönemli hafızasındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit etmektir. Bu bilgi bize öğretim programının başarısını verecektir. Kelime ilişkilendirme testinin bu amaçla kullanımı 1990 öncesine dayanmaktadır (Bahar ve Özatlı, 2003: 75).

Yapılan çalışmalarda kelime ilişkilendirme testinde yazılan kelime sayısı ve konu ile ilgili sınav başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Uşak, 2005: 76). Kelime ilişkilendirme testlerinin kullanımı bilgi seviyesinin ölçümü ile sınırlı değildir. Öğrencilerin zihinlerinde yer alan kavramları gösterdiği için öğrencileri tanımayı sağlayan bir tanı aracı olarak aynı zamanda zihinsel yapıda bilgiler arasındaki ilişkiyi, yeni bilgi ağını ve önceki bilgiler ile yeni bilgi arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ortaya koyar ve farklı toplumlarda temel fen kavramları arasındaki farkı tanımlamak için de kullanılır (Gupta, 2004; Nakiboğlu, 2008; Isa ve Maskill, 1982; Bahar, 2001; Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2014; Tokcan ve Topkaya, 2018: 47). Son yıllarda sosyal bilgiler alanında KİT kullanımının yaygınlaşmaya başlanmış olsa da yapılan çalışmaların çoğunluğu biyoloji, kimya, fen bilgisi, matematik gibi daha çok fen ve matematik eğitimi alanlarındadır. Sosyal Bilgiler alanında şimşek (2013), Aydemir (2014),Deveci, Çengelci Köse ve Gürdoğan Bayır,(2014); Tokcan, (2017); Tokcan ve Topkaya, (2018); Karaca (2018) ve Gençoğlu (2019)'nun çalışmalarını örnek verebiliriz. Ayrıca Tokcan'ın (2015) sosyal bilgilerde kavram öğretimi adlı eserinde kelime ilişkilendirme testine ilişkin örneklere geniş yer verilmiştir.

Kelime ilişkilendirme testinin değerlendirmesi hangi amaç için yapıldığına göre şekillenmektedir. KİT iki şekilde değerlendirilebilir. Bunlardan ilkinde puanlama esas alınır. Öğrencinin anahtar kavrama verdikleri cevap kavram doğru cevabı içeriyorsa bir puan verilerek test puanı hesaplanır. Öğretmen, verilen cevabın anlamlı

olup olmadığını kontrol etmek için öğrencilerden cümle yazmasını isteyebilir. İstenirse öğrencilerinin yazmış olduğu cümle içinde ayrı bir puan verilerek puanlama yapılabilir. İkinci değerlendirme de öğrenci herhangi bir konu ile ilgili verilen anahtar kavrama belirli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) aklına gelen kavramları cevap olarak yazar. Bu sürede verilen cevapların bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ve anlamsal yakınlığı ortaya koyduğu var sayılır (Bahar ve Özatlı, 2003: 76). Her öğrencinin anahtar kavrama verdiği cevaplar toplanarak kaç çeşit cevap kelime kullanıldığı ve bu kelimelerin hangi anahtar kavramlar için kaçar defa tekrar edildiğini gösteren frekans tabloları oluşturulur. Bu uygulama ön frekans tablosu ve son frekans tablosu şeklinde de yapılabilir. Bu frekans tablolarında cevap kelime çeşitlerinin yanı sıra anahtar kavramlara verilen ortak cevap kelimelerin sayısı ve bunların söylenme sırası, verilen cevapların niteliği ve iki farklı kelime gruplarının birbiriyle yakın ilişkisi önemlidir. Anahtar kavramlara verilen cevap kavramların bilimselliği, çeşidi ve sayısı bilişsel yapının niteliklerini belirlemede önemlidir. İki farklı grubun ilişkisi ne kadar fazla ise anlama o kadar iyidir (Karamustafaoğlu, vd., 2005: 25-54). Kavram ağları, anahtar kelimeler arası anlamsal yakınlığın analizine göre çizilir (Bahar ve Özatlı, 2003: 77).

“Semantik Ağ” da denilen kavram ağları öğrencilerin; önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni kavramları geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak ve kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleri ile yazılı metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olacağı gibi, bir üniteye hazırlık aşamasında tespit, ünite sonunda ölçüme yardımcı bir araçtır” .

Kavram ağlarının oluşturulabilmesi için Bahar vd. (1999) tarafından geliştirilen kesme noktası (KN) tekniği kullanılır. Bu tekniğe göre kelime ilişkilendirme testi verilerine göre oluşturulmuş frekans tablolarından faydalanılır. Frekans tablosunda her bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin belli bir sayı aşağısı kesme noktası olarak belirlenir, kesme noktasının üstünde bulunan cevap kavramlar kavram ağının ilk kısmını oluşturmak üzere ilk bölüme yazılır. Kesme noktası belirli aralıklarla tüm anahtar kavramlara verilen cevaplar kavram ağında ortaya çıkacak şekilde aşağıya doğru çekilir. Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar o aralıktaki öğrenci sayısı kadar tekrar edilmiş demektir. Örneğin 50-100 kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar bize 50 ile 100 arasındaki öğrenci tarafından bu cevap kavramların kullanıldığını gösterir. Bu şekilde

hazırlanan bir kavram ağı öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri nasıl gördüğünü belirlememizi sağlar. Yapılan tespitler doğrultusunda öğretim metotları ve yöntemleri gözden geçirilip belirlenen eksiklerin giderilmesi yönünde iyileştirmeler yapılabilir (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011: 56; Güneş ve Gözüm, 2013: 254; Önal, 2017: 257). Bu araştırmada kesme noktası tekniği kullanılmıştır.

KİT ve kavram ağları bilgiyi oluşturma şekillerini ortaya çıkarmada, kavramsal değişimlerin gözlemlenmesinde, kavram yanılgılarının tespitinde, kavramlar arasındaki bağların ortaya çıkarılmasında kullanımı en eskilere dayanan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerindedir (Özatlı ve Bahar, 2010; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Aydın ve Taşar, 2010 ; Uzun, Özsoy ve Keleş, 2010; Deveci, Köse ve Bayır, 2014). Bu veriler özellikle sosyal bilgiler alanında da kelime ilişkilendirme testlerinin kullanımının mümkün olduğunu ve kullanımının artarak devam etmesi gerekliliğini göstermektedir.

2.6.İlgili Araştırmalar

2.6.1.Bölge Kavramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Koç ve Aksoy (2012) “*coğrafya eğitiminde bölge kavramı*” konulu Üniversite öğrencilerinin bölge kavramına yönelik bilişsel yapılarını ölçmeyi hedefledikleri çalışmalarında bölge kavramı ve özelliklerini içeren yapılandırılmamış sekiz adet sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmaya Türkiye’de altı farklı üniversitenin Eğitim ve Edebiyat Fakültelerinin coğrafya Öğretmenliği ve Coğrafya bölümlerinde öğrenim gören 165 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin bölge türü ve özellikleri konusunda bilişsel düzey testi puanlarının yüksek, buna karşılık şekilsel ve fonksiyonel bölge türü ve özellikleri konusunda bilişsel düzey testi puanlarının düşük olduğu ve Eğitim Fakültesi coğrafya öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin bölge kavramına ilişkin bilişsel düzeyleri Edebiyat Fakültelerinin coğrafya bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kaplan (2013) “*Doğu Karadeniz Bölgesinde Sürdürülebilir Kalkınma İçin Topluluk Temelli Ekoturizm Yerel Toplulukların Turizm Algısı Üzerinden Bir*

Değerlendirme” konulu yüksek lisans tezinde Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki yerel halkın turizm gelişim algısı üzerinden politikaların olası sonuçlarını Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki doğa temelli niş turizm uygulamalarının sürdürülebilirliği ile birlikte değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Topal’ın (2014) “*Bölgesel Coğrafyanın Gelişim Süreci, ABD’deki Durumu ve Bölgesel Coğrafyada Program Geliştirmeye Bir Örnek*” konulu çalışmasında bölgesel coğrafyanın gelişim süreci, fikirsel ve fiziksel açıdan günümüz yapılanmasına ulaşması açıklanmaya çalışılmıştır. ABD ve Kuzey Amerika ülkelerinde bölgesel coğrafya derslerinin üniversitelerde dağılımı tablolştırılmış ve içinde bulunduğumuz dönemde bölgesel coğrafyanın önemine atıfta bulunulmuştur.

Kocalar (2017) “*Coğrafya Öğretiminde Ekolojik Bölge Kavramının Kullanımı*” konulu çalışmasında coğrafi bölge kavramını belirleyen doğal, beşeri ve ekonomik özelliklerin tümünü değerlendirmiş, ekolojik bölge kavramını bu konuya dahil etmek amacı ile hareket etmiştir.

Çakır’ın (2018) “*Turizmin Bölgesel Kalkınmaya Etkileri: Ayder Turizm Bölgesi Örneği*” konulu Yüksek Lisans Tezinde, Fırtına Vadisi Ayder Turizm Bölgesine gelen ziyaretçilerin profilleri, harcama davranışları ile bölge ekonomisine katkıları ve bölgesel kalkınmaya olan etkileri analiz edilmiştir.

2.6.2. Kelime İlişkilendirme Testi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bahar ve Özatlı (2003) “*Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması*” Başlıklı çalışmalarıyla lise 1. sınıf öğrencilerinin biyoloji I konularından canlıların temel bileşenleri ile ilgili bilişsel yapısını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Balıkesir Merkez Kız Teknik-Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesinde 60 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ders anlatımı öncesi ve sonrası ön test-son test KİT uygulanmıştır. Veriler doğrultusunda frekans tablosu oluşturulmuş ve kavram haritası çizilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde son test verilerinde ön test verilerine göre daha bilimsel

cevapların verildiği, kavram yanlışlarının giderildiği tespit edilmiştir. Kelime ilişkilendirme testlerinin eğitimsel bir araç olarak nasıl kullanılabileceği irdelenmiştir.

Ercan vd. (2010) “*Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi*” başlıklı çalışmasında kit kullanmışlardır. 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Bolu’da merkeze bağlı bir okuldaki 7. sınıf 31 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri bu çalışmada öğrencilerinin güneş sistemi ve uzay konusunda bilişsel yapılarının belirlenmesi, bu konuyla ilgili kavramsal değişimlerin tespit edilmesi, kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla konunun başında ve sonunda üniteye geçen kavramları içeren bir kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Ön test ile son test kıyaslandığında öğrencilerin kavramsal değişiminde olumlu yönde değişim olduğu, kelime ilişkilendirme testlerinin de bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada, kavramsal değişimi tespit etmede ve kavram yanlışlarını belirlemede etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıklı vd. nin (2011) “*Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi*” başlıklı çalışması Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 100 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun için öğretmen adaylarına Atatürk İlkeleri’nin bulunduğu altı adet anahtar kavramdan oluşan kit uygulanmış, verilen anahtar kavramlarla ilgili cümleler kurmaları istenmiştir. Verilen cevap kavramlarla frekans tabloları oluşturulup kavram ağları çizilmiştir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının Atatürk, halk, adalet ve özgürlük gibi kavramları daha çok kullandıkları, Milliyetçilik ve Devletçilik ilkeleriyle ilgili bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. KİT in eğitim ortamında sıklıkla kullanılabilecek bir alternatif ölçme aracı olduğu kanısına varılmıştır.

Eren in (2012) “*İlköğretim Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Kullanılarak İncelenmesi*” konulu Yüksek Lisans tezinde İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin bilişim teknolojilerine ilişkin algılarını ve bilişsel yapılarındaki kavramlar arası bağları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada Konya ili Beyşehir ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 244 ikinci kademe öğrencisine bilişim teknolojileri ile ilgili altı

kavramdan oluşan KİT uygulanmıştır. KİT verilerine dayanarak öğrencilerin bilişsel yapılarında bilgisayar, internet ve iletişim kavramlarının merkezi oluşturduğu, bilgisayar destekli öğretim ve bilişim teknolojileri kavramlarının ise öğrenciler tarafından yüzeysel olarak bilindiği; bilişim teknolojilerini daha çok günlük yaşamlarındaki eğlence ve vakit geçirme araçları olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Kurt ve Ekici (2013) 44 biyoloji öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri “*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Ve Çizme-Yazma Tekniğiyle “Osmoz” Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi*” başlıklı çalışmalarında kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğini kullanarak biyoloji öğretmen adaylarının osmoz kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını ve alternatif kavramlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda belirlenen kategoriler dışında da öğretmen adaylarının bazı alternatif kavramlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yücel (2013) “*Fen Bilimleri Programındaki Ekosistem, Biyolojik Çeşitlilik Ve Çevre Sorunları Konularının Öğretim Tasarımı Ve Uygulanması*” konulu doktora tezinde 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında “İnsan ve Çevre” ünitesinde ve 2013 Fen Bilimleri Programında “İnsan ve Çevre İlişkileri” ünitesi içerisinde yer alan Ekosistem, Biyolojik Çeşitlilik ve Çevre Sorunları konularının etkili ve kalıcı öğreniminin sağlanarak, günlük yaşamdaki sistem, çeşitlilik ve sorun algısının öğretimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla Kelime İlişkilendirme Testi ve Öğretmen Görüş Formu (GF) Hazır-Bulunmuşluk Testi kullanılmıştır. Veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin kendi çevrelerinde görebileceği ve somut olarak fark edebildiği konularla ilgili bilgilerinin daha kalıcı olduğu, daha soyut olan ve kuramsal olarak işlenen konularla ilgili bilgilerinin ise unutulduğu, öğrencilerin çevresel kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının zayıf olduğunu ve çok sayıda kavram yanılgısına sahip olduğu sonucu elde edilmiş; kavramların birbiriyle olan yakın ilişkisinin, öğrencilerin bilişsel yapısında kurulamadığı, çevresel sorunlarla ilgili bilimsel bilgilerinin eksikliği tespit edilmiştir.

Kurt’un (2013) “*Lise Öğrencilerinin Çevre Sorunları Konusundaki Bilişsel Yapılarının Ve Alternatif Kavramlarının Belirlenmesi*” konulu yüksek lisans tezinde

liselerde okuyan öğrencilerin çevre sorunları hakkında ki bilgilerini ölçmek, ayrıca çevre sorunlarıyla ilgili bilişsel yapılarında yer alan alternatif kavramları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma da Aksaray Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ve Aksaray Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerine kelime ilişkilendirme testi ve çoktan seçmeli bilgi testi uygulanmıştır. KİT verileri değerlendirildiğinde öğrencilerin çevre sorunları hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları fakat bazı konularda kavram yanılgıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2013) "*Biyoloji Öğretmen Adaylarının "Enzim" Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi*" başlıklı çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının enzim ile ilgili kavramsal çatılarını belirleyerek bilişsel yapılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılının Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin biyoloji öğretmenliği bölümüne kayıtlı 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören toplam 40 biyoloji öğretmen adayına KİT uygulanarak yapılmıştır. Veri sonuçları yedi kategori altında toplanmış, "enzimin yapısal özelliği" baskın kategori olarak ortaya çıkmış, enzimle ilgili bazı alternatif kavramlara sahip oldukları da belirlenmiştir. Bu durum biyoloji öğretmen adaylarının enzim kavramının yapısal özelliğini kavradıkları, anladıkları ve kavramsal değişimi sağladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Kurt ve Ekici (2013) "*Biyoloji Öğretmen Adaylarının "Bakteri" Konusundaki Bilişsel Yapılarının Ve Alternatif Kavramlarının Belirlenmesi*" başlıklı çalışmalarında 44 öğretmen adayına bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği uygulanarak. Konu ile ilgili bilişsel yapıları belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucu KİT verilerine göre 8 kategori ortaya çıkmış ve baskın kategoriyle diğer kategorileri yeterince ilişkilendiremedikleri, bilişsel yapılarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yazma çizme tekniğine göre ise beş kategori oluşmuştur. Diğer taraftan katılımcıların her iki ölçme aracıyla elde edilen kategoriler kapsamında bakteri konusunda alternatif kavramlara sahip oldukları da belirlenmiştir

Polat (2013) "*9. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Test Tekniği ile Tespiti*" konulu çalışması ile ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin konu ile ilgili bilişsel yapılarındaki bilgileri tespit ve kalıcılığını

açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla 2008-2010 öğretim yıllarında İstanbul ilinde özel bir lisede öğrenim gören 48 öğrenciye öğretimden iki hafta sonra ve bir yıl sonra KİT uygulanmıştır. KİT verilerine dayanarak hazırlanan frekans tablosu ve zihin haritalarına göre öğretimden sonra öğrencilerin cevaplarının daha çok bilimsel ifade içerdiğini ve kullandıkları cevap kelime sayısının fazla olduğunu, bir yıl sonra ise bu oranın azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevreye ilişkin sahip oldukları bilgilerin yeterli olmadığı, öğrencilerin anahtar kavramlar arasında bağlantı kuramadığı ve anahtar kavramlara ilişkin ürettikleri cevap kelime sayısının az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KİT'in esas olarak bir teşhis ve tanı aracı olarak kullanılmasının uygun olduğu vurgulanmıştır.

Aydemir in (2014) "*Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Beşeri Coğrafya Kavramlarına İlişkin Algılarının Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla İncelenmesi*" konulu Yüksek Lisans Tezinde Sosyal Bilgiler 7. sınıf müfredatında yer alan 'ülkümüzde nüfus' ünitesinde geçen bazı kavramlara ilişkin öğrenci algılarını belirleyerek kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 94 öğrencinin katılımıyla KİT kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda kavram algılarında ve kavram yanlışlarında değişiklik gösterdiği, KİT yardımıyla öğrencilerin kavram yanlışlarının ve söz konusu yanlışların olası sebeplerinin belirlenebileceği sonucuna varılmıştır.

Kurt ve Ekici (2014) 296 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri "*Öğretmen Adaylarının "AIDS" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapıları: Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Örneği*" başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının AIDS ile ilgili bilişsel yapılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Veriler öğretmen adaylarına 16 kategoriden oluşan bağımsız kelime ilişkilendirme testi uygulanarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının AIDS ile ilgili bilişsel yapılarının en fazla "*AIDS'in sonuçları, AIDS'in bulaşma yolları ve AIDS'e yönelik algılar*" kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca belirlenen tüm kategorilerde öğretmen adaylarının AIDS kavramı konusunda alternatif kavramlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Deveci, Köse ve Bayır' ın (2014) “*Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgiler Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapıları: Kelime İlişkilendirme Testi Uygulaması*” başlıklı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel yapılarını ortaya koymak; sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına yönelik kavrama ilişkin bilgilerini ve kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı 3. sınıfta öğrenim gören ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersini alan öğretmen adaylarına kelime ilişkilendirme testi uygulanması ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda sosyal bilgiler kavramına ilişkin “vatandaşlık”, sosyal bilimlere ilişkin olarak ise “Tarih” sözcüğünün en çok tekrarlanan sözcükler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sosyal bilgilere ilişkin daha fazla kavramsal bilgiye sahip oldukları, sosyal bilimlere ilişkin ise daha fazla kavram yanlışına sahip oldukları belirlenmiştir.

Kaya ve Akış (2015) “*Coğrafya Öğrencilerinin “Hava” Kavramıyla İlgili Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi*” başlıklı çalışmalarında Coğrafya öğrencilerinin “hava” anahtar kavramı ile ilgili kavramsal çatılarını araştırarak, bu konudaki kavram yanlışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Veriler Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 74 (32'si kız ve 42'si erkek) öğrenciye dokuz kategori altında toplanan bağımsız kelime ilişkilendirme testi uygulanarak elde edilmiştir. Değerlendirme sonunda öğrencilerin hava kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının yeterli olduğu tespit edilmiş ve kelime ilişkilendirme testlerinin bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada ve kavram yanlışlarını tespit etmede etkili bir teknik olduğu kanaatine varılmıştır.

Yüce ve Önel'in (2015) “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitliliğe İlişkin Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri*” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 132 öğrenciye kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik ile ilişkili temel kavramlar olarak tür çeşitliliğini, ekosistem çeşitliliğini,

genetik çeşitliliği ve ekolojik olaylar (proses) çeşitliliğini ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Kurtaslan vd. (2018)'nin "*Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin "Müzik Öğretmeni" Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi*" başlıklı çalışmasına İzmir Selçuk Şehit Ömer Halis İMKB Anadolu Lisesi ve İsa Bey Ortaokulu'nda 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde müzik dersini alan 210 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin "müzik öğretmeni" kavramına yönelik bilişsel düşüncelerini ortaya koymak amacıyla Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Öğrencilerin büyük oranda müzikle eğlenmeleri müziğin bir zevk aracı olarak içselleştirdiğini, müziğe yönelik bilişsel düzeyleri ile ilgi "nota", "şarkı" ve "türkü" en çok ilişkilendirilen cevap kelimeler olduğu müzik öğretmenini "İstiklal Marşı" ile ilişkilendirmeleri öğrencilerin "müzik öğretmeni" anahtar kavramına verdikleri cevap kelimelerin birbiriyle uyumluluk gösterdiği görülmüştür

Tokcan ve Yiter in (2017)"5. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetlere İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (Kit) Aracılığıyla İncelenmesi" konulu çalışmalarında Niğde ili merkez milli eğitim müdürlüğüne bağlı iki İlköğretim okulunda öğrenim gören 223 (101 kız-122 erkek) 5. Sınıf öğrencisine doğal afetlerle ilgili dokuz anahtar kavramdan oluşan kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulanarak öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bütün doğal afetlerin tek ortak kelime olarak 20-39 aralığında "ölüm" le ilişkilendirildiği, ayrıca öğrencilerin erozyon kavramını "toprak kayması" ile ilişkilendirilerek erozyon kavramına yönelik bir kavram yanılgısına sahip olduğunu göstermiştir. Kelime ilişkilendirme testlerinin bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada ve kavram yanılgılarını tespit etmede etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM - III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır.

3.1.Araştırmanın Deseni

Sosyal araştırmalarda olay ve olguların önemleri doğrultusunda değiştirilmeden sıralanıp sınıflandırılması “tasvir metodu” ile yapılır. “Survey” de tasvir metodunun özel bir şeklidir ve buna tarama modeli de denilmektedir. Bu yöntem, ulaşılmak istenen kişi sayısı arttığında özellikle test ve mülakat teknikleri ile kullanılır. Tarama modelinde olaylar, olgular, objeler ve kavramlar la, mevcut durumları, şartları ve özellikleri dikkate alınarak durumlar arası etkileşim olduğu gibi ortaya konmaya çalışılır (Aslantürk, 2008: 101). Tanımdan da anlaşılacağı üzere Tarama modelinde “ne idi?”, “ne dir?” sorularının cevapları betimsel çalışma ile verilmeye çalışılır(Balcı, 1995: 84). Bu çalışmayla öğrencilerin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapıların ne oldu araştırıldığından araştırmamızın deseni tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma ile “ne idi” tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Niğde İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı altı ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Bu amaçla Niğde il merkezinde bulunan Sakarya Ortaokulu, Mevlana Ortaokulu, İmam Hatip Ortaokulu, Kemal Aydoğan Ortaokulu, 23 Nisan Havacılar Ortaokulu 5. sınıf öğrencileri çalışmamıza katılmıştır. Bu altı ortaokulda bulunan tüm beşinci sınıf şubelerinde okuyan 454 (215 k-239 e) öğrenciye ulaşılarak kelime ilişkilendirme testi yapılmıştır.

Cinsiyet	f	%
Kız Öğrenci	215	47,36
Erkek Öğrenci	239	52,64
Toplam	454	

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Yüzdeleri

Tablo 7. de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılım yüzdeleri verilmiştir. Araştırma %47,36 (215) kız öğrenci, %52,64 (239) erkek öğrenci oranına sahiptir. Katılım oranı birbirine yakınlık göstermekle birlikte, cinsiyete göre katılım oranında erkek öğrenciler %5.28'lik farka sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. 5. sınıf öğrencilerinin ders programında III. ve IV. üniteye yer alan Türkiye'nin bölgelerine dair öğrencilerin bilişsel yapılarında neler olduğunu tespit etmek amacıyla hareketle yedi coğrafi bölge (İç Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi) anahtar kavram olarak seçilmiştir. Kelime ilişkilendirme testinde yer alan her bir anahtar kavram on cevap kelimedenden oluşmuştur. Aşağıda bir örneği verilmiş şekliyle mevcut yedi kavramın her biri için onar satırlık ayrı tablolar hazırlanmış ve uygun şekilde sayfalara yerleştirilmiştir.

İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	

Şekil 6. KİT örneği

Uygulama için hazırlanan testte anahtar kavramlara geçmeden önce bilgilendirme metni ve tek kavramdan oluşan doldurulmuş bir örnek testte kullanılmış, uygulama yapılmadan önce eğitim uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

3.5.Verilerin Toplanması

Uygulayıcı tarafından eğitim uzmanlarının desteği ile hazırlanan ve örneği Şekil 6'da verilmiş olan kelime ilişkilendirme testi Nisan 2016 tarihinde uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce çalışma gruplarına kelime ilişkilendirme testi hakkında kısa bilgiler verilip her bir anahtar kavramla ilgili çağrışım yapan kelimelerin her bir kutucuğa yazılması gerektiği söylenmiştir. Bahar ve Özatlı' nın (2003: 76) anlamsal bellekteki bilginin kullanılma süresi öğrenmeyle doğru orantılı olduğundan öğrenilen bilgi daha çabuk ortaya çıkacaktır görüşü doğrultusunda ve çalışma grubunun yaş aralığı göz önünde bulundurulduğundan çalışma grubuna her bir anahtar kavram için 1 dakikalık süre verilmiştir.

Kelime ilişkilendirme testi uygulayıcının başlayınız komutu ile başlamıştır. Uygulayıcı her anahtar kavram için verilen sürenin sonunda çalışma grubunu diğer anahtar kavrama geçmeleri konusunda uyarmıştır.

3.6.Verilerin Analizi

KİT sonuçları değerlendirme sürecinde anahtar kavramlara verilen cevap kelimeleri belirlemek için hangi anahtar kavrama hangi kelimelerin yazıldığını gösteren tablolar hazırlanmıştır. Yazılan kavramların tekrar sayısını gösteren bu tablolara frekans tablosu denilmektedir. Frekans tabloları çalışma gruplarının genel toplamı ve cinsiyete göre her bir kavram için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Hazırlanan frekans tablolarında hangi anahtar kavramın en çok tekrar sayısına sahip olduğu ve anahtar kavramlar için en çok kullanılan kelime veya kavrama ulaşılmıştır.

Anahtar kavramlar ile bilişsel yapıda bulunan kavramların ilişkisini tespit etmek için oluşturulan frekans tablolarından yararlanılarak kavram ağları çizilmiştir. Kavram ağları, anahtar kavramlar ile cevap kelimeler arasındaki

anlamsal yakınlığın analiz edilmesini ve bunu haritalamamızı sağlayan çizimlerdir (Bahar ve Özatlı, 2003: 77).

Kavram ağları oluşturulurken frekans tablosunda anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin belli sayıda aşağısı kesme noktası (KN) olarak alınmıştır (Bahar vd., 1999) . Kesme noktası (KN) tekniği Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin belli sayıda aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. Kesme noktası olarak belirlenen frekansın üstünde bulunan kavramlar ya da kelimeler kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır.

Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. Her bir kesme noktası aralığında ki tekrar sayısı bize o aralıkta cevap veren öğrenci sayısını verir. Örneğin 50-100 kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar bize 50 ile 100 arasındaki öğrenci tarafından bu cevap kavramların kullanıldığını gösterir.

Kavram ağları yorumlanırken kavramlar arasındaki ilişkileri net bir şekilde göstermesi amacıyla kavram ağlarının oluşturulmasında her bir kesme noktası (KN) aralığı tüm anahtar kavramlarda söz konusu aralığı ifade eden farklı bir renk ile gösterilmiştir (Karaca, 2018: 49). Veri analizinde bu teknik kullanılarak, verilerden hareketle oluşmuş kavram ağında kesme noktaları ve her bir kesme noktası aralığını ifade eden renkler şu şekilde belirtilmiştir.

- Kesme noktası 200 ve Üzeri **mor** renk ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 100-200 **kırmızı** renk ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 75-100 **mavi** renk ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 50-75 **yeşil** renk ile ifade edilmiştir.
- Kesme noktası 25-50 **turuncu** renk ile ifade edilmiştir.

BÖLÜM - IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma grubuna uygulanan kelime ilişkilendirme testi sonucu oluşturulan frekans tablosuna göre elde edilen verilere ve elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan kavram ağları, grafikler ve tablolarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 8’de anahtar kavramlarla ilgili çalışma grubunun en çok kullandığı kelimeler yer almaktadır.

Anahtar Kavram	Cevap Olarak En Çok Kullanılan Kelime	Cevap Sayısı
İç Anadolu Bölgesi	Niğde	357
Marmara Bölgesi	İstanbul	378
Ege Bölgesi	İzmir	292
Akdeniz Bölgesi	Deniz	288
Karadeniz Bölgesi	Çay	385
Doğu Anadolu Bölgesi	Van Gölü	139
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	GAP	106
Toplam		1945

Tablo 8. Anahtar Kavramlarla İlgili En Çok Kullanılan Kelimeler

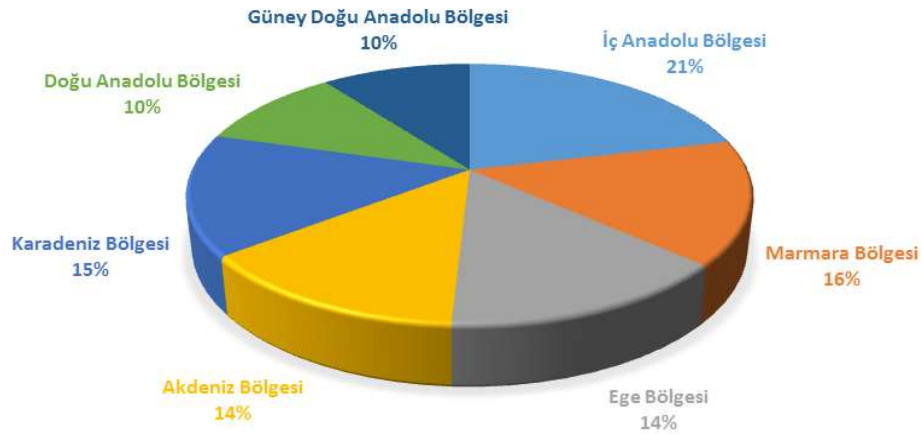
Cevap olarak en çok kullanılan kelimelerin gösterildiği Tablo 8 incelendiğinde Karadeniz Bölgesi anahtar kavramına cevap kavram olarak kullanılan “çay” kelimesinin 385 tekrarla en çok kullanılan cevap kelime olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Marmara Bölgesi anahtar kavramına 378 tekrarla “İstanbul” cevabı, İç Anadolu Bölgesi anahtar kavramına 357 tekrarla “Niğde” cevabı, Ege Bölgesi anahtar kavramına 292 tekrarla “İzmir” cevabı, Akdeniz Bölgesi anahtar kavramına 288 tekrarla “deniz” cevabı, Doğu Anadolu Bölgesi anahtar kavramına 139 tekrarla “Van Gölü” cevabı, Güneydoğu Anadolu Bölgesi anahtar kavramına 106 tekrarla “GAP” cevabının takip ettiği görülmektedir.

Anahtar kavramlara üretilen toplam cevap sayıları ve kullanım oranları Tablo 9’da verilmiştir.

ANAHTAR KAVRAM	TOPLAM CEVAP SAYISI	%
İç Anadolu Bölgesi	3842	21
Marmara Bölgesi	2783	15
Ege Bölgesi	2561	14
Akdeniz Bölgesi	2460	13
Karadeniz Bölgesi	2717	15
Doğu Anadolu Bölgesi	1851	10
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1847	10
Toplam	18061	

Tablo 9. Anahtar Kavramlara Üretilen Cevap Kavram Sayıları ve Oranları

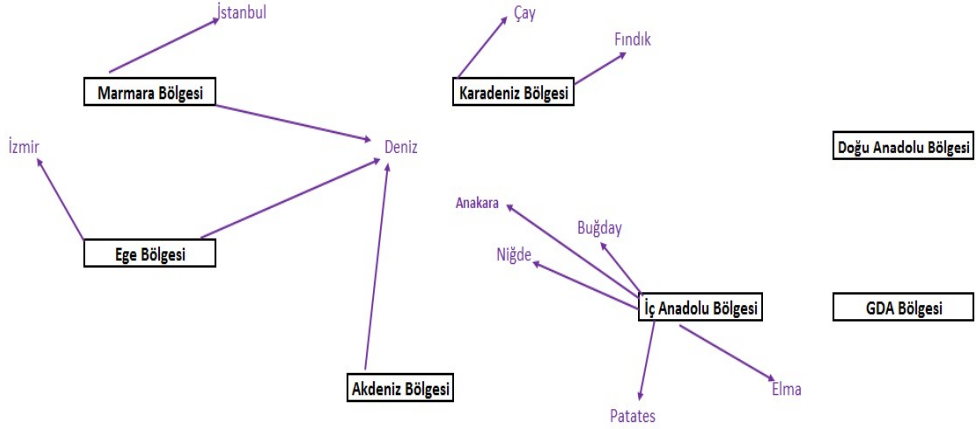
Tablo 9’da verilen anahtar kavramlara üretilen cevap kavram sayıları enler bazında değerlendirildiğinde 3842 cevap tekrar sayısı ile en çok cevap üretilen anahtar kavramın İç Anadolu Bölgesi olduğu görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinin ise 1847 cevap tekrar sayısı ile en az cevap üretilen anahtar kavram olmuştur. Anahtar kavramlara cevap olarak üretilen kavramların genel toplam da yüzde oranları Grafik 1. verilmiştir.



Grafik 1. Anahtar Kavramlara Verilen Cevap Kavram Oranları

Çalışma grubunun anahtar kavramlara verdikleri cevaplara göre oluşturulmuş olan frekans tablolarında belirlenen kesme noktalarına göre hazırlanmış kavram ağları Şekil 7 ile Şekil 11 arasında ve grafikler Grafik 2 ile Grafik 6 arasında verilmiştir.

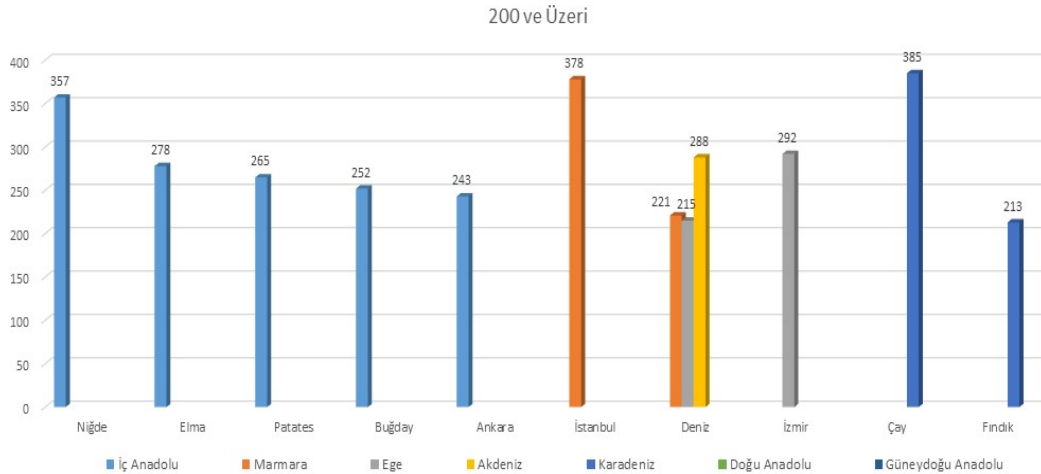
4.1. Kesme Noktası 200 ve Üzeri Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar



200 ve Üzeri

Şekil 7. KN 200 ve Üzeri Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı

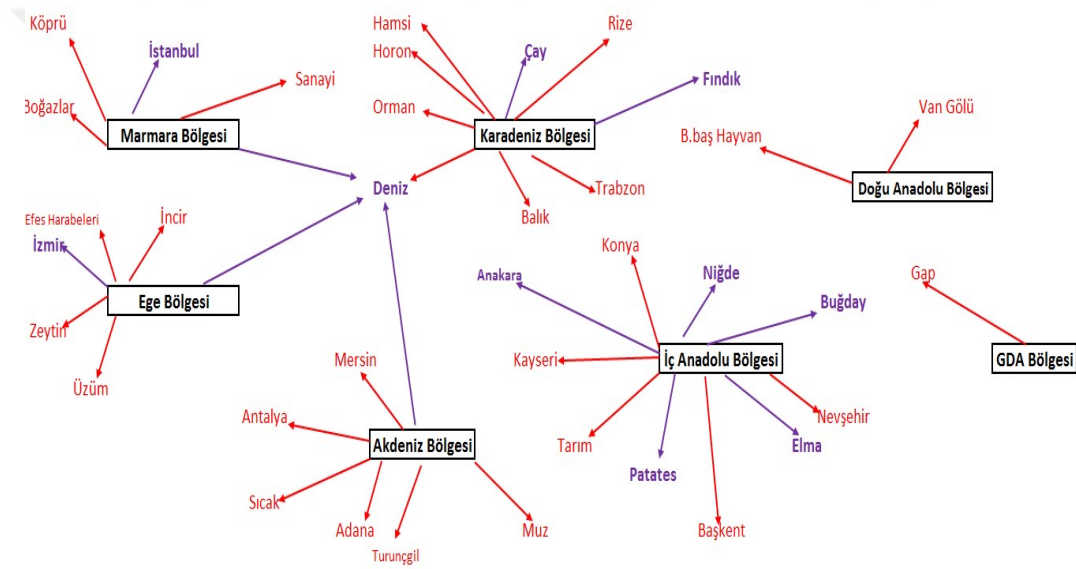
KİT sonucunda elde edilen verilerle hazırlanan frekans tablosunda kesme noktası 200 ve üzeri kavramlara ilişkin oluşturulan Şekil 7’de ki kavram ağı incelendiğinde Marmara Bölgesi anahtar kavramı ile “İstanbul”, Ege Bölgesi anahtar kavramı ile “İzmir”, Karadeniz Bölgesi anahtar kavramı ile “çay” ve “fındık”, İç Anadolu Bölgesi anahtar kavramı ile “buğday”, Ankara”, “Niğde”, “patates”, “elma” cevap kavramları kullanılmıştır. Akdeniz Bölgesi anahtar kavramı ile kullanılan “deniz” cevap kavramının aynı zamanda EB, MB anahtar kavramları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Kesme noktası 200 ve üzeri kavramlardan oluşan kavram ağında DAB ve GDAB ile hiçbir kavramın ilişkilendirilmediği görülmektedir. Cevap kavramlarla en çok ilişkilendirmenin yapıldığı anahtar kavram İAB dir.



Grafik 2. KN 200 ve Üzeri Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı

Kesme noktası 200 ve üzeri cevap kavramların frekans verileri ile hazırlanan Grafik 2'ye bakıldığında bu aralıkta yedi anahtar kavrama karşılık sadece on iki cevap kavram kullanılmıştır. Bu cevap kavramlar arasında frekansı en yüksek kavramın KB anahtar kavramına cevap kavram olarak verilen çay olduğu görülmektedir. AB, EB ve MB anahtar kavramlarını birleştiren deniz cevap kavramının frekansının her üç bölge için de birbirine yakın sonuçlar içerdiği görülmektedir.

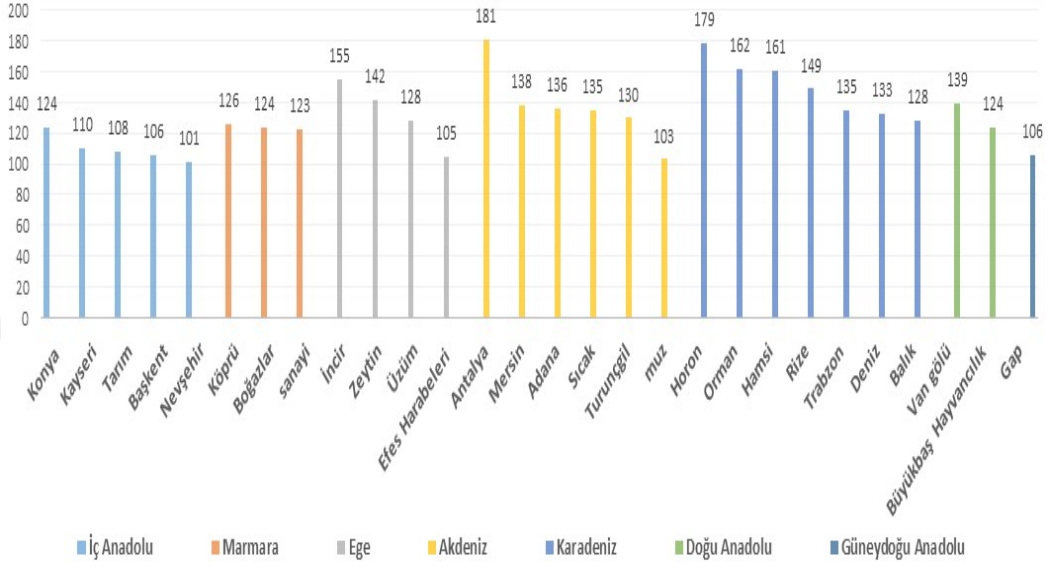
4.2. Kesme Noktası 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 8. KN 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı 100 ve 200 Arası

Kesme Noktası 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Şekil 8'deki Kavram Ağında en çok cevap (7 kavram) üretilen anahtar kavramın KB olduğu, KB anahtar kavramının 200 ve üzeri cevap kavramlara ilişkin kavram ağında çıkan "deniz" kavramıyla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu ilişkilendirmeye birlikte adını kıyısı bulunduğu denizlerimizden alan dört anahtar kavramında kavram ağında çıktığı görülmektedir. Ayrıca KB anahtar kavramına horon, orman, Rize, Trabzon, balık ve hamsi, cevaplarının üretildiği görülmektedir. MB anahtar kavramına sanayi, köprü, boğazlar; EB anahtar kavramında incir, zeytin, üzüm, Efes Harabeleri; AB anahtar kavramına Antalya, Mersin, Adana, sıcak, muz, turunçgil; İAB anahtar

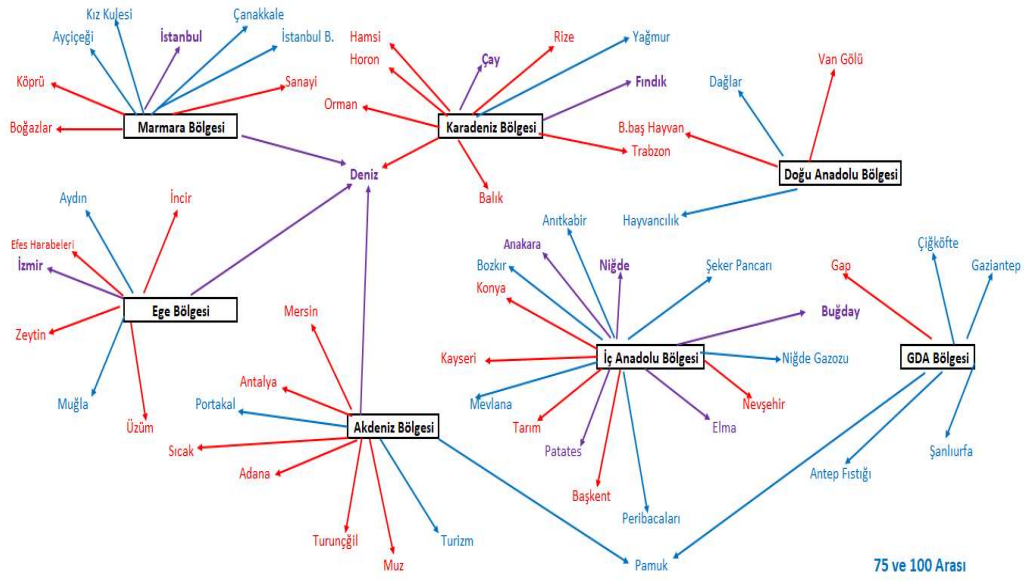
kavramına Konya, Kayseri, Nevşehir, Başkent, tarım kavramlarının üretildiği görülmektedir. 200 ve üzeri cevap kavram ağındta cevap üretilmemiş olan DAB ile büyükbaş hayvan ve Van gölü, GDAB ile de GAP cevap kavramların ilişkilendirildiği görülmektedir.



Grafik 3. KN 100 ve 200 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı

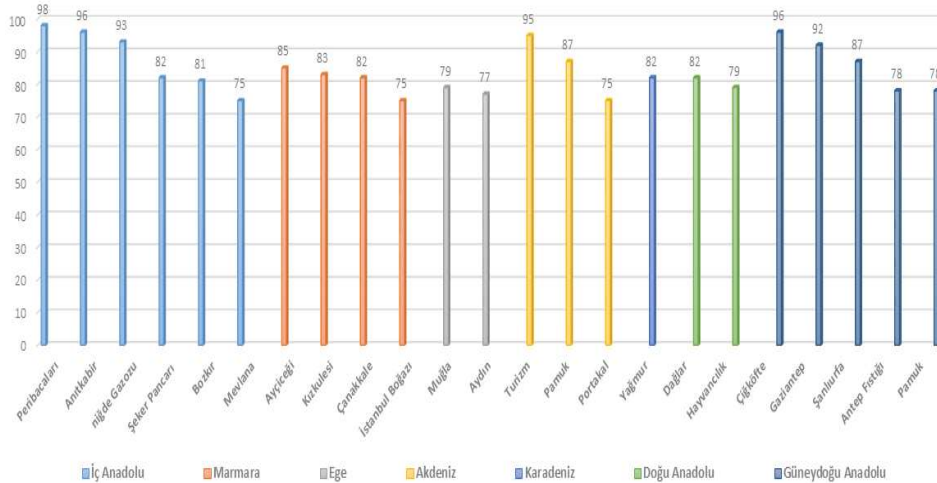
Grafik 3'e bakıldığında kesme noktası 100 ve 200 arası cevap kavramlarda frekansı en yüksek cevap oranına sahip kavramın AB anahtar kavrama verilen Antalya cevabı olduğu görülmektedir. KD anahtar kavramında frekansı en yüksek cevap kavramın horon olduğu, onu orman cevap kavramını takip ettiği görülmektedir. Grafik 3'te KB anahtar kavramına verilen cevap kavramlarının frekanslarının diğer anahtar kavramlara verilen cevap kavramlara göre yüksek olduğu görülmektedir. MB anahtar kavramına verilen cevapların frekanslarının neredeyse birbiri ile aynı olduğu görülmektedir. KN 200 ve üzeri cevap kavramlarda kavram üretilmeyen GDAB ve DAB' nin frekanslarına bakıldığında frekansı en yüksek kavramın GDAB de Van Gölü cevabının olduğu görülmektedir.

4.3.Kesme Noktası 75 ve 100 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 9. KN 75 ve 100 arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı

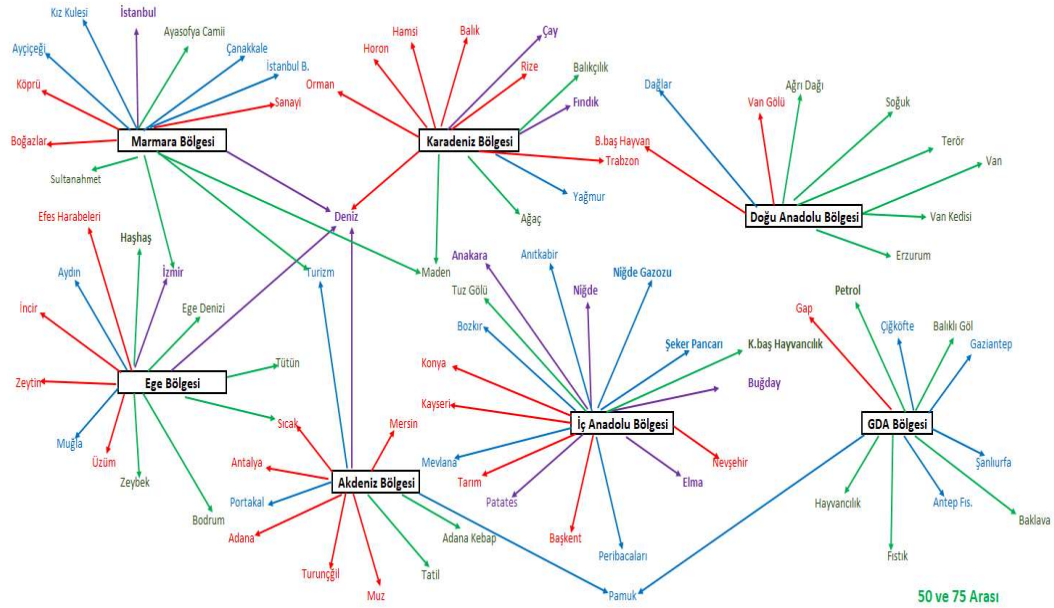
Şekil 9’da verilen kesme noktası 75 ve 100 arası cevap kavramlardan oluşan kavram ağına bakıldığında MB anahtar kavramına ayçiçeği, Kızkulesi, Çanakkale, İstanbul Boğazı; KB anahtar kavramına yağmur; DAB anahtar kavramına dağlar, hayvancılık; İAB anahtar kavramına bozkır, Anıtkabir, Mevlana, peribacaları, şeker pancarı; EB anahtar kavramında Aydın, Muğla; AB anahtar kavramında portakal, turizm, pamuk; GDAB anahtar kavramında çiğköfte, Antepfıstığı, Gaziantep, pamuk cevaplarının eklendiği görülmektedir. Pamuk cevap kavramı, GDAB ve AB ile ortak cevap kavram olarak çıkmıştır. Kesme noktası 75 ve 100 arası cevap kavramlardan oluşan kavram ağı genel olarak değerlendirildiğinde bu aralıkta çoğunlukla anahtar kavramlarla ilgili tarihi ve turistik mekânları içeren cevapların kullanılmış olduğu dikkat çekmektedir.



Grafik 4. KN 75 ve 100 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı

Grafik 4'e bakıldığında frekansı en yüksek cevap kavramın İAB anahtar kavramına verilen peribacaları cevabı olduğu görülmektedir. Bu cevap kavramı frekansları birbirine çok yakın olan Anıtkabir ve Niğde Gazozu cevaplarının takip ettiği görülmektedir. AB frekans aralığına bakıldığında turizm kavramının en çok kullanılan cevap kavram, bu cevap kavramı pamuk ve portakal cevap kavramlarının takip ettiği görülmektedir. GDAB anahtar kavramına verilen çiğköfte cevap frekansının bölgeye verilen cevap kavramlar içerisinde en yüksek orana sahip olduğu, diğer anahtar kavramlara verilen cevaplar içerisinde de frekansının yüksek olduğu görülmektedir. Grafik 4'te en düşük frekans aralığında İAB anahtar kavramında Mevlana, MB anahtar kavramında İstanbul Boğazı ve AB anahtar kavramında portakal cevap kavramlarının olduğu görülmektedir.

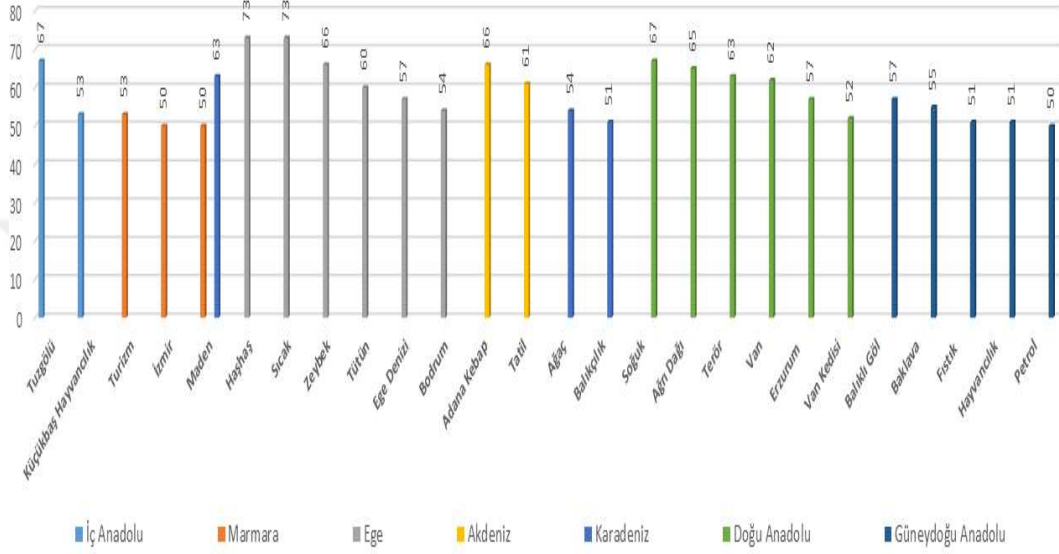
4.4.Kesme Noktası 50 ve 75 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 10. KN 50 ve 75 arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 10'da verilen kesme noktası 50 ve 75 arası cevap kavramlardan oluşan kavram ağına bakıldığında bu aralıkta en çok cevap kavramının EB, DAB ile GDAB anahtar kavramlarında ilişkilendirildiği görülmektedir. EB anahtar kavramında haşhaş, Ege denizi, tütün, Bodrum, sıcak, Zeybek; DAB anahtar kavramında Ağrı dağı, soğuk, terör, Van, Van kedisi, Erzurum; GDAB anahtar kavramında petrol, Balıklı göl, baklava, fıstık, hayvancılık cevaplarının eklendiği görülmektedir. İAB anahtar

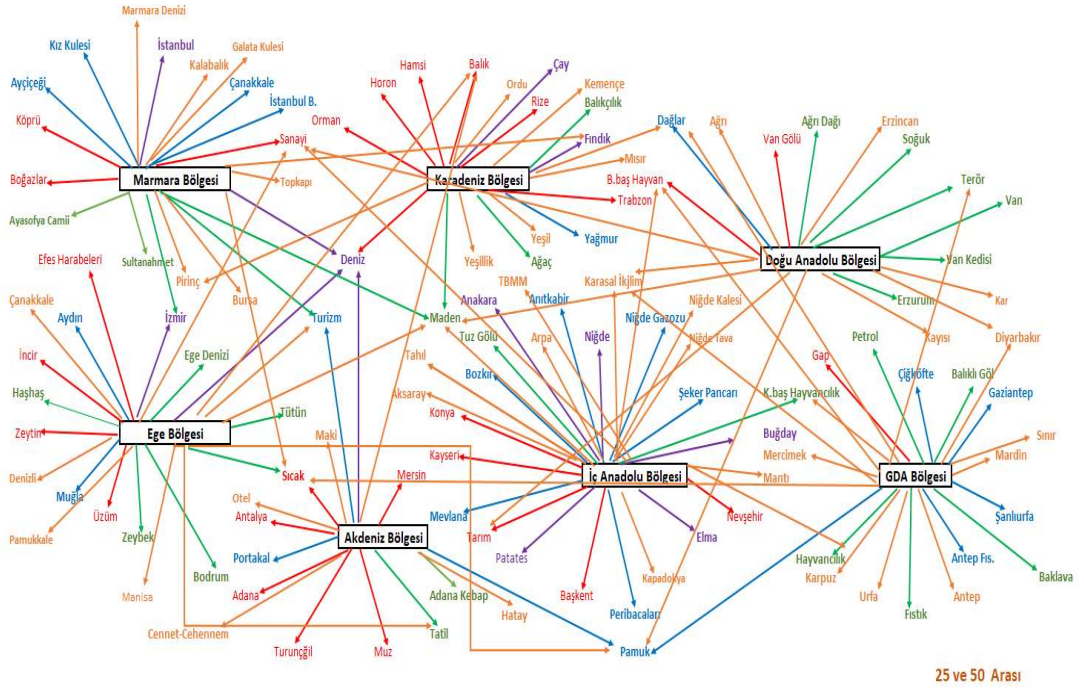
kavramına küçükbaş hayvancılık, Tuz gölü; AB anahtar kavramına Adana Kebap, tatil; MB anahtar kavramına İzmir, turizm, maden; KB anahtar kavramına balıkçılık, ağaç, maden cevap kavramları eklenmiştir. Bu aralıkta maden kavramı KB ve MB ile ortak cevap kavram olarak çıktığı görülmektedir. EB anahtar kavramında bu aralıkta çıkan sıcak kavramının AB ile ilişkisi görülmektedir. KN 50 ve 75 arası cevap kavram ağına bakıldığında en az cevap kavramın İAB anahtar kavramında üretildiği dikkat çekmektedir.



Grafik 5. KN 50 ve 75 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı

Grafik 5'e bakıldığında frekansı en yüksek cevap kavramın EB anahtar kavramına verilen haşhaş ve sıcak cevap kavramlarının olduğu görülmektedir. DAB anahtar kavramla ilgili cevapların frekans aralığına bakıldığında frekansı en yüksek cevap kavramın soğuk olduğu, İAB anahtar kavramına verilen Tuz gölü cevap kavramının da aynı frekans aralığında olduğu görülmektedir. Grafik 5'te kesme noktası 50 ve 75 arası cevap kavramlarının frekans dağılımında en düşük frekansların MB anahtar kavramında İzmir ve maden, GDAB anahtar kavramında petrol cevap kavramlarının olduğu görülmektedir.

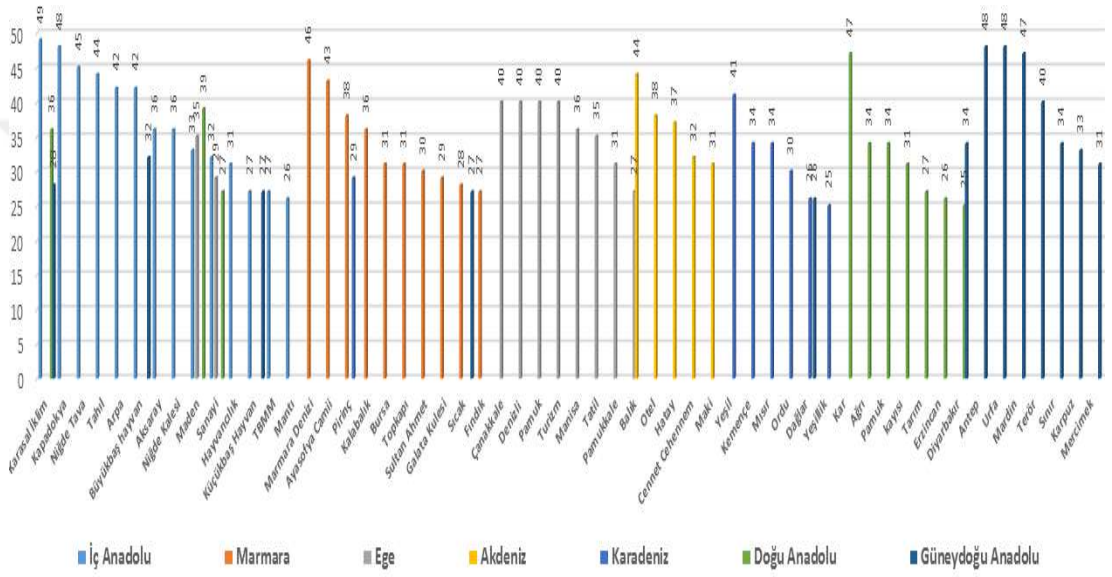
4.5.Kesme Noktası 25 ve 50 Arası Cevap Kavramlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 11. KN 25 ve 50 arası Cevap Kavramlardan Oluşturulan Kavram Ağı

Şekil 11’de verilen kesme noktası 25 ve 50 arası cevap kavramlardan oluşan kavram ağına bakıldığında MB anahtar kavramına Galata Kulesi, Sultanahmet, Marmara denizi, Topkapı, Kalabalık, Ayasofya, Bursa, Pirinç, sıcak, fındık; EB anahtar kavramına Çanakkale, Denizli, Pamukkale, Manisa, Pamuk, Turizm, Maden, Balık, Sanayi, tatil; AB anahtar kavramına cennet-cehennem, maki, otel, Hatay, balık; İAB anahtar kavramına Kapadokya, mantı, Niğde tava, Niğde kalesi, Büyükbaş hayvancılık, hayvancılık, karasal iklim, TBMM, arpa, sanayi, maden, tahıl, Aksaray; KB anahtar kavramına yeşil, yeşillik, pirinç, sanayi, ordu, kemeçe, mısır, dağlar; DAB anahtar kavramına Ağrı, Erzincan, Kar, Diyarbakır, kayısı, pamuk, tarım, maden, karasal iklim, sanayi; GDAB anahtar kavramına karpuz, Urfa, Antep, Mardin, sınır, Diyarbakır, terör, dağlar, küçükbaş hayvancılık, büyükbaş hayvancılık, karasal iklim, sıcak cevap kavramları eklenmiştir. Kavramlar arası ilişkilendirmenin en yoğun olduğu kesme noktası aralığı 25 ve 50 aralığı olarak görülmektedir. Bu aralıkta EB, İAB, ve KB’lerinde de sanayi cevap kavramının çıkmasıyla birlikte anahtar kavramlarımızdan dördünde bu cevapta birleştiği görülmektedir. 75-100 arası cevap kavramlarda DAB cevap kavramı olarak çıkan dağlar kavramı 25-50 aralığında KD ve GDAB anahtar kavramlarında da cevap olarak görülmektedir. 50-75 cevap kavram aralığında KB ve MB anahtar kavramlarında karşımıza çıkan maden kavramının 25-50 cevap kavram aralığında EB, İAB ve DAB anahtar kavramlarında

da çıkararak bir ağ oluşturduğu görülmektedir. 75-100 cevap kavram aralığında AB ve GDAB anahtar kavramlarına cevap kavram olarak çıkan pamuk kavramı 25-50 cevap kavram aralığında EB ve DAB anahtar kavramlarında da çıkmış ve bir ağ oluşturmuştur. AB anahtar kavramına 100-200 cevap kavram aralığında çıkan sıcak cevap kavramınının 25-50 cevap kavram aralığında MB anahtar kavramında çıkması ile AB, EB, GDAB ve MB'ni birleştirerek bir ağ oluşturduğu görülmektedir. Bu aralıkta en çok cevap kavram üretilen anahtar kavramlar İAB ve GDAB dir. Her bir anahtar kavrama da on üç cevap kavram üretilmiştir.



Grafik 6. KN 25 ve 50 Arası Cevap Kavramlarının Frekans Dağılımı

Grafik 6'ya bakıldığında frekansı en yüksek cevap kavramın İAB anahtar kavramına verilen karasal iklim cevap kavramının olduğu görülmektedir. Karasal iklim cevap kavramından sonra en yüksek frekans aralığına sahip cevap kavram GDAB anahtar kavramında Urfa ve Antep cevabı oluşturmaktadır. Grafik 6'da Kesme Noktası 25 ve 50 arası cevap kavramlarının frekans dağılımında en düşük frekansların, KB anahtar kavramında yeşillik, DAB anahtar kavramında Diyarbakır cevap kavramlarının olduğunu görmekteyiz. Bu frekans aralığında bir yığılmanın yaşandığı ve kullanılan cevap kavramların çoğunlukla yer adlarından oluştuğu görülmektedir.

BÖLÜM - V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde 2005 yılı programına göre hazırlanmış İlköğretim 5. sınıf ders kitabında bölge kavramının kullanımından elde edilen verilere, kelime ilişkilendirme testi sonuçlarına göre oluşturulan frekans-yüzde tabloları verilerine göre hazırlanmış kavram ağlarından elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen çıkarımlar doğrultusunda da önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapıları, bölgelerle ilgili oluşturulan anahtar kavramların kendilerinde çağrıştırdığı kelimeler ve bu kelimeleri birbiri ile nasıl ilişkilendirdikleri, bölgelerle ilgili bilişsel yapılarında kavram yanılığının olup olmadığı gibi bulgular kelime ilişkilendirme testi ile ölçülmüştür. Araştırmanın bulgular ve yorumlar kısmından şu sonuçlar elde edilmiştir.

2005 yılı programına göre hazırlanmış İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından elde edilen Resim 1., 2., 3. ve 4. e bakıldığında kullanılan görsellerin, İlköğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersi (4-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda yer alan *“Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda uygun çıkış noktaları, uyarıcı ve pekiştireç unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir”* yaklaşımı ile örtüştüğü görülmektedir.

Verilen yedi anahtar kavramdan 18061 cevap kavram frekansına ulaşılmıştır. 454 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, her bir anahtar kavrama tüm kutucuklar doldurulacak şekilde cevap kavram yazıldığında 31780 cevap kavrama ulaşılması gerekmektedir. Tablo 9'da yer alan anahtar kavramlara üretilen cevap kavram sayılarının toplamına bakıldığında 18061 cevap kavram üretildiği görülmektedir. Bu durumda 13746 cevap kavram kutucuğunun boş kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar kavramlara verilen cevap kavram sayılarına bakıldığında en fazla 3842 tekrarla İç Anadolu Bölgesi anahtar kavramına, 1847 tekrarla en az Güneydoğu Anadolu Bölgesi anahtar kavramına cevap üretilmiştir. Bu sonuç yakınlık ilkesine bağlanmaktadır.

Bölgelerle ilgili anahtar kavramlara çalışma grubunu oluşturan 239 erkek öğrenci 919, 215 kız öğrenci 781 cevap kelime üretmiş olup toplamda 1700 cevap kelime üretilmiştir. Genel toplamda bu rakam 1159 cevap kelime olarak çıkmaktadır. Buda 541 cevap kelimenin frekans tablosu oluşturulurken ortak kullanımdan dolayı birleştirildiğini göstermektedir.

Genel toplamda üretilen kavram sayısı ise 468 olarak belirlenmiştir. Frekans tablosunda toplamda 468 kelime kullanılmıştır. Bu çalışmada taban kesme noktasının 25 olarak belirlenmesinden dolayı Frekans tablosunda yer alan cevap kelimelerden %66,66'sı (312 kelime) kavram ağı oluşturulurken kullanılmamıştır. Bu da öğrencilerin bilişsel yapılarında konu ile ilgili net kavramların az olmasından dolayı ortak kavrama ulaşma oranının düşük olduğu görüşü yaratmıştır.

Bölgelerden oluşturulan anahtar kavramlardan en fazla 3842 cevap kavram tekrarı ile İç Anadolu Bölgesi için kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu sonucun çıkmasında yaşadığı bölge olmasından dolayı yakınlık ilkesinin etkili olduğu düşünülmektedir. İç Anadolu Bölgesi için en fazla kullanılan kavramlara bakıldığında Niğde %78, elma %62, patates %58, buğday %55, Ankara %53 oranına sahip olduğu görülmektedir. İAB anahtar kavramına verilen cevap kavramlardan en yüksek ilk beş oran değerlendirildiğinde bölge ekonomisine katkısı en yüksek ürünlerin yer aldığını görmekteyiz. Bu veriler “.5.5.1. Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler” kazanımı verilmiştir çıkarımına ulaşmamızı sağlamaktadır (MEB,2005:34). Ayrıca en fazla bu kavramların kullanılması sosyal hayatlarında da bu kavramlarla iç içe olmalarına bağlanabilir. Kesme noktası 75-100 cevap kavram aralığında frekansı en yüksek cevap kavram olarak bölgenin en büyük turizm merkezlerinden biri olan peribacaları cevabının çıktığı görülmektedir. Bu cevap dışında “.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır” kazanımının verildiğini kanıtlayıcı veriye ulaşamamıştır. Yine İAB anahtar kavramına verilen 75-100 cevap kavram aralığında Anıtkabir cevap kavramının Kesme noktası 200 ve

üzeri cevap kavramların frekans aralığında çıkan Ankara kavramıyla kullanılmayıp bu aralıkta görülmesi Ankara cevabı veren öğrencilerin %39'unda iki kavramın ilişkilendirilmesinin tam olarak kurulamadığı çıkarımında bulunulmuş olsa da; tarih konularının coğrafya dersi konuları içerisinde kullanılması sarmal yapıya uygun bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. İAB anahtar kavramı ile ilgili taban kesme noktasının altında kalan cevap kavramlara baktığımızda, TBMM %6, Vatan %2, Atatürk %2, Cumhuriyet %0,6 oranına sahip olduklarını görüyoruz. Bu cevap kavramlardan TBMM hariç diğerleri frekans aralığının düşük olması nedeni ile kesme noktasının altında kaldıkları için kavram ağları oluşturulurken kullanılamamıştır. Frekans tablosu genel olarak incelendiğinde “5.3.5 Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir” kazanımına uygun bir veriye de ulaşamamıştır.

Marmara Bölgesi anahtar kavramına toplamda 2783 cevap kavram kullanılmıştır. MB anahtar kavramı için kullanılan ilk beş cevap kavramın bölge içindeki kullanımına baktığımızda İstanbul %83, deniz %48, köprü %27, boğazlar %27, sanayi %27 oranlarını görmekteyiz. MB anahtar kavramında ilk beşte çıkan kavramların bölgeyi kültürel ve ekonomik olarak tanımlayan kavramlar olduğu görülmektedir. İlk sırada ki kavramın oranı ile diğerleri karşılaştırıldığında aradaki farkın büyüklüğü dikkat çekmektedir. “İstanbul” cevap kavramı frekansının yüksek olması kavramın ülkenin en kalabalık şehri olması, dizilerde ve medyada sürekli gündeme geliyor olmasından dolayı popüler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deniz, köprü ve boğaz kavramlarının MB’ni değil de İstanbul kavramını tamamlayıcı unsurlar olarak bilişsel yapıda kodlandığı MB denilince İstanbul akla geliyormuş gibi bir yargı doğurmuştur ve bundan dolayı kullanıldığı düşünülmektedir. Kesme noktası 75-100 cevap kavram aralığında çıkan turizm cevap kavramının doğru bir ilişkilendirme ile AB ile birleştiği görülmektedir. MB anahtar kavramı için Kız kulesi (83 kişi) Ayasofya Camii (67), Topkapı Sarayı (48), Sultanahmet (51), Galata Kulesi (29) cevap kavramlarının taban kesme noktasının üstünde çıktığı; Selimiye Camii (21), Dolmabahçe Sarayı (10), kavramlarının frekans aralığının KN’nın altında kullanıldığı görülmektedir. Ülkenin en büyük turizm potansiyeline sahip bölgesi için kullanılan kavram sayısı yeterli olmamakla birlikte öğrencilerin bilişsel yapılarında değerlendirmeye değer alt yapı olduğu kanısı oluşmaktadır. Milli değerlerimiz açısından çok büyük öneme sahip kurtuluş

mücadelesinde destan yazılmış bir bölge için kullanılan Çanakkale (82), şehitler (14), Çanakkale Şehitliği (7), Çanakkale Boğazı (7), Çanakkale savaşı (5), asker(2), Atatürk (1) cevap kavramları öğrencilerin bilişsel yapılarındaki Milli Mücadeleye dair bilgi eksikliğini KİT verilerine dayanarak gözler önüne sermektedir.

Ege Bölgesi anahtar kavramına 2561 cevap kavram kullanılmıştır. EB anahtar kavramı için kullanılan ilk beş cevap kavramın bölge içinde kullanımı değerlendirildiğinde; İzmir %64, deniz %47, incir %34, zeytin %31, üzüm %28 oranlarının çıktığını görmekteyiz. Şüphesiz ki her bölge ile özdeşleşmiş bir ilin mevcudiyeti söz konusudur. İzmir kavramının bu kadar çok kullanılması popüler olmasından kaynaklıdır diyebiliriz. EB anahtar kavram için kullanılan diğer cevaplara bakıldığında bölge ve ülke ekonomisine en fazla katkısı olan ürünler oldukları görülmektedir. Haşhaş (73), tütün (60), pamuk (40), kavramları ile bölgede yetiştirilen ekonomik değeri yüksek ürünlerin neredeyse tamamı cevap kavram olarak kullanılmıştır diyebiliriz. Bu sonuç öğrencilerin ekonomik açıdan ülkemiz için önemli ürünlerle ilgili bilişsel yapılarında bölge ürün ilişkilendirmesinde doğru kodlamaların yapılmış olduğu sonucuna varmamızı sağlar. EB anahtar kavramına Çanakkale (40) cevap kavramının kullanılması kavram yanlışlığından dolayı değil şehrin Marmara Ege sınırına yakın olmasından kaynaklı olabilir. Tarihi ve turistik özellikleri bakımından bilinen bölge için Bodrum (54), turizm (40), tatil (35) cevap kavramlarının kullanılması bölgenin turizm merkezlerinden olduğu algısının yerleşmiş olmasına kanıt olarak gösterilebilecekken; Efes Harabeleri (105) dışında tarihi özellikle ilgili önemli bir bulgu elde edilememiştir. Mevcut cevapların tarihi eserler (18), saat kulesi (8) frekansı da oldukça düşük olup KN nın altında kalmıştır. Bölgenin kurtuluş mücadelesindeki öneminin kavrandığına dair herhangi bir veri elde edilemezken Atatürk (8) kelimesi, şehitler (8), Cumhuriyet (1), Çanakkale Şehitliği (1) cevap kavramlarının kullanılması bölgenin tarihi açıdan öneminin kavranması ile ilgi olmayıp Çanakkale ile karıştırılmasından kaynaklı bir yanlışlığı olduğu düşüncesini oluşturmaktadır.

Akdeniz Bölgesi anahtar kavramına 2493 cevap kavram kullanılmıştır. AB anahtar kavramı için kullanılan ilk beş cevap kavramın bölge içinde kullanımına baktığımızda; deniz %63, Antalya %39, Mersin %30, Adana %29, sıcak %35 oranlarını görüyoruz. Bu öğrencilerin yakın bölge olmasından dolayı bölge ile ilgili

yer adlarını çok kullandıklarını, kullanım sıklığından dolayı daha çok öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Bölgenin spesifik özelliğinden olan sıcak kavramının da ilk beş cevap kavram içerisinde kullanılması kavramın bölge ile özdeşleştirilmiş olmasından kaynaklıdır denebilir. Adını kıyası bulunduğu denizlerden alan diğer üç bölgemizden farklı olarak AB anahtar kavramına deniz (288) cevap kavramının en yüksek oranda kullanılmış olduğu görülmektedir. Antalya cevap kavramının frekansının (181) yüksek çıkmasında bölgenin tatil merkezi olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Tatil (61), otel (38) cevap kavramları dışında KN altında kalan güneş (22), kum (19) sahiller (19), Kızkalesi (18), turistik yerler (14), tarihi yer (11), turist (11) cevap kavramlarının da kullanılması bölgenin tatil merkezi olarak görüldüğünü kanıtlar niteliktedir. Çalışma grubunun yaşadığı bölgeye mesafe yakınlığından kaynaklı olarak tatil amaçlı kullanımından kaynaklanmakta olabilir. Turunçgil (130), muz (103), pamuk (87), portakal (75) cevap kavramlarının kullanılması bölge ve ülke ekonomisine en çok katkısı olan ürünlerin bilişsel yapıda bölge ürün bağlamında doğru ilişkilendirilmiş olduğu sonucunu vermektedir. Bunun yanı sıra ülke ekonomisine katkısı yüksek sanayi ürünleri ve ülkenin sera denizi olarak tabir edilen bölgenin bu özelliğini vurgulayıcı kavramlarının öğrencilerin bilişsel yapılarında mevcudiyetine dair somut verilere ulaşılamamış, cevap kavram olarak kullanılan tütün (11), sera (10), gül (8), sebzeçilik (4), susam (3), sebze (2) kavramları da bilişsel yapılarının bu konuda ki yetersizliğini göstermektedir.

Karadeniz Bölgesi anahtar kavramına 2717 cevap kavram kullanılmıştır. KB anahtar kavramı için kullanılan ilk beş cevap kavramın bölge içinde kullanımına baktığımızda; çay %84, fındık %46, horon %39, orman %35, hamsi %35, oranlarını görüyoruz. KB anahtar kavramına en yüksek oranda çay (385) cevabı kullanılmıştır. Bu sonucun çıkmasında ülkemizde en çok tüketilen içecek olmasının etkisi büyük olmakla birlikte, öğrencilerin çayın KB den başka bir iklimde ve bölgede yetiştirilemiyor olduğunun bilincinde oldukları sonucuna varmamıza neden olmaktadır. Nitekim KİT sonuçları değerlendirildiğinde çay cevap kavramının KB anahtar kavramı dışında hiçbir anahtar kavrama cevap olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin bilişsel yapılarında çay kavramı ile ilgili doğru bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. İlk beş cevap kavramın bölgeye ait spesifik ve bölge ekonomisinde önemli yere sahip cevap kavramlardan oluşması dikkat çekmektedir.

KİT sonuçlarına göre oluşturulan KB anahtar kavramı ile ilgili frekans tablosunda taban kesme noktasına kadar alınmış olan cevap kavramlar değerlendirildiğinde bu aralıkta sadece 20 kavram kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu cevap kavramlar Rize (149), Trabzon (135), deniz (133), balık (128), yağmur (82), maden (63), Ağaç (54), balıkçılık (51), yeşil(41); kemeçe (34), mısır (34), ordu (30), pirinç (29), dağlar (26), yeşillik (25) kavramlarıdır. Cevap kavram kullanım oranı olarak maden %63 ler de yer alırken, Zonguldak %5'lerde yer almakta olup bölgenin en önemli özelliği arasında sayılan taş kömürü kavramının hiç kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum ilgili kavramların pekiştirilmediği sonucunu doğurmaktadır. Kullanılan kavram sayısı az olmakla birlikte cevaplara bakıldığında bölgenin özelliklerini yansıtan kavramlardır. Bu da öğrencilerin bilişsel yapılarında KB ile ilgili ilişkilendirmelerin doğru yapıldığını göstermektedir. KB anahtar kavramına verilen il adlarına baktığımızda Rize (149), Trabzon (135), Ordu (30), Zonguldak (15), Artvin (12) cevap kavram olarak kullanıldığı fakat Samsun ve Amasya'nın cevap kavram olarak kullanılmadığı görülmektedir. Oysa Milli Mücadelenin başlama noktası olarak görülen böylesi önemli bir yerin hatırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu veri KB anlatılırken Milli Mücadelede ki öneminin vurgulanmadığı kanısını doğurmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesi anahtar kavramına 1851 cevap kavram kullanılmıştır. DAB anahtar kavramı için kullanılan ilk beş cevap kavramın bölge içinde kullanımına baktığımızda; Van gölü %30, Büyükbaş hayvan %27, dağlar %18, Hayvancılık %17, soğuk %14 oranlarını, ilk beş cevap kavramın oranları arasında da çok büyük farkların olmadığı ve oranların düşük olduğunu görmekteyiz. En çok kullanılan ilk sırada ki cevap kavram için %30'luk (139 öğrenci) oranın çıkması çalışmaya katılan 454 öğrenciden 315'inin (%70) bilişsel yapılarında bölgeye dair net bir bilginin olmadığı sonucunu düşündürmektedir. Nitekim kavram ağları değerlendirildiğinde kesme noktası 200 ve üzeri cevap kavramlara ilişkin bulgular arasında DAB ile ilgili herhangi bir cevap kavram olmadığı görülmektedir. DAB anahtar kavramına verilen cevap kavramlara baktığımızda en çok cevap kelimenin bölgede ki olaylar üzerinden türetildiğini görüyoruz. Terör cevap kavramı (63) %13'lük bir orana sahipken aynı durumu ifade etmek için KN'nin altında kalan savaş (22), sınır (14), asker (13), şehitler (12), pkk (10), pyd (5), işid (4), sınır kapısı (4), askeri güç (2), bomba (2) cevap kavramlarının kullanıldığını görüyoruz. Çalışmanın yapıldığı 2016 yılının terör olaylarının çok fazla yaşandığı, terörle mücadelenin istikrarla devam ettirildiği bir yıl

olması ve tüm basın yayım organlarında olayların sıklıkla bölge ile anılmasının verilen cevaplarda etkili olduğu düşünülmektedir. DAB anahtar kavramına soğuk (67), kar (47), karasal iklim (36) cevap kavramlarının kullanılması, bölge ile ilgili cevap kavram üreten öğrencilerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bölgenin iklim ve iklim özelliklerine dair fikirleri olduğu düşüncesini yaratmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi anahtar kavramına 1847 cevap kavram kullanılmıştır. GDAB anahtar kavramı için kullanılan ilk beş cevap kavramın bölge içinde kullanımına baktığımızda; GAP %23, çiköfte %21, Gaziantep %20, Şanlıurfa %19, Antepfıstığı %17 oranlarını görmekteyiz. Çiköftenin cevap olarak kullanımının fazla olması en popüler kültürel lezzetler arasında üst sıralarda yer almasından dolayı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) cevabının Tablo 4'te verilen ders kitabında kullanılan kavramlardan olması dersin işlenmesinde konuya vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. GAP kavramının kullanılmış olması öğrencilerin projenin ülke ve bölge ekonomisine katkıları konusunda bilgileri olduğu algısını yaratmaktadır. GDAB anahtar kavramına cevap kavram olarak kullanılan kavramların çoğunun ekonomik değeri olan ürünler oluşturmaktadır. Antepfıstığı (78), pamuk (78), fıstık (51), karpuz (33), mercimek (31) cevap kavramlarının kullanılması öğrencilerin GAP sonucu bölge ekonomisine büyük katkısı olan ürünlerin çeşitliliğinde artış olduğunun farkında olmaları şeklinde değerlendirilmektedir. Petrol (50) cevap kavramı dikkat çekerken maden (24) cevap kavramının taban kesme noktasının altında kaldığı görülmektedir. Yine bölgede yaşanan olaylar nedeni ile kullanıldığını düşündüğümüz terör (40), asker (9), bomba (8), şehitler (8), pkk (6) cevaplarına ulaşılmıştır. Bu kavramların kullanılması öğrencilerin basın yayım organlarını takip ettikleri sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Anahtar kavramların en fazla kesiştiği cevap kavramın maden olduğu görülmektedir. Maden cevabı MB, KB, EB, İAB, DAB anahtar kavramlarının birleştiren cevap olmuştur. En fazla anahtar kavramı birleştiren maden kavramının 75-100 kesme noktası aralığında çıkması ülkemizin maden kaynakları bakımından çeşitlilik ve zenginlik gösteren bir ülke olduğunun öğrenciler tarafından tam olarak kavranmadığı sonucuna varmamıza neden olmaktadır. Petrol yataklarının varlığı ile

bilinen GDAB anahtar kavramının maden kavramı ile eşleşmemiş olması öğrencilerin petrolü bir maden olarak görmedikleri sonucunu doğurmaktadır.

MB, EB, İAB, DAB anahtar kavramlarını birleştiren sanayi cevap kavramına baktığımız da ülkenin sanayi bakımından en gelişmiş bölgesi olan MB için bile 100-200 kesme noktası aralığında çıktığı DAB, EB ve İAB anahtar kavramlarında en alt kesme noktasında çıkararak birleştirici cevap kelime olduğunu görmekteyiz. DAB'nin sanayi cevap kavramı ile birleştirilmesi öğrencilerin bilişsel yapılarında kavram yanılığına sahip olduklarını göstermektedir.

AB, EB, GDAB, DAB anahtar kavramlarının ortak cevap olarak pamuk kavramında birleşmiştir. Ülkemizin ekonomik getirisi en yüksek ürünlerinden biri olmasına rağmen pamuk cevabının 75-100 kesme noktası aralığında AB ve GDAB anahtar kavramlarında ortak cevap kavram olarak çıktığını görüyoruz. Geçmişten beri AB ve EB de üretimi yapılan pamuğun, GDAB de özellikle GAP ile birlikte yetiştirilmeye başlandığı ve pamuk rekoltesinde ilk sıralara yerleştiği bilinmektedir. DAB de ise sadece Iğdır ili çevresinde görülen mikro klima iklim özelliğinden dolayı yetişebilen pamuğun DAB anahtar kavramında birleştirici rol oynaması ilginçtir. Bu öğrencilerin bilişsel yapılarında pamuk cevap kavramı ile ilgili doğru bilgilerin olduğunu göstermektedir.

İAB, DAB, AB anahtar kavramlarını büyükbaş hayvancılık cevap kavramı, İAB ve GDAB anahtar kavramlarını küçükbaş hayvancılık ve hayvancılık cevap kavramlarının birleştirdiği görülmektedir. Ülkemizin tüm bölgelerinde hayvancılık yapılmakla birlikte bu ülke ekonomisine katkı sağlayacak oranlarda olmadığı müddetçe bölgenin bir özelliği olarak değerlendirilmemektedir. Bu durumda büyükbaş hayvancılık cevap kavramı ile İAB, GDAB anahtar kavramlarının birleştirilmesi öğrencilerin bilişsel yapılarında kavramla ilgili eksik bilginin olduğunu göstermektedir. İAB özellikle tiftik keçisi yetiştiriciliği ile GDAB ise koyun yetiştiriciliği ile bilinmektedir. Ülkemizde büyükbaş hayvan yetiştiriciliği denildiğinde DAB akla gelmektedir. İAB ve GDAB için küçükbaş hayvancılık cevap kavramının kullanılması öğrencilerin bilişsel yapılarında doğru bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Yine İAB ve GDAB anahtar kavramlarının hayvancılık cevap kavramında birleştirilmesi bu kelimeyi yazan öğrencilerin genelleme yapmış olduğunu

bu konuda bilişsel yapılarında çekimsel bilgilerin olduğu sonucuna ulaşmamıza neden olmaktadır.

İAB, DAB ve GDAB anahtar kavramlarının karasal iklim cevap kavramı ile birleştirilmesi öğrencilerin bilişsel yapılarında iklim bilgisi ile bölge eşleştirmesinin doğru yapıldığı sonucunu doğurmaktadır. Karasal iklim cevap kavramları ile birleştirilen anahtar kavramlardan sadece DAB için soğuk kavramının kullanılması iklim özelliğinin bilinmesinden çok bölgenin sürekli bu kavramla gündeme gelmesinden dolayı öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kodlamadan kaynaklanmaktadır denilebilir.

MB, EB, KB ve AB anahtar kavramlarını birleştiren cevap olarak deniz kavramını karşımıza çıkmaktadır. Bu dört bölgenin birleştirici cevap kavramı deniz olmakla birlikte, tatil cevap kavramında aynı birleşme görülmemektedir. Tatil cevap kavramı ile sadece EB ve AB anahtar kavramları birleşmekte bu da öğrencilerin bilişsel yapılarında her denizin tatil kavramıyla ilişkilendirilmediği sonucuna varmamıza sebep olmuştur. Bunun yanı sıra turizm cevap kavramının MB, EB, AB anahtar kavramlarını birleştiren cevap kavramı olarak çıkması öğrencilerin deniz ve turizmi bilişsel yapılarında birleştirmiş olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. EB ve AB kavramlarının deniz, tatil ve turizm cevap kavramlarında birleşmesinde sosyal medyanın yarattığı algının öğrencilerin bilişsel yapılarında ki etkisinden kaynaklandığı düşüncesini doğurmaktadır.

Deniz cevap kavramı ile birleşen dört anahtar kavramın balık cevap kavramında birleşmediğini görüyoruz. Balık kavramı ile MB kavramının öğrencilerin bilişsel yapılarında kodlanmadığını ortaya çıkartmaktadır. Bir yarım ada ülkesinde balık ve balıkçılık kavramlarına dair yetersiz bilgilerin olması kavramın ülke ekonomisindeki yerine ve ürünün tüketim azlığına bağlanmaktadır.

Frekans tablosunda kesme noktasının altında kaldığı için kavram ağlarında kullanılmayan pamuk, Çanakkale, terör, petrol, turunçgil gibi kavramların İAB anahtar kavramına; İzmir cevap kavramının MB anahtar kavramına, sanayi cevap kavramının DAB anahtar kavramına cevap olarak kullanılması kavram yanılgısı yaşayan öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Gençoğlu (2019:58) da doğal afetlerle

ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin erozyonla ilgili kavram yanlışlığı yaşadığını tespit etmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Kelime İlişkilendirme Testinde (KİT) en yüksek kesme noktası 200 ve üzeri çıkmıştır. Kesme noktası 200 ve üzeri ne göre oluşturulan kavram ağında en çok kullanılan cevap kavramın 385 tekrarla çay olduğu ve Karadeniz Bölgesi anahtar kavramına kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar kavram olarak kullanılan bölgelerde en düşük kesme noktası 25-50 aralığı olarak belirlenmiştir. Bu aralıkta KB anahtar kavramında Yeşillik, DAB anahtar kavramında Diyarbakır cevap kavramlarının kullanıldığı görülmektedir.

En fazla verilen cevap kavramların, kesme noktası 25-50 aralığın da çıktığı görülmüştür. Bu aralık kavram çeşitliliğinin en fazla, tekrar sayısının en az olduğu aralık olarak dikkat çekmektedir.

Şehir adlarına çoğunlukla 25-50 frekans aralığında rastlamıştır. En düşük frekans aralığında bu cevabın çıkmış olması bölge anlatmanın yer adı ezberletmek olmadığının bilincinde olan eğitimcilerin bilinçli tutumuna bağlanmaktadır.

KB, EB, AB, anahtar kavramlarını birleştiren balık kavramının yanı sıra KB anahtar kavramına tür adı olan hamsi cevabının da kullanılması tüketim oranına bağlı olabileceği gibi, öğrencilerin medyayı takip ettiğinin de göstergesidir.

Kesme Noktası 100 ve 200 arası cevap kavramlardan oluşturulan kavram ağı genel olarak değerlendirildiğinde anahtar kavramlarla eşleştirilen cevap kavramların çoğunluğunun ekonomik içerikli kavramlar olduğu, bunda 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan *Ürettiklerimiz* ünitesinde geçen konuların etkili olduğu söylenebilir.

KB anahtar kavramında horon cevap kavramının frekans oranının yüksek çıkmasında yaş grubu olarak müziğe duyulan ilgi ve sosyal medya aracılığı ile kültürel bir dans motifi olan horonun bilişsel yapıda birleştirilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde seçeneğinin olmaması, popüler ya da sosyal medyada konu olmaması gibi faktörlerin cevap sayısı ve niteliğini etkilediği düşünülmektedir. DAB ve GDAB'ne verilen cevap kavramlar bunu göstermektedir.

Frekans tablolarında bakıldığında afet kavramı yada bu kavramı verecek bir ifadeye ulaşılamamıştır. Bu da “5.3.5 Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir” kazanımının verilmediği çıkarımına varmamıza neden olmaktadır.

Anahtar kavramlara verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin bölgelerle ilgili bilişsel yapılarında sonraki öğrenmeleri olumlu yönde etkileyecek bilgilerin olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5. sınıf öğrencilerinin kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarının ölçülmesi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda ki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmanın konusunu Türkiye'nin coğrafi bölgeleri oluşturmaktadır. Bu açıdan kelime ilişkilendirme testleri sosyal bilgilerde yer alan farklı konularda da yapılabilir.
- Bu çalışma Niğde il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6 ilkokuldaki 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Böyle bir çalışma her çeşit okulda ve her kademedeki öğrenciye uygulanabilir.
- Çoğunlukla fen bilimlerinde uygulama örneklerine rastladığımız kelime ilişkilendirme testleri bu çalışmada görüldüğü gibi sosyal bilimlerde de tamamlayıcı bir ölçme değerlendirme testi olarak kullanılabilir.
- Bu çalışma var olan durumu tespit amacıyla tarama modelinde yapılmıştır. Farklı çalışmalarda ön test-son test olarak kullanılıp kavramsal değişimler de tespit edilebilir.
- Bu araştırma öğrencilerin bilişsel yapılarının KİT ile belirlenmesine yöneliktir. Araştırma sonunda KİT verilerine göre öğrencilerde kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Sadece kavram yanılgılarının tespiti içinde KİT kullanılabilir.

- KİT verilerinde güvenilirliği arttırmak adına anahtar kavramlarla ilgili cümleler kurdurulabilir.
- Yapılan bu çalışmada KİT verilerine dayanarak pamuk, turunçgil cevap kavramlarının İAB anahtar kavramında kullanılması sonucu bir kavram yanılığı olduğu tespit edilmiştir. Bölgenin iklim özellikleri anlatılırken ürün iklim ilişkilendirmeleri üzerinde ve iklimin insan faaliyetleri üzerinde ki etkisinde daha vurgulayıcı olunabilir.
- Anahtar kavramlara verilen cevaplar doğrultusunda bölgelerin milli mücadele sürecindeki önemi vurgusu eksik olduğu, milli değerlere yeteri kadar değinilmediği kanısı oluşmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliğinin sarmal bir yapıya sahip olduğu unutulmamalıdır. Ders işleme sürecinde eğitimcilerin bu konuya daha duyarlı olmaları tavsiye edilmektedir.
- Afetler le ilgili herhangi bir veriye ulaşılmamış olması konu üzerinde durulmadığı algısı yaratmış olduğundan böylesi hassas bir konunun titizlikle işlenmesi gerektiği tavsiye edilmektedir.
- Kullanım kolaylığı ve neticeye hızlı ulaşılabilmesi adına alternatif ölçme değerlendirme araçlarından biri olan KİT in kullanımını eğitimciler arasında yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. N. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*.(5. basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayıncılık.
- Akbaş, Y., Gençtürk, E. ve Engin, İ. (2003). I. coğrafya kongresinden günümüze liselerimizde müfredat programlarındaki değişimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Akbaş, Y., Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356
- Akbayır, S., Baki, A., Baysal, N., Çepni, S. ve Öztürk C. (2006). *Öğretmenler ve öğrenenler için ek açıklamalarla yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbağ, M. (2014). Öğrenmede bilişsel yaklaşım: bilgiyi işleme modeli., A. Bakıoğlu.(Editör). *Eğitim Psikolojisi*. İkinci baskı. Ankara. Nobel Akademi Yayıncılık, ss 84-105.
- Akinoğlu, O., Bakır, S.A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 8,
- Akış, A. ve Kaya, B. (2015). Coğrafya Öğrencilerinin “Hava” Kavramıyla İlgili Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(7), 557-574.
- Akkuş, Z. (2014).Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,31 ,13-27.
- Aksoy, B. ve Koç, H. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 319-339.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Arı, Y. (2010). Coğrafyanın Genel Eğitime Katkısı., R.Özey, S.İncekara.(Editör). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss 9-21
- Arı, Y. (2010). Coğrafyanın genel eğitime katkısı., R. Özey. ve S. İncekara. (Editörler). *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*. İkinci baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 84-105.

- Arıncı, K. (2013). Coğrafi metodoloji açısından bölgesel coğrafya, bölge bilimi ve coğrafi bölgeler. *Türkiye Coğrafya Dergisi* 60, 13-24.
- Artvinli, E., Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi Ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi* s:22, 93 -127
- Aslantürk, Z. (2008). *Araştırma metod ve teknikleri*. (7. basım). İstanbul: Çamlıca Yayıncılık.
- Atalay, İ. (2002). *Türkiye'nin ekolojik bölgeleri*. İzmir: Orman Bakanlığı Yayınları No 163.
- Atalay, İ.ve Mortan, K. (1997).*Türkiye bölgesel coğrafyası*. (5. basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayıncılık.
- Avcı, S. (2012). Birinci Coğrafya Kongresi Ve Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri Hakkındaki Tartışmalara Dair Bir Not. *Türk Coğrafya Dergisi*, 57, 95-99.
- Ay, H. (2015). *Eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde derslerin işleniş ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydemir, A. (2014). *Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algularının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B., Özer, B. ve Kurtaslan, Z. (2018). Kelime ilişkilendirme aracılığıyla testi ortaokul ve lise öğrencilerinin “müzik öğretmeni” kavramına yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Ekev Akademi Dersisi*, 74, 375-391.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Editörler). (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara; Anı Yayıncılık.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*.(18. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 23-38.
- Bahar, M. ve Kılıç, F. (2001). *Kelime iletisim testi yöntemi ile atatürk ilkeleri arasındaki kavramsal bağların araştırılması*. Abant izzet Baysal Üniversitesi IX. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.

- Bahar, M. ve Özatlı, N. S.(2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bil. Enst. Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006), *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri.*(Basım ve baskı sayısı yok).Ankara.
- Bayır, G. Ö., Deveci, H. ve Köse, T. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 101-124.
- Bekiroğlu, F.O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bilgili, A.S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal bilgiler., İ.H.Demircioğlu. (Editör). *Sosyal bilgilerin temelleri.* Samsun. Hegem Yayınları,ss3-56
- Bilgin, İ., Aktaş, İ., Çetin, A. (2014). Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Yapılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1352-1372,
- Burke, K. (1999). *How to Authentics Learning* (3rd Ed), Arlington Heights, Illinois: Skyligh. Professional Development Ons Elawer, Corna.
- Cachapuz, A.F.C. ve Maskill, R. (1987). Detecting changes with learning in the organization of knowledge: Use of word association test to follow the learning of collision theory, *International Journal of Science Education*, 9, 491-504.
- Cardellini, L. and Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59-69
- Ceylan, Ö. ve Yiğit, E.A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüm ve Tekrar Kullanım Kavramları Hakkında Sahip Oldukları Bilişsel Yapıların Belirlenmesinde Akış Haritalarının Kullanılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 155-166.
- Cırık, İ. (2011). Stil ve strateji etkileşimi. S.Fer. (Editör). *Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları*.1. Baskı. Ankara .Anı Yayıncılık, ss186-195
- Claval, P. (2007). Regional geography: Past and present (A review of ideas, approaches and goals. *Geographia Polonica*, 80 (1), 25-42.

- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*.(15.basım). İstanbul: Remzi Kitapevi Yayımcılık.
- Çakır, R. A. (2018). *Turizmin bölgesel kalkınmaya etkileri: Ayder turizm bölgesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çelik, Ö. C. (2014). *Yükseköğretimde bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, T., Karakuş, U., Demirbaş, Ç.Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57-76
- Çoruhlu, T.Ş., Er Nas, S., Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1 (1), 122-141.
- Demirci, A. (2005). ABD'de eğitim sistemi ve coğrafya öğretim. 1. bs. İstanbul : Hiperlink.
- Demircioğlu, H.(Editör).(2006). *Sosyal biligilerin temelleri*. Samsun: Hegem Yayımcılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*.(8. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayımcılık.
- Deveci, H., Çengelci K. T. ve Gürdoğan, B. Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 101-124.
- Deveci, H., Köse, T. Ç. ve Bayır, Ö. G. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 101-124.
- Doğan, Seyhun, Yıldız, Z. (2007). Bölgesel kalkınma, turizmin ilişkisi ve göller bölgesi kalkınmasında alternatif turizm potansiyelinin kullanılabilirliğine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2).
- Doğanay, H. (1999). *Coğrafyaya giriş*. (5. basım).Konya: Ofset Yayımcılık.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E.A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

- Duman, B. (2008). *Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B.(2004). *Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*.(1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B.(Editör). (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*.(3. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.*Education Review* 8(3), 413-425.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2013 a). Biyoloji öğretmen adaylarının “bakteri” konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 885-910.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2013 b). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Ve Çizme-Yazma Tekniğiyle “Osmoz” Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(12), 809-829.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının “AIDS” kavramı konusundaki bilişsel yapıları: bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 18(3), 267-306.
- Ekici, G., Güven, M.(Editörler).(2013). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*(1. Basım). Ankara: Pegem Akademik.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi kavram yanılgıları ve kavramsal değişim. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. basım), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, F. (2012). *İkögretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ersanlı, K. (2010). *Davranışlarımız*. (1. basım). Samsun: Eser Ofset Yayıncılık.
- Fer, S. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S.Fer. (Editör). *Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları*.1. Baskı. Ankara .Anı Yayıncılık, ss 200-215
- Filiz, B. S.(Editör). (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımlar*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Geçit, Y. (2010). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 923-987.

- Gençoğlu, S.E. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi(kit) yoluyla incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Göz, N. L., Taşdere, A. ve Işıklı, M. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Gupta, M.L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physicalsciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63-73.
- Güneş, M. H. ve Gözüm A.İ.C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 252-264.
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 157.
- Gürsoy, R. G.(1957). Türkiye'nin Coğrafi Taksimatında yapılması İcabeden Bazı Tashihler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi* 15(1-3), 219-239
- Hardwick, S. W. & Holtgrieve, D. G. (1996). Geography for Educators:Standards, Themes, and Concepts,(p1–30, Prentice-Hall,U.S.A.). *Marmara Coğrafya Dergisi s16, TEMMUZ – 2007, İSTANBUL*
- Hovardas, T. ve Korfiatis, K.J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- İsa, A.M. ve Maskill, R. (1982). A comparison of science word meaning in the classrooms of two different countries: Scottish integrated science in Scotland and in Malaysia. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 188-198.
- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N.L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- İncekara, S. (2007). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde uluslararası eğilimler ve türkiye örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 109-130.
- İşbir, E. G. (1991). *Seminar on the Reorganization and Reform of the Secondary Education System*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayınları.
- Johnstone, A. H. (1993). The Development of Chemistry Teaching: a Changing esponse to a Changing Demand. *Journal of Chemical Education*, 70, 9, 701-705.

- Johnstone, A.H. and Moynihan, T.F. (1985). "The relationship between performance in word association tests and achievement in chemistry". *European Journal of Science Education*, 7, 57-66.
- Kaplan, S. (2013). *Doğu Karadeniz bölgesinde sürdürülebilir kalkınma için topluluk temelli ekoturizm yerel toplulukların turizm algısı üzerinden bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karabağ, A.M. (2009). *Çoklu zeka kuramı yapılandırmacı yaklaşım'la yaratıcı drama etkinlikleri*. Ankara. Naturel Yayınları
- Karabağ, S. (2010). Tarihsel süreçte coğrafya dersi öğretim programlarının gelişimi., R.Özey, S.İncekara.(Editör). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss 77-97
- Karaca, A. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi ve öğrencilerin gelecekte meslek seçiminde rol oynayan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karakaş, N.Ö., Çamoğlu, M. Kiroğlan, F. (2015). *Uluslararası coğrafya kongrelerine bakış: yerler konular katılımcılar*. Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı, Coğrafyacılar Derneği: Gazi Üniversitesi, Ankara
- Karakuş, U. (2012). Coğrafya eğitimi için önemli bir kaynak: birinci Türk coğrafya kongresi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 198-212.
- Karakuyu, M. (2010). Coğrafya eğitiminde öğretmen olmak ve öğretmen kalabilmek.(Ed. R.Özey ve A Demirci). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* İstanbul: Aktif Yayınevi. 357-379
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179,
- Karip, E. (Editör).(2005). MEB, *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları tanıtım Kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi Yayınları.
- Kaya, E. (2005). *Yerel kalkınma yönetimi*. (2. baskı). İstanbul: Sistem Multimedya Yayıncılık.
- Kaya, M.F. ve Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: kelime ilişkilendirme testi (KİT). *Turkish Studesis*, 11(9), 803-820.
- Kaya, N. (1992). Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 93-127.

- Kayağ, R. (2009). *Sosyal bilgiler dersinin etkililiği açısından materyal kullanımı ve gezi gözlem metodunun uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kempa, R.F. ve Nicholls, C.E. (1983). Problem solving ability and cognitive structure an explanatory investigation. *European Journal of Science Education*, 5, 171-184.
- Kınacı, S. (2011). *Türkiye’de polis algısı ve algılama yönetimi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocalar, A. O. (2017). Coğrafya öğretiminde ekolojik bölge kavramının kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 68-73.
- Kocaoğlu, E. ve Server, R. (2013).Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Konularına İkişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri/Diyarbakır Merkez İlce Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(45),17-34.
- Koç, H., Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 319-339
- Kostova, Z. ve Radoynovska, B. (2010). Motivating students’ learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.
- Köseoglu, F., Budak, E. ve Kavak, N. (2002). *Fen eğitiminde kavramsal anlama için bir değerlendirme yöntemi: kelime çağrışımları ve gravimetrede uygulanışı*. ODTÜ V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Kurt, H. (2013). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının “Enzim” Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi*. *GEFAD/ GUJGEF*, 33(2), 211-243.
- Kurt, Y. Ü.(2013). *Lise öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Küçükahmet, L. (2011).*Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler dersi 4-5-6-7 sınıfları öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2014). *İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*.(5.baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2017). *Sosyal bilgiler dersi 4-5-6-7 sınıfları öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi 4-5-6-7 sınıfları öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Mentis Tas, A. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532
- Meral, G. E.(Editör). (2013). *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: The case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 309–322.
- Nakipoglu, C., Benlikaya, R. ve Bahar, M.(2002). *Kelime ilişkilendirme testi kullanılarak kimya öğretmen adaylarının atom konusu ile ilgili bilişsel yapılarının incelenmesi*. ODTÜ V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Narin, N.(2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nas, R. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (program, yöntem ve etkinlikler)*.Bursa: Ezgi Kitapevi Yayıncılık.
- Okumuş, F. (2015). *Pkk/Kck terör örgütünün algı yönetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önal, N. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bölümlerine yönelik bilişsel algılarının KİT aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 255-272.
- Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları Algılarındaki Değişimin İncelenmesi: Kocaeli Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 146-160.
- Özatlı, N. S. ve Bahar, M. (2010).Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konulması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim. (genel öğretim yöntemi)*(4. basım). Ankara: ÖSYM yayınları.
- Özdemir, S.M. (2010). ilköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.

- Özel, M. (2003). Avrupa birliğinde bölge, bölgeselleşme, bölge yönetimleri kavramları üzerine. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 58-1s:97-117
- Özer, M. A. (2012). Bir modern yönetim tekniği olarak algılama yönetimi ve iç güvenlik hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 33, 147-180.
- Özey, R. (1996b). *Osmanlı Döneminden Bu Güne Ortaöğretimde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi*. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Özey, R. ve İncekara, S. (2010). *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Özey, R.(2012). *Doğal bölgeler Coğrafyası*.(1.basım). İstanbul: Aktif Yayınevi Yayıncılık.
- Özey, R.(2013). *Siyasi Coğrafya*.(9. Baskı). İstanbul : Aktif Yayınları
- Özey, R., (1996a). *Osmanlı döneminden bugüne coğrafya*. A.Ü.D.T.C.F. III. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, Ankara.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Kitabevi
- Öztaşkın, B.(2018). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler., R.Turan Ve T.Yıldırım (Editörler). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. (2. Baskı). Ankara . Anı Yayıncılık,
- Öztürk, C. (Editör). (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Karabağ, S. (Editörler). (2007). *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi: gelişimi içeriği eğitimi*.(1 basım). Ankara: Gazi Kitapevi Yayıncılık.
- Pınar, A.ve Şanlı, C. (2017). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 21-39
- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Preece, P.F.W. (1978). Exploration of semantic space: review of research on the organisation of scientific concepts in semantic memory. *Science Education*, 63, 547-562.
- Robbins, S. ve Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. H., E. Erdost-Çolak). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: How shall we know them?* (2. Baskı). New York: Nichols Publishing Company.

- Santrock, J.W. (2015). *Yaşam boyu gelişim (gelişim psikolojisi)*. G.Yüksel.(Çeviri Editörü).13. Baskı. Ankara. Nobel Yayın
- Schmeck, R.R. (Editör). (1988).*An introduction to strategies and styles of learning. Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme eğitim*.(6. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N.(2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A., Pınar, A. ve Koç, M. (2005). Lise 1.sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 377-390.
- Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the relationship between content structure and cognitive structure. *Journal of Educational Psychology*, 63, 225-234.
- Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 231-249.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*.(3.basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, C. (2003). *Coğrafi bölge esasına göre yapılan öğretim hakkında düşünceler*. Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı. Gazi Üniversitesi 09-12 Temmuz 2002, Ankara. Gazi Kitapevi.
- Şahin, S. (2010). Coğrafyada çağdaş öğretim yöntemleri., R.Özey, S. İncekara. (Editör). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler*. (1.Baskı). Ankara. Pegem Yayıncılık, ss 127-160
- Şen, Ş. (2011). İlköğretim okulu sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. L.Küçükahmet.(Editör). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. 3. Baskı . Ankara. Nobel Yayın, 296-314
- Şimşek, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri (cbs) konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirmesi testi ile belirlenmesi, *Researcher: Social Science Studies*, 1(1), 64-75.
- Taş, H. İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim 11. kademe ve liselerde coğrafya dersi ve müfredatının değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 311-330.

- Taştekin, A. (2018). Türkiye’de bölgesel kalkınma stratejileri ve bölge idareleri. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(1), 69-83.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H. (2017). Etermining the Turkish world perceptions of candidate social studies teachers through word association test. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1386-1395.
- Tokcan, H. ve Topkaya, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının ortadoğu algısının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi(Kilis ve Niğde Örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Muğla.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 115-129.
- Tokcan, H. ve Topkaya, Y. (2018). Prospective teachers’ perceptions about concept of middle east through word association test. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7(2), 45-57.
- Tongaç, E. (2006). *Farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin fen bilgisi dersi dolayım sistemi konusundaki bilissel yapılarına etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topal, B. (2014). Bölgesel coğrafyanın gelişim süreci, abd’deki durumu ve bölgesel coğrafyada program geliştirmeye bir örnek. *Marmara Coğrafya Dergisi*,29, 363-380.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim* 36(159). 205-219
- Tsai, C.C. ve Huang, C.M. (2002). Exploring students' cognitive structures in learning science: A review of relevant methods. *Journal of Biological Education*, 36(4), 163-169.
- Turan, R., Yıldırım, T. (2018). *Sosyal bilgilerin temelleri*. (2. baskı). Ankara :Anı Yayıncılık.
- Tutar, H. (2008). *Örgütsel algılama yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tümertekin, E. (1990). *Çağdaş coğrafi düşüncenin oluşumu ve Paul Vidal de la Blache*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No 3603.
- Tümertekin, E., Özgüç, N. (2005). *Ekonomik coğrafya: küreselleşme ve kalkınma*. İstanbul: Çantay Kitabevi Yayıncılık.

- Tümertekin, E., Özgüç, N. (2006). *Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekândan*. İstanbul: Çantay Kitabevi Yayıncılık.
- Uçak, N.Ö. ve Güzeldere, Ş.O. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği dergisi*, 20(1), 7-28.
- Uğurlu, R. (2009). *Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde önerilen eğitim programı sürecinde öğretmen adaylarının şekillendirici ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayımlanmış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, B.(2017). *Okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği ve algı yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uzun, N., Özsoy, S. ve Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 85-91.
- Üçışık, S. Ve Demirci, A. (2002). 21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5,117-134.
- Ülgen, G.(1997).Eğitim psikolojisi. (3. basım).İstanbul: Alkım Yayınevi Yayıncılık.
- Ünlü, M. (2001). İlköğretim okullarında coğrafya eğitim ve öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi* 3(2), 31-48.
- Ünlü, M. (2010). *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. (1.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünlü, M. (2010). Coğrafya öğretiminde ders kitaplarının özellikleri.,R.Özey, S.İncekara.(Editör). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss 99-124
- Venç, E. (2005). Sosyal bilgiler öğretimine dair sorunlar ve çözüm önerileri, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5.
- Wade, C. (2006). A Historical Case for the Role of Regional Geography in Geographic Education. *Journal of Geography in Higher Education*,30(2), 181-189.

- Yavan, N., Tüysüz, S. (2012). *TÜCAUM VII. coğrafya sempozyumu 2012 bildiriler kitabı* .s: 390-405, Ankara.
- Yiğit, A .(1996). Türkiye'nin doğu bölgelerinin yeniden belirlenmesi hakkında düşünceler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 357-376.
- Yiğit, A. (2006). *Avrupa birliği sürecindeki türkiye de bölgesel farklılıklar” gecmisten günümüze türkiye yi bölgelere ayırma çalışmaları ve yapılması gerekenler*. Iv. Ulusal Coğrafya Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Yiğit, A. (2008), *Geçmişten Günümüze Türkiye'yi Bölgelere Ayırma Çalışmaları ve Yapılması Gerekenler*, IV. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, s: 32-44, Ankara.
- Yiğit, E. A. (2016). Investigating Cognitive Structures in Some Basic Chemistry Concepts via Word Association Test. *İlköğretim Online*, 15(4).
- Yiğit, E.A., Ceylan, Ö. (2015).Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüm ve Tekrar Kullanım Kavramları Hakkında Sahip Oldukları Bilişsel Yapıların Belirlenmesinde Akış Haritalarının Kullanılması. *International online Journal of Educational Sciences*, 7(2),155
- Yurdakul, B. (2007).Yapılandırmacılık., Ö. Demirel.(Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss 39-61.
- Yüce, Z. ve Önal, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 326-341.
- Yücel, E. Ö. (2013). *Fen Bilimleri programındaki ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğretim tasarımı ve uygulanması*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Uludağ Ünivesitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yüksek, G.(Editör). (2015). *Yaşam boyu gelişim. (gelişim psikolojisi)*.(13. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Web1.Eğitim.Çevrim-içi:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&view=yanlis&kelimez=138 Erişim tarihi:11.03.2019.
- Web2. Eğitim.Çevrim-içi:
<https://www.yesilist.com/nasa-olmadiysa-dunya-kaynaklari-enstitusu-verelim/>
Erişim tarihi 25.03.2019
- Web 3. Eğitim.Çevrim-içi:
<https://www.ogrencilersoruyor.com/ulkelerin-ekonomik-faaliyetleri-ile-gelismislik-duzeyleri-arasindaki-iliski-nedir/>
Erişim tarihi 25.03.2019

Web 4. Eğitim.Çevrim-içi:
<https://cografyahocasi.com/9-sinif/bolge-kavrami-ve-turleri.html> 02.03.2019
Erişim tarihi 25.03.2019

Web 5. Eğitim.Çevrim-içi:
https://www.google.com.tr/search?biw=1440&bih=789&tbm=isch&sa=1&ei=HenXNqTJcnfwQKtuoSgBQ&q=d%C3%BCnya+sanayi+b%C3%B6lgeleri+haritas%C4%B1&oq=d%C3%BCnya+sanayi&gs_l=img.1.2.015j0i8i3013j0i2412.2132604.2135750..2139540...0.0..0.287.1579.0j11j1.....0....1..gws-wiz-img.....0i67.5opmMW53HJ8#imgrc=qu7-gTGEKmfOIM:
Erişim tarihi 25.03.2019

Web 6. Eğitim.Çevrim-içi:
<https://cografyabilim.files.wordpress.com/2011/07/jeotermal-kaynaklar-ve-uygulama-haritasc4b1.jpg>
Erişim tarihi 25.03.2019

Web 7. Eğitim.Çevrim-içi:
<http://serdaratci.blogspot.com/2013/12/turkiye-fiziki-cografya-atlas.html>
Erişim tarihi 25.03.2019

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



E-İmzalıdır

Sayı : 69972237-302.08.01-E.117
Konu: Anket Çalışması-Hayriye YILMAZ

21/01/2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29/12/2015 tarihli ve 98862767-302.08.01-E.426 sayılı yazınız.
b) Niğde Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 18/01/2016 tarihli 61900286-605-E.586013 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hayriye YILMAZ' ın Doç.Dr. Halil TOKCAN danışmanlığında “**5. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye'nin Bölgelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Yoluyla İncelenmesi**” konulu tez çalışmasını Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulamasının uygun görüldüğüne dair Niğde Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi b)' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet ŞENER
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi b) yazı ve eki (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Rektör Yardımcısı (Prof.Dr.Mustafa BAYRAK) Vekili Prof.Dr.Mehmet SENER tarafından 21.01.2016 tarihinde e-imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu:<http://eimza.nigde.edu.tr/eimza/default.aspx?Code=885E55B8XC>

Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE
Telefon : (0388) 225 2707 Faks : (0388) 225 2701 e-posta:oidb@nigde.edu.tr



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-605-E.501806
Konu : Anket Uygulama İzni

15/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hayriye YILMAZ, Doç. Dr. Halil TOKCAN danışmanlığında Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik "**5.Sınıf Öğrencilerinin Türkiye'nin Bölgelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Yoluyla İncelenmesi**" konulu tez uygulama izni Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 30.12.2015 tarih ve E.2044 sayılı yazıları ile istenmektedir. İlgili tez uygulaması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
15/01/2016

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Ayırdır.

15-01-2016

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİ Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b54b-1ede-3c48-b8cf-1cb8 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Kelime İlişkilendirme Testi (Veri Toplama Aracı)

KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Sevgili öğrenciler, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında yapmakta olduğum Yüksek Lisans Tezimde kullanmak üzere sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Aşağıda verilen Türkiye'nin Bölgeleri sizlere neler çağrıştırıyor aklınıza gelen kelimeleri karşısında ki boşluklara yazın. Her bölge için 1 dakika süreniz var. Araştırmada elde edilen bulgular başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Cinsiyetiniz: K () E ()

Okulunuz:

Sınıfınız:

Hayriye YILMAZ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Türkiye	Yarımada
Türkiye	Ay -Yıldız
Türkiye	Ankara
Türkiye	Avrasya
Türkiye	Vatan
Türkiye	Cumhuriyet

İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	
İç Anadolu Bölgesi	

Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	
Marmara Bölgesi	

Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	
Ege Bölgesi	

Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	
Akdeniz Bölgesi	

Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	
Karadeniz Bölgesi	

Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	
Doğu Anadolu Bölgesi	

Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Hayriye YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Karaisalı, 13.02.1976

Medeni Hali: Bekar

İletişim Bilgileri: hayriye.ylmz@windowlive.com

05054787621 (GSM)



EĞİTİM

1990-1993 Tarsus Lisesi

1994-1997 Atatürk Üniversitesi

2010-2014 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi

2015-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

YAYINLARI

Öcal,T.,Yılmaz,H.(2015).*Sürdürülebilir doğa ve çevre eğitiminin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde doğal ortamda uygulanabilirliği*. 24.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde (Sunum yapılmıştır) (Bildiriler Kitabı s 553)