



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**2018 VE 2024 YILLARINA AİT SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA MEKÂNSAL
DÜŞÜNMENİN DEĞİŞİMİ**

YÜKSEK LİSANS

SADULLAH NARİN

DOÇ. DR. FATMA GÜLTEKİN

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

2018 VE 2024 YILLARINA AİT SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA MEKÂNSAL
DÜŞÜNMENİN DEĞİŞİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SADULLAH NARİN

DANIŞMAN : DOÇ. DR. FATMA GÜLTEKİN

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. HATİCE GEDİK

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. NEVAL AKÇA BERK

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sadullah

Soyadı : NARİN

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 2018 ve 2024 Yıllarına Ait Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Mekansal Düşünmenin Değişimi

İngilizce Adı : Changes in Spatial Thinking in Social Studies Curricula in 2018 and 2024

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Sadullah NARİN

İmza :

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Sadullah NARİN tarafından hazırlanan “2018 ve 2024 Yıllarına Ait Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Mekânsal Düşünmenin Değişimi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN (Türkçe Eğitimi A.B.D, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Hatice GEDİK (Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Neval AKÇA BERK (Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D, Çukurova Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 11/09/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Bu tez çalışmasının hazırlanma sürecinde bana her zaman destek olan ve sabırla yanımda bulunan değerli eşim Ayşe NARİN'e, sevgisi ve neşesiyle hayatıma anlam katan canım oğlum Ali Asaf NARİN'e içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın her aşamasında engin bilgi birikimi, yol göstericiliği ve yapıcı eleştirileriyle bana ışık tutan değerli danışman hocam Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN'e minnettarlığımı ifade etmek isterim. Bu süreçte bana güç veren aileme, desteklerini eksik etmeyen İlçe Emniyet Müdürüm Erdal TÜRK'e ve tüm dostlarıma teşekkür ederim.



ÖZET

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan beş temel mekânsal beceriyi—mekânı algılama, mekânsal düşünme, konum analizi, coğrafi sorgulama ve harita becerisi—karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, veri toplama sürecinde resmi program metinleri ile ilgili uygulama örnekleri doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Veriler, önceden belirlenmiş temalara dayalı betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiş; kapsam, Türkiye'de yayımlanmış akademik çalışmalar ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 ve 2024 tarihli öğretim programlarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırma bulguları, iki program arasında hem süreklilik hem de yönelim açısından belirgin farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. 2018 programında, mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerileri öne çıkarılmış; kroki çizimi, saha gözlemleri ve yer-yön-mesafe odaklı etkinlikler aracılığıyla yerel ve uygulamalı öğrenme süreçleri teşvik edilmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise yazılı-sözlü yoklamalar ile performans görevlerinin birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın 2024 programı, mekânsal düşünmeyi disiplinler arası bir bağlamda, daha sistematik ve ölçülebilir bir yapı içerisinde ele almakta; konum belirleme, mekânsal bağlantıları çözümleme ve insan-çevre etkileşimini dijital haritalar ile kanıta dayalı etkinlikler üzerinden desteklemektedir. Ayrıca süreç odaklı, çok araçlı ölçme-değerlendirme anlayışının benimsendiği görülmüştür. Çalışmada, harita becerisinin mekânsal düşünmenin somutlaşmış uygulama boyutunu oluşturduğu ve bu iki becerinin bütüncül biçimde ele alınmasının, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme kapasitelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında konum analizi becerisine ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olması, bu çalışmanın mekânı algılama ile konum analizini birlikte ele alarak hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde katkı sağlamasına olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, 2018 programının yerel-uygulamaya dayalı güçlü yönleri ile 2024 programının disiplinler arası, dijital ve süreç odaklı yaklaşımının bütünleştirilmesi; ölçme-değerlendirme sürecinde ise karma yöntemlerin tercih edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Mekânsal Algılama ve Konum Analizi Becerisi, Mekânsal Düşünme, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Bilim Kodu : 15801

Sayfa Adedi : 77

Yazar : Sadullah NARİN

Danışman : Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN

ABSTRACT

This study comparatively examines the five core spatial skills—perceiving space, spatial thinking, location analysis, geographic inquiry, and map skills—featured in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula of the Ministry of National Education. Designed within a qualitative research framework, the study utilized the document analysis method to evaluate official curriculum texts and relevant practical examples during the data collection process. The data were analyzed using descriptive analysis based on predetermined themes, and the scope was limited to academic studies published in Türkiye and the Ministry of National Education’s 2018 and 2024 curricula. The findings reveal both continuity and notable shifts between the two curricula. In the 2018 curriculum, the skills of perceiving space and map literacy were emphasized, with local and practice-oriented learning processes encouraged through activities such as sketch drawing, field observations, and tasks focusing on direction–orientation–distance. In assessment and evaluation, written and oral examinations were employed alongside performance-based tasks. In contrast, the 2024 curriculum addresses spatial thinking in an interdisciplinary context, within a more systematic and measurable structure; it supports location identification, analysis of spatial connections, and human–environment interaction through digital maps and evidence-based activities. Furthermore, it adopts a process-oriented, multi-tool assessment and evaluation approach. The study concludes that map skills constitute the tangible, applied dimension of spatial thinking, and that addressing these two skills in an integrated manner enhances students’ analytical thinking and problem-solving capacities. The limited number of studies focusing on location analysis in the literature enables this research to contribute both theoretically and practically by examining perceiving space and location analysis together. Ultimately, it is recommended that the local, practice-based strengths of the 2018 curriculum be integrated with the interdisciplinary, digital, and process-oriented approach of the 2024 curriculum, and that mixed methods be preferred in assessment and evaluation processes.

Keywords : Spatial Perception and Location Analysis Skills, Spatial Thinking, Social Studies Education.

Science Code : 15801

Number of Pages : 77

Author : Sadullah NARİN

Supervisor : Assoc. Prof. Fatma GÜLTEKİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1. Mekan Kavramı	4
1.2. Mekânsal Düşünme Becerisi	5
1.3. Mekânsal Düşünme Becerisinin Alt Bileşenleri	7
1.4. Mekânsal Düşünme Eğitimi	9
1.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Mekânsal Düşünme Becerisi	12
1.6. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Mekan ile Doğrudan İlişkili Beceriler	15
1.6.1. Mekanı Algılama	16
1.6.2. Konum Analizi	22
1.6.3. Harita Okuryazarlığı	27
1.6.4. Çevre Okuryazarlığı	29
1.7. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Mekân ile Doğrudan İlişkili Beceriler	29
1.7.1. Harita Becerisi	30
1.7.2. Coğrafi Sorgulama	31
1.7.3. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması	33
1.8. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	35
1.9. İlgili Araştırmalar	36
İKİNCİ BÖLÜM	40
YÖNTEM	40

2.1. Araştırma Deseni	40
2.2. Veri Toplama	40
2.3. Verilerin Analizi	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
BULGULAR.....	42
3.1. “Mekan” Sözcüğünün Programlarda Kullanımına İlişkin Bulgular	42
3.2. Mekânsal Düşünmenin Kavramsal Çerçevesine İlişkin Bulgular	45
3.3. Mekânsal Düşünme İle İlgili Kazanımların Düzeylerine İlişkin Bulgular	46
3.4. Mekânsal Düşünme İle İlgili Önerilen Öğretim Materyallerine İlişkin Bulgular	48
3.5. Mekânsal Düşünme İle İlgili Önerilen Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular	49
3.6. Mekansal Düşünme İle İlgili Önerilen Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular	49
3.7. Mekansal Düşünmenin Kademeler Arası Geçişine İlişkin Bulgular	51
3.8. Mekânsal Düşünme İle İlişkilendirilen Disiplinlere İlişkin Bulgular	53
SONUÇ.....	55
KAYNAKÇA	58
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	64

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2018’e Kadar Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Mekânsal Düşünme ile İlgili Beceriler	14
Tablo 2. Analiz Çerçevesi	41
Tablo 3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Mekan” Sözcüğünün Ele Alınışı ...	43
Tablo 4. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Mekan” Sözcüğünün Ele Alınışı ...	44
Tablo 5. Mekânsal Düşünmenin Kavramsal Çerçevesi	46
Tablo 6. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Mekân Kavramıyla İlgili Kazanımların ve Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırması	47
Tablo 7. Programlarda mekânsal düşünme ile ilişkili önerilen materyal türleri	48
Tablo 8. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Programlarında Mekânsal Düşünme ile ilgili önerilen Değerlendirme Teknikleri Karşılaştırması.....	50
Tablo 9. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Programlarında Mekânsal Düşünme İçerikli Kazanım ve Öğrenme Çıktılarının Sınıflara Göre Dağılımı.....	52

KISALTMALAR

CBS	: Coğrafi Bilgi Sistemleri
GPS	: Küresel Konumlandırma Sistemleri
MDBEM	: Mekânsal Düşünme Becerisi Eğitim Modülü
MDBT	: Mekânsal Düşünme Beceri Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NRC	: National Research Council
RGS	: Royal Geographical Society



GİRİŞ

Araştırmanın Gerekçe ve Önemi

Sosyal bilgiler öğretimi, bireylerin yaşadıkları çevreyi, toplumu ve dünyayı çok yönlü biçimde kavramalarını sağlayan temel bir disiplin alanı olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve diğer sosyal bilim dallarının bütüncül biçimde harmanlanmasıyla oluşan bu ders, hem bireysel hem de toplumsal yaşama gerekli bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı hedefler (Akdağ, 2012, s. 6). Modern anlamda sosyal bilgilerin ortaya çıkışı 20. yüzyıl başlarında Amerika Birleşik Devletleri'ne dayandırılrsa da, bu dersin kökleri Antik Yunan ve Roma dönemlerinde okutulan yurttaşlık, tarih ve coğrafya içerikli derslere kadar uzanır (Bilgili, 2008, s. 19). Türkiye'de ise sosyal bilgiler, Cumhuriyet'in ilanından itibaren farklı derslerin müfredatta ayrı ayrı yer almasıyla başlamış, 1968 yılında ilköğretim seviyesinde tek bir başlık altında toplanarak sistemli bir yapıya ulaşmıştır (Kan, 2010, s. 663).

Zaman içinde sosyal bilgiler programları, toplumsal ve siyasi gelişmelere bağlı olarak yenilenmiş; içerik ve yaklaşım açısından önemli değişimler geçirmiştir. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım ile programda sosyal bilgiler için beceriler sıralanmıştır. Benzer şekilde 2017 Programı ile de bu becerilerin devam ettirildiği görülmektedir. 2018 Programı ise ufak değişiklikler yapılmakla birlikte beceri anlamında aynı içeriği korumuştur. Beceriler noktasında 2024 Programı bu anlamda tamamen farklılaştırılmış, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile genel bir beceri yapısı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda bazı kavramların farklılaştığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler eğitimi sosyal bilimlerle doğrudan ilişkili olarak sosyal bilimlerin temel dinamiklerinden beslenmektedir. Bu noktada en önemli hususlar olarak insan, zaman ve mekan unsurlarının öne çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu hususlardan biri olarak “mekan” sosyal bilgiler dersinin temellerinden biri durumundadır. Mekan kavramı özellikle zaman ile ilişkisi yönünde en önemli içeriklerden birini oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler içinde ele alınan her bir konunun ele alınışı mekan-zaman ilişkisinden bağımsız bir şekilde ele alınmaz. Geçmiş ya da günümüzdeki insanı, kültürü, değişimini değerlendirebilmenin yolu bu ilişki çerçevesinde şekillenmektedir. Bu bağlamda ele alınan dönem ve kültürdeki

insanın değerlendirilmesi mekan ilişkisi doğrultusunda ele alınmak zorundadır. Mekan ilgili zamandaki ve kültürdeki farklılıkları ortaya çıkaran ve bunların eleştirisi ile bir bilgi içeriği sunan bir unsur konumundadır.

Mekânsal beceriler, bireylerin yaşadığı çevreyi anlamlandırma, yn–yer ilişkilerini çözümlleme, mekânsal bağlantılar kurma ve coğrafı olayları yorumlama gibi üst düzey düşünme süreçlerinin temel taşlarını oluşturur. Sosyal bilgiler eğitimi, bu becerilerin gelişimini destekleyerek öğrencilerin hem akademik yaşamlarında hem de günlük hayatta karşılaşabilecekleri sorunlara yaratıcı ve kanıta dayalı çözümler üretmelerine imkân tanımaktadır.

2018 ve 2024 ğretim programları, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminin yönünü ortaya koyan belgelerden ikisidir. Bu iki belge de sosyal bilgilerin temellerinden biri olarak görülen mekan kavram ve mekanla ilişkilendirilen becerilerin isim bazında dahi bazı değişikliklere uğradığı görülmüştür. Bu anlamda mekanla ilgili içeriğin tam olarak nasıl şekillendirildiği iki program arasında mekânsal düşünmenin nasıl bir değişim ve dönüşüm geçirdiği araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu programların mekânsal becerilere yaklaşım biçimlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, eğitim politikalarının mekân kavramına ykllediği işlevin daha net anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Elde edilecek sonuçların, program geliştiricilere, öğretmenlere ve eğitim alanında çalışan araştırmacılara, mekânsal becerilerin daha etkili şekilde öğretilmesi ve ölçülmesi için somut öneriler sunma adına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2024 yıllarına ait Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programlarında isim değişikliğine giden mekânsal düşünme becerisinin 2018’den 2024 yılına sosyal bilgiler ğretim programlarında nasıl bir dönüşüm geçirdiğini karşılaştırmalı bir biçimde incelenmesidir. Araştırma, mekânsal düşünme ve mekanla ilişkili diğer becerilerin hangi öğrenme alanlarında, hangi sıklıkla ve hangi pedagojik yaklaşımla yer aldığına açıklık getirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, iki programda bu becerilerin ğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarının benzer ve farklı yönlerini ortaya koyarak, öğrencilerin mekânsal algı, problem çözme ile disiplinler arası düşünme becerileri üzerindeki muhtemel etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Soruları

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında mekânsal düşünmenin dönüşümünü belirlemeyi hedefleyen araştırmanın soruları şunlardır:

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında;

1. “Mekan” sözcüğü ne şekilde ele alınmıştır?
2. Mekânsal düşünmenin kavramsal çerçevesi ne şekilde yapılandırılmıştır?
3. Mekânsal düşünme ile ilgili kazanımların düzeyleri nedir?
4. Mekânsal düşünme ile ilgili önerilen materyal içerikleri nelerdir?
5. Mekânsal düşünme ile ilgili önerilen öğrenme öğretme süreç ve yöntemleri nelerdir?
6. Mekânsal düşünme ile ilgili önerilen değerlendirme araç ve göstergeleri nelerdir?
7. Mekânsal düşünmenin kademeler arası geçişi ve tekrarı nasıldır?
8. Mekânsal düşünmenin disiplinlerarası ilişkilendirmeye dair sunumu nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları olarak aşağıdakiler sıralanmıştır:

1. Temele alınan program 2024 programı olduğundan mekan ile ilgili karşılaştırma bir önceki program olan 2018 ile sınırlı tutulmuş, bunun ilk hali olan 2017 programı ya da beceriler anlamında benzerlik taşıyan 2005 programı karşılaştırmaya dahil edilmemiştir.
2. Mekanla ilgili beceriler olarak öğretim programlarında beceri olarak tanımlanmış olan beceriler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, mekânsal algılama, konum analizi” becerileri; 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “mekânsal düşünme, harita becerisi, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması” becerileri ele alınmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Mekânsal düşünme; kavram, temsil ve akıl yürütme boyutlarının birleşiminden oluşan, bireyin çevresini anlamlandırma ve problem çözme süreci olarak ele alınmakta; Ulusal Akademiler raporunda her birey için öğrenilebilir bir yeti olduğu ve tüm eğitim kademelerinde açıkça öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (NRC, 2006, s. 3). Benzer şekilde Bednarz (2018, s. 2) “zihinsel alışkanlık” niteliğinde bir beceri olduğunu belirtir. Mekânsal düşünmenin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda toplumsal katılıma da katkı sunduğunu; özellikle haritalama ve görselleştirme araçlarının kullanımıyla bu etkinin daha da güçlendiğini vurgular. (Bednarz, 2018, s. 4).

1.1. Mekan Kavramı

Mekân, bireylerin günlük etkinliklerini yürüttüğü ve yaşamlarını sürdürdüğü alan olarak tanımlanır. Bu alan, içinde yaşayan insanlar tarafından farklı biçimlerde algılanıp yorumlanabilir (Aktürk ve Yazıcı, 2013, s. 4). Ortaya çıktığı ilk dönemlerden itibaren mekân kavramı, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmış ve açıklanmıştır. Çok sayıda bilim insanı, mekân kavramını “bölge” ve “arazi” kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Bazı araştırmacılar ise mekânı, insan faaliyetleriyle bağlantılı ancak bu eylemleri doğrudan içermeyen, bağımsız bir kap ya da boş bir tuval şeklinde ifade etmiştir (Ceviz, 2023, s. 25).

Erken çocukluk dönemlerinden itibaren insanlar, bulundukları çevreyi ve mekânı farklı biçimlerde algırlar (Akengin, 2011, s. 235). Okul öncesi çağda bireyler, kendilerine güven veren mekânı tanıma ve keşfetme isteği ile doğal olarak gelişim gösterirler. Bu keşfetme eğilimi; merak, araştırma ve aktif katılım gibi süreçleri kapsar. Dolayısıyla bireyler, mekânı ve sembolik öğelerini anlamlandırmaya çalışarak bilgi elde etmeye yönelirler (Bulut, Değirmenci ve Kuzey, 2021, s. 23).

İnsanların bir noktadan başka bir noktaya gitmesi, yaşamın doğal ve sıradan bir parçasını oluşturmaktadır. Bu nedenle kişiler, yaşadıkları çevreyi düzenleyebilmek için mekânsal biçimde düşünmeye ya da zihinsel süreçleri kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Merç, 2017, s. 18). Mekân, bireyin içinde bulunduğu ve yaşadığı yere karşı aidiyet duygusu geliştirmesine yardımcı olmakta ayrıca o yeri sahiplenmesini ve anlam yüklemesini sağlamaktadır (Turgay, 2009, s. 12).

Mekân, insanın tüm faaliyetlerini gerçekleştirdiği yerdir. Bununla birlikte mekân, yalnızca coğrafi çevreden ibaret değildir; insanın toplumsal, ekonomik ve psikolojik olarak etkilendiği tüm unsurları kapsar (Öcal, 2007, s. 10). Bireylerde mekân bilgisinin oluşumunda sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri kritik öneme sahiptir. Bu dersler aracılığıyla öğrenciler çevrelerini daha iyi kavrar ve mekân bilincini geliştirirler. Kazanılan bu beceriler sayesinde programda yer alan konular anlamlı, kalıcı ve etkin biçimde öğrenilir (Akpınar ve Erol, 2021, s. 2).

Mekân, sosyal bilgiler ve coğrafya disiplininde önemli bir kavram olduğu gibi, tarih öğretimi açısından da dikkate değerdir. Pek çok tarihî olayın gelişim sürecinde coğrafi unsurlar belirleyici bir rol üstlenmiştir. Bu olayların sebepleri; yer şekilleri, demografik yapılar, jeolojik oluşumlar, jeomorfolojik özellikler, iklimsel koşullar ve ekonomik etkenler gibi mekânda yer alan pek çok coğrafi faktöre dayanmaktadır. Söz konusu faktörler, aynı zamanda tarihî olayların seyri üzerinde de önemli düzeyde etkili olmuştur (Çalışkan, Pamukoğlu ve Önal, 2017, s. 2).

1.2. Mekânsal Düşünme Becerisi

Yukarıda belirtildiği üzere mekan insan için, sosyal bilimler için temel bir unsur konumundadır. İnsan düşüncesi ve yaşantısı için önemli bir içeriktir. Bir kavram ya da bir isim olmaktan başka alan yazın mekana dayalı bir düşünme biçimi olduğunu dile getirmektedir. Bir yeti olarak ele alınarak pek çok insanın farkında olmadan günlük hayatında kullandığı temel bir zihinsel süreç olduğu vurgulanmaktadır (Şanlı, 2020, s. 119). yerlerin, nesnelerin ve olayların konum, yön, mesafe gibi özelliklerini zihinsel düzeyde kurgulama, analiz etme ve gerektiğinde paylaşabilme yeteneğidir. Böylelikle yalnızca “nerede?” sorusu değil, “neden orada?” veya “nasıl değişebilir?” gibi sorular da açıklığa kavuşur (Bednarz ve Lee, 2011, s. 104; Wakabayashi ve Ishikawa, 2011, s. 305). Genel anlamda bu beceri, bireyin çevresiyle sağlıklı bir bağ kurmasını, mekanları anlamasını ve buna göre bilinçli tercihler yapmasını destekleyen temel bir zihinsel altyapı sunar. Bu yüzden

eğitimde erken dönemlerden itibaren kazandırılması önem taşır (Gönülaçar, 2019, s. 6; Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 42).

Bu beceri üç ana bileşenden meydana gelmektedir: mekânsal kavramlar (örneğin yer, yön, uzaklık, konum, dağılım), mekânsal temsiller (örneğin haritalar, şemalar, diyagramlar, Coğrafi Bilgi Sistemleri) ve zihinsel süreçler (örneğin analiz yapma, karşılaştırma, tahmin etme, problem çözme). Böylelikle mekânsal düşünme, sadece bir mekânın hangi konumda olduğunu değil, aynı zamanda olayların neden ve hangi şekilde meydana geldiğini kavramayı da sağlar (Şanlı, 2020, s. 119).

Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramındaki görsel–uzamsal zekâ boyutuyla ilişkilendirilen mekânsal düşünme, bireylerin çevreyi zihinsel olarak canlandırma ve analiz etme kapasitesini geliştiren bir beceridir. Bu beceri, yalnızca harita okumayla sınırlı kalmayıp, mekânsal olayları ve ilişkileri zihinde yeniden yapılandırarak anlamlandırmayı da içerir (Gardner, 2011, s. 173).

Bir adres bulmak, güzergâh planlamak ya da markette alışveriş yaparken rafların düzenini zihinde oluşturmak gibi günlük işlerde bile mekânsal düşünme devreye girer (Arıkan, 2025, s.170). Eğitim ortamında mekansal düşünme, sosyal bilgiler veya coğrafya derslerinde öğrencilere basit yer bilgisinin ötesinde, sorgulama, eleştirel analiz ve yaratıcı problem çözme imkanı sunar. Böylece öğrencilerin çevreye dair farkındalıkları gelişir ve daha geniş bir perspektiften değerlendirme yapmaları sağlanır (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 24; Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 14). Dolayısıyla bu beceri yalnızca akademik başarı için değil, yaşamı anlamlı yönetebilmek açısından da önemlidir (Şanlı, 2020, s. 120). Mekânsal düşünme, salt bir zihinsel işlem değil; sosyal, kültürel ve toplumsal boyutlarıyla da bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlanır (Şanlı, 2020, s. 121).

Mekânsal düşünme, yalnızca coğrafya temelli bir kavrayış değil, farklı disiplinlerde de ihtiyaç duyulan bir zihinsel beceri olarak öne çıkar. Sosyal bilgiler, STEM alanları, gündelik yaşam becerileri ve dijital uygulamalar bu kapasitenin önemli kullanım sahalarıdır. Coğrafya eğitiminde mekansal düşünme; harita okuma, yerleşim düzenlerini inceleme, çevresel verileri değerlendirme ve mekansal bağlamları analiz etme becerilerini destekler (Kaplukan, 2014, s. 35–36; Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 14; Şanlı, 2020, s. 119). Ayrıca CBS, GPS ve uzaktan algılama sistemleri günümüzde bu yeteneği daha da güçlendirir (Kaplukan, 2014, s. 36). Mekânsal düşünme aynı zamanda mühendislik, şehircilik, mimarlık veya tarımsal planlama gibi pek çok farklı alanda ihtiyaç duyulan bir zihinsel kabiliyeti temsil eder. Bu sayede insanlar karmaşık ilişkileri kavrayabilir, mekânlardaki örüntüleri çözebilir ve daha

sağlıklı kararlar verebilir (Altay, 2020, s. 277; Goodchild, 2006'dan aktaran Tosun ve Gökçe, 2024, s. 20).

Mekânsal düşünmenin şu unsurları içerdiği ifade edilmektedir: Yer, yön, mesafe, dağılım, bölge ve konum gibi kavramları zihinde yapılandırmak, mutlak ya da göreceli konumları analiz edebilmek (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 14; Şanlı, 2020, s. 120); harita, grafik, model ya da CBS tabanlı teknolojilerle soyut düşünceleri somutlaştırmak, analizle problemleri çözebilmek (Kaplukan, 2014, s. 36; Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 42) yaratıcı çözümler üretmek, karşılaştırmalar yapmak, analiz yürütmek, akıl yürütme ve eleştirel bakış geliştirmek (Şanlı, 2020, s.121; Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 81); iki ya da üç boyutlu nesneleri zihinde canlandırabilmek, bakış açısını değiştirmek ve mekânsal örüntüleri düzenleyebilmek (Başaran, 2004'den aktaran Serinci ve Özdemir, 2022, s. 1449); mekânsal süreçleri analiz ederek geleceğe dair tahminlerde bulunmak, riskleri önceden fark ederek çözümler geliştirmek (Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 42); alanlar arasında benzerlik ya da farklılıkları fark etmek, mekansal örüntüleri analiz ederek gruplama yapabilmek (Elbay, 2020, s. 32).

Literatürdeki çalışmalar, mekânsal düşünmenin gelişmesi için yalnızca temsil araçlarının (ör. harita, CBS) yeterli olmadığını, aktif katılımlı öğretim yöntemlerinin de kritik olduğunu ortaya koyar (Baloğlu-Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 24). Mekânsal düşünme dijital çağda Coğrafi Bilgi Sistemleri, dijital haritalar, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla pekiştirilmektedir (Kaplukan, 2014, s. 36; Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 41–42). Özellikle CBS destekli öğretim yöntemleri mekansal düşünmeyi kalıcı şekilde geliştirmede oldukça etkili bulunmuştur (Kaplukan, 2014, s. 36; Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 42). Ayrıca proje temelli, etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımların bu becerilerin sürdürülebilir kazanılmasında son derece değerli olduğu vurgulanmaktadır (Romadlon vd., 2021, s. 7; Yiğit ve Karatekin, 2021, s. 97).

1.3. Mekânsal Düşünme Becerisinin Alt Bileşenleri

Mekânsal düşünme; bireyin yaşadığı veya öğrendiği çevredeki yerleri, olayları ve bu unsurlar arasındaki konumsal ilişkileri zihinsel olarak yapılandırma, dönüştürme, temsil etme ve bu temsiller üzerinden problem çözme yeterliklerinin bütüncül bir bileşimidir. Bu nedenle tek başına, yalıtık bir zihinsel süreçten ziyade; kavramsal, bilişsel ve temsili çok sayıda alt becerinin eşgüdümüyle işler (National Research Council [NRC], 2006, s. 5).

Mekânsal Yönelim; bireyin kendi konumunu ve çevresindeki nesnelerin yönünü doğru biçimde belirleyebilmesi, yeni bir mekânda kaybolmadan ilerleyebilmesi ya da harita üzerinde bulunduğu noktayı gösterebilmesi bu becerinin özünü oluşturur (Ishikawa ve Kastens, 2005, s. 72; NRC, 2006, s. 24; Bednarz ve Kemp, 2011, s. 7).

Zihinsel Dönüşüm; iki ve üç boyutlu nesneleri zihinde döndürerek farklı açılardan yeniden kurgulama kapasitesidir. Haritadaki kuzey–yukarı yönelimini kendi bakış açısına göre zihinde çevirebilmek tipik bir örnektir (Golledge, 2002, s. 5; NRC, 2006, s. 20; Newcombe ve Frick, 2010, s. 104).

Temsili Yeterlilik; harita, kroki, diyagram ve grafik gibi mekânsal temsilleri okuma, yorumlama ve üretme becerisini içerir. Soyut mekân bilgisini anlamlandırmanın çekirdeğini oluşturur (NRC, 2006, s. 25; Gersmehl ve Gersmehl, 2007, s. 183; Jo ve Bednarz, 2009, s. 6).

Konumsal–Yerlerarası İlişkilendirmeler; fiziksel veya toplumsal mekânlar arasındaki mesafe, yön, dağılım ve etkileşim ilişkilerini kurmayı ifade eder. Örneğin, depremlerin dağılımını fay hatlarıyla birlikte düşünmek bu beceriye örnektir (Bednarz, 2004, s. 10; NRC, 2006, s. 26; Jo, 2012, s. 11;).

Coğrafi Sorgulama; mekânsal bir problemi tanımlama, veri toplama, çözümleme, çıkarımda bulunma ve sonuçları paylaşma döngüsünü kapsar. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS/GIS) bu süreci destekleyen temel araçlardan biridir (Bednarz, 2004, s. 8; NRC, 2006, s. 25).

Mekânsal Görselleştirme–Zihinsel Haritalaştırma; bireyin bir mekânı zihninde canlandırması, yeniden düzenlemesi ve bu temsili kararlarında kullanmasıdır. Günlük rotaları hatırlama veya yeni bir güzergâh planlama buna örnek verilebilir (Golledge, 2002, s. 6; Ishikawa ve Kastens, 2005, s. 72; NRC, 2006, s. 31).

Ölçek ve Orantı Anlayışı; haritadaki uzaklıkları gerçek mesafeye çevirebilme, ölçek türlerini ayırt edip uygulayabilme gibi becerileri kapsar. Bu alan, öğrenciler için en zorlayıcı konulardan biridir (NRC, 2006, s. 32; Bednarz ve Kemp, 2011, s. 8).

Mekânsal Problem Çözme–Öngörü Geliştirme; mekâna ilişkin bir sorunu (ör. kentleşmenin yeşil alanlara etkisi) tanımlayıp, veriye dayalı analiz ederek çözüm ve senaryo üretmeyi ifade eder (NRC, 2006, s. 30; Gersmehl ve Gersmehl, 2007, s. 186).

Çevresel–Etik Farkındalık ve Değer Temelli Değerlendirme; mekânsal kararların doğa, toplum ve gelecek üzerindeki etkilerini tartarak hareket etmeyi, sürdürülebilirlik ve sorumluluk ilkelerini gözetmeyi içerir (NRC, 2006, s. 36; Jo, 2012, s. 13; Ünlü, 2021, s. 102).

Sonuç olarak, mekânsal düşünme; yönelme, görselleştirme, temsillerle akıl yürütme, ölçek okuryazarlığı, problem çözme ve etik duyarlılık gibi çok sayıda becerinin bir araya gelmesiyle oluşan çok katmanlı bir zihinsel yeterliktir. Bu becerilerin eğitim programlarında açık biçimde tanımlanması ve kademeli olarak yapılandırılması, öğrencilerin çevrelerine dair eleştirel, kanıta dayalı ve sorumlu bir bakış geliştirmelerini mümkün kılar (NRC, 2006, s. 37).

1.4. Mekânsal Düşünme Eğitimi

Mekânsal düşünme, eğitim bağlamında 1990'lı yıllardan bu yana giderek artan bir öneme sahip olmaya başlamıştır. Bu gelişimin en dikkat çekici adımlarından biri, Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan Geography for Life (Ulusal Coğrafya Standartları, 1994) belgesidir. Bu standartlar; yer, konum, ölçek ve mekânsal örüntü gibi temel coğrafya kavramlarını doğrudan öğretim programına dahil ederek mekân odaklı bir düşünce biçiminin kurumsal temellerini oluşturmuştur (NCGE, 1994/2012).

2006'da yayımlanan Learning to Think Spatially raporu, yalnızca coğrafya dersleriyle sınırlı kalmayan, K-12 düzeyinde disiplinler arası bütünlük bir yaklaşımla mekânsal düşünmenin fen, matematik ve diğer alanlarda öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (NRC, 2006, s. 25). 2010'lara gelindiğinde, bilişsel psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan araştırmalar, mekânsal düşünmenin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğreniminde belirleyici bir rol üstlendiğini göstermiştir. Newcombe (2010, s. 1), küçük yaşlardan itibaren mekânsal becerilere yönelik sistematik öğretimin problem çözme kapasitesini ve akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Aynı dönemde, eğitim coğrafyası alanında Bednarz (2018, s. 2), mekânsal düşünmenin açık şekilde öğretilmesinin zorunlu olduğunu savunmuş; kavram-temsil-akıl yürütme üçlüsünü sınıf uygulamalarına uyarlayarak öğretmenlere somut örnekler sunmuştur.

Alan yazında bu beceri yalnızca coğrafya ile sınırlı olmayıp; tarih, yurttaşlık bilgisi, ekonomi ve çevre eğitimi gibi farklı disiplinleri de kapsayan bütüncül bir yetkinlik olarak tanımlanmaktadır (Gersmehl ve Gersmehl, 2007, s. 128). Bununla birlikte hem disiplinler arası bir ders olması sebebiyle ilköğretimde becerinin en çok ele alındığı aynı zamanda önemsendiği dersin sosyal bilgiler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Mekânsal düşünme üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde bu becerinin farklı boyutlarını ortaya koymaktadır. Ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları

incelendiğinde, programda yer alan 27 beceriye kıyasla kitapların daha kapsamlı içerik sunduğu, ancak mekânsal becerilerin dengeli dağılmadığı görülmüştür. Bazı beceriler kitaplarda yoğun biçimde işlenirken, bazıları ise ihmal edilmiştir (Altay, 2020, s. 280). Program karşılaştırmalarına odaklanan çalışmalarda, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 2005, 2015 ve 2018 programlarından farklı olarak beceri, değer ve kavram düzeyinde yenilikler getirdiği, özellikle disiplinler arası bir yaklaşımla mekânsal düşünmeyi daha sistematik biçimde ele aldığı saptanmıştır. Araştırmacılar, bu yeniliklerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğru anlaşılabilmesi için seminerlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024, s. 120).

Öğretmen adayları üzerine yürütülen fenomenolojik bir araştırmada, mekânsal düşünmenin erken yaşlardan itibaren zorunlu bir ders olarak programa dâhil edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu becerinin uygulamaya dönük etkinliklerle desteklenmesi, sınıf içi çalışmalarda öğrencilerin aktif hâle getirilmesi, saha gezilerinin ve teknoloji tabanlı araçların mutlaka kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuklukta oynadıkları geleneksel oyunlar, yetişkinlikte ise seyahat, bilgisayar oyunları ve resim yapma gibi etkinliklerin mekânsal düşünme gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur (Arıkan, 2025, s. 175).

Okul dışı öğrenme etkinlikleri bağlamında yapılan araştırmalar, Fırtına Vadisi'nde gerçekleştirilen saha uygulamalarının öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler gerçek yaşamla bağ kurarak mekân algılarını güçlendirmiş, bu da okul dışı öğrenmenin mekânsal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Seyhan ve Delibalta, 2024, s. 900). Benzer biçimde, özel yetenekli öğrenciler üzerinde yürütülen bir çalışmada geliştirilen “Mekânsal Düşünme Becerisi Eğitim Modülü”nün öğrencilerin mekânsal kavram bilgisi ve beceri düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı, ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde mekânsal beceri eğitimine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir (Tosun ve Gökçe, 2024, s. 30).

Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir durum çalışmasında, mekânsal düşünme becerilerinin yeterince gelişmediği görülmüştür. Bunun başlıca nedenleri arasında öğretim programının sınırlılıkları, öğretmenlerin yöntemsel eksiklikleri ve sınav baskısı yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları çevreden başlayarak dünyayı tanımaları ve mekânı organize etmeyi öğrenmeleri için bu becerinin erken yaşlarda sistematik olarak kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (Gönülaçar, 2019, s. 75).

Ölçme değerlendirme alanındaki çalışmalar da mekânsal düşünmenin ölçülmesine yönelik katkılar sunmuştur. Öğretmen adayları üzerinde geliştirilen Mekânsal Düşünme Becerisi Testi'nin geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. 23 maddeden oluşan bu testin ortalama güçlük düzeyi orta seviyede, ayırt edicilik katsayısı ise anlamlı bulunmuştur (Şanlı, 2021, s. 5). Ayrıca lise öğrencilerine uygulanan Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MDBT) sonuçları, cinsiyet, okul türü ve coğrafya başarısının beceri düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymuştur (Serinci ve Özdemir, 2022, s. 1450). Bunun yanında ders kitaplarında yer alan 1943 sorunun büyük bölümünün düşük bilişsel düzeyde kaldığı, harita ve grafik gibi temsil araçlarının yeterince kullanılmadığı belirlenmiştir (Şanlı, 2020, s. 120).

Bunların yanında, Şanlı ve Sezer'in (2019) çalışmasında Jo ve Bednarz'ın (2014) geliştirdiği Coğrafya Derslerinde Mekânsal Düşünme Öğretimi Ölçeği Türkçeye uyarlanmış, 1170 öğretmen adayı üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin beş faktörlü yapısının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Şanlı ve Sezer, 2019, s. 214). Çabuk ve arkadaşlarının (2011) araştırması ise, Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin mekânsal düşünmenin gelişiminde kritik rol oynadığını göstermektedir. CBS, farklı disiplinleri bir araya getirerek veri analizi ve temsili imkânı sunmakta, haritalar ve mekânsal veri tabanları sayesinde öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemektedir (Çabuk vd., 2011, s. 3). Gersmehl'in (2014) Teaching Geography adlı eserinde ise, mekânsal düşünmenin coğrafya öğretiminin merkezinde olduğu vurgulanmakta; öğrencilerin mekânsal ilişkileri, dağılışları ve örüntüleri yorumlayabilmeleri için haritaların dilini öğrenmelerinin zorunlu olduğu belirtilmektedir (Gersmehl, 2014, s. 12). Tosun ve Gökçe'nin (2025) çalışması da, 2024 Coğrafya Öğretim Programı kapsamında tasarlanan Google Maps destekli oryantiring etkinliklerinin öğrencilerin mekânsal becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Tosun ve Gökçe, 2025, s. 101).

Özetle araştırmalar, mekânsal düşünmenin sosyal bilgiler ve coğrafya eğitiminin merkezinde yer aldığını, fakat öğretim yöntemleri, materyaller ve ölçme değerlendirme süreçlerinde çeşitli eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Teknoloji tabanlı uygulamalar, dijital haritalar, saha gezileri, kroki çalışmaları ve afet senaryoları gibi etkinlikler bu becerinin etkili biçimde kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yöntemsel çeşitliliği artırmaları ve öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren mekânsal düşünme ile tanıştırılmaları özellikle önerilmektedir.

1.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Mekânsal Düşünme Becerisi

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi, toplumu ve dünyayı çok yönlü bir bakış açısıyla anlamalarını sağlayan geniş kapsamlı bir öğrenme alanıdır. Mekânsal düşünme, bu ders içinde üç ana işlev üstlenir. İlk olarak, öğrencilerin konum ve yer bilincini geliştirerek, yerel ve küresel ölçekte konum-yön-mesafe ilişkilerini doğru biçimde kavramalarına yardımcı olur (Ishikawa ve Kastens, 2005, s. 73). İkinci olarak, olayların mekânsal bağlamını ortaya koyar; böylece tarihsel süreçler, göçler, doğal afetler ve ekonomik gelişmeler mekânsal perspektifle değerlendirilebilir (Jo ve Bednarz, 2009, s. 221). Üçüncü olarak, öğrencilerin problem çözme ve karar verme yetilerini güçlendirir; bu sayede afet yönetimi, kent planlaması ve kaynak kullanımı gibi konularda veriye dayalı, mantıklı çözümler üretebilmelerine imkân tanır (Golledge, 2002, s. 14). Dolayısıyla mekânsal düşünme, sosyal bilgilerde yalnızca bir yan beceri değil, eleştirel düşünme, disiplinler arası bağlantı kurma ve aktif vatandaşlık bilincinin temelini oluşturan bir unsurdur.

Sosyal Bilgiler öğretimi, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun tarihini, coğrafi yapısını, kültürel mirasını ve sosyal dokusunu kavramalarını; bu bilgileri günlük yaşamlarında işe dönüştürebilecek becerilere çevirmelerini hedefleyen disiplinler arası bir eğitim alanıdır. Temelinde, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi gibi sosyal bilim disiplinlerinin içerikleri bütünleşik bir yapı içinde sunulur (Akdağ, 2012, s. 6). Bu ders, salt bilgi aktarmaktan öte, öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlamaları, yurttaşlık bilinci geliştirmeleri, topluma duyarlı bireyler olmaları ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmeleri için gerekli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Cumhuriyet öncesinde, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde 1869'da ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile günümüzdeki Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturan coğrafya, genel tarih ve Osmanlı tarihi gibi derslerin öğretimine başlanmıştır (İnan, 2014, s. 14). II. Abdülhamid döneminde, 1904 yılında ilkokul müfredatına “Muhtasar Tarih-i Osmanî” gibi içerikler eklenmiş ve bu dersler ulusal bilinç ile toplumsal farkındalığı destekleyen bilgiler sunmuştur.

Cumhuriyet'in ilanından sonra sosyal bilim içerikleri, eğitim programlarında daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. 1926 öğretim programında vatan bilgisi, coğrafya ve tarih dersleri ilkokul seviyesinde okutulmaya başlanmıştır (Çalışkan, 2019, s. 14). 1960'lı yıllarda, Amerikan eğitim sisteminden ilham alınarak disiplinler arası yaklaşım yaygınlaşmış; 1968'de tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi içerikleri “Sosyal Bilgiler” başlığı altında toplanarak ilkokul müfredatına dâhil edilmiştir (Kan, 2010, s. 663). Bu

değişim, öğrencilerin toplumsal olayları farklı boyutlarıyla değerlendirmelerine ve disiplinler arası bağlar kurmalarına imkân tanımıştır.

1980’lerde öğretim yöntemlerinde tekrar geleneksel yaklaşıma dönüş olmuş; araştırma ve yaparak–yaşayarak öğrenme yöntemlerinin yerine daha çok anlatım temelli uygulamalar öne çıkmıştır (Bilgili, 2013, s. 24). 2004 yılı ise önemli bir kırılma noktasıdır; yapılandırmacı öğrenme anlayışı benimsenmiş, programda aktif öğrenme, öğrenci merkezliliği, problem çözme ve işbirlikçi öğrenme gibi çağdaş yöntemler ön plana çıkarılmıştır (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2014, s. 23). 2017 yılında da bu anlayış korunarak daha güncel bir programa geçilmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, empati, problem çözme, karar verme ve mekân algılama gibi 21. yüzyıl becerilerini temel kazanımlar arasında sıralamıştır (MEB, 2018, s. 4). Hedef, hem ulusal hem de evrensel düzeyde gerekli bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin yaşamlarına aktarılmasını sağlamaktır.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise becerileri beş ana kategoriye ayırmıştır: alan becerileri, alanla ilgili okuryazarlıklar, kavramsal beceriler, sosyo-duyusal öğrenme becerileri ve beceriler arası ilişkiler. Ayrıca “erdem–değer–eylem” modeli ile değerler eğitimi güçlendirilmiş; sorumluluk ve bağımsızlık gibi eğilimler hem beceri hem de değer olarak tanımlanmıştır. Bu düzenleme ile program, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında aktif, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını hedeflemektedir (MEB, 2024, s. 7; Yıldırım ve Çalışkan, 2024, s. 137).

Cumhuriyet dönemi boyunca 2018 yılına dek altı farklı Sosyal Bilgiler öğretim programı yürürlüğe konulmuştur: 1926, 1968, 1998, 2005, 2017 ve 2018 programları. Bu programların her biri, dönemin eğitim felsefesine göre şekillenmiş ve öğrencilere kazandırılacak becerilerde farklı öncelikler ortaya koymuştur. 1926 programı, bilgi aktarımına odaklı olmasına rağmen coğrafya ve harita okuma etkinlikleriyle öğrencilerin konum bilgisi, yön tayini ve yer–çevre ilişkilerini anlamaları hedeflenmiştir (Çalışkan, 2019, s. 14). 1968 programında disiplinler arası yaklaşım benimsenmiş; konum bilgisi, harita yorumlama ve yerleşim tiplerini tanıma gibi yetkinlikler, mekânsal düşünmenin temel unsurları arasında yer almıştır (Kan, 2010, s. 663). 1998 programında ise insan–çevre etkileşimi, doğal afetler, coğrafi bölgeler ve ulaşım ağları gibi temalara yer verilerek öğrencilerin mekânsal ilişkiler kurması teşvik edilmiştir (Öztürk, 2009, s. 45).

Aşağıdaki tabloda 2018’e kadarki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına ilişkin beceri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. 2018’e Kadar Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Mekânsal Düşünme ile İlgili Beceriler

Program Yılı	Genel Yaklaşım	Mekânsal Düşünme ile İlgili Beceriler	Açıklama
1926	Bilgi aktarımı ve ders merkezli	Konum bilgisi, yön bulma, yer-çevre ilişkisi	Coğrafya ve harita okuma içerikleriyle temel mekânsal algı kazandırma amaçlanmıştır (Çalışkan, 2019, s. 14).
1968	Disiplinler arası entegrasyon	Konum bilgisi, harita okuma, yerleşim tipleri	Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi tek ders altında birleşerek mekânsal bağlantılar farklı disiplinlerle kavratılmıştır (Kan, 2010, s. 663).
1998	Tema ve kazanım odaklı	İnsan-çevre etkileşimi, doğal afetler, coğrafi bölgeler, ulaşım ağları	Çevreyi anlamada mekânsal ilişkilerin önemi vurgulanmıştır (Öztürk, 2009, s. 45).
2005	Yapılandırmacı yaklaşım	“Mekânı algılama”, harita okuryazarlığı, kroki çizme, koordinat sistemi kullanma	Mekânsal düşünme kavramı ilk kez açıkça beceri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005, s. 52).
2017	Beceri temelli yaklaşım	“Mekânı algılama”, çevre-insan etkileşimi, yerleşim ve ulaşım analizi	Çevresel farkındalık ve mekânsal çözümleme becerileri ön plana çıkmıştır (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2014, s. 23).

2005 programı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış; “mekânı algılama” becerisi temel beceriler listesinde açıkça tanımlanmış, harita okuryazarlığı, kroki oluşturma ve koordinat sistemi kullanımı gibi uygulamalara yer verilmiştir (MEB, 2005, s. 52). 2017 programında beceri temelli anlayış korunmuş; “mekânı algılama” becerisi yine temel beceriler arasında bulunmuş, çevre-insan etkileşimine yönelik kazanımlar mekânsal düşünme ile doğrudan ilişkilendirilmiştir (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2014, s. 23). 2018 programında ise yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme gibi genel becerilerle birlikte “mekânı algılama” becerisi, öğrencilerin mekânsal ilişkileri çözümleme, çevreyi değerlendirme ve haritaları etkin biçimde kullanma yeterliliğini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2018, s. 4).

Özetle, 1926’dan itibaren programlar “mekânsal düşünme” ifadesini doğrudan kullanmasa da; konum bilgisi, yön bulma, yer-çevre ilişkilerini anlamlandırma, harita okuryazarlığı, yerleşim biçimlerini ve ulaşım ağlarını analiz etme gibi beceriler aracılığıyla bu yetiyi

desteklemiştir. 2005 sonrası programlarda ise kavram açık biçimde tanımlanarak sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur.

Türkiye’de mekânsal düşünme, özellikle 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile belirgin biçimde müfredatta yer bulmuştur. Bu programda “mekânı algılama”, “konum analizi” ve “harita okuryazarlığı” gibi beceriler, temel kazanımlar arasında açıkça tanımlanmıştır (MEB, 2018, s. 10). 2024 Sosyal Bilgiler Programı ise beceri bileşenlerini “kavramsal, alan ve okuryazarlık” olarak yeniden düzenlemiş; mekâna ilişkin analiz ve temsilleri disiplinler arası bağlamda ele alarak ölçme–değerlendirme süreçleriyle bütünleştirmiştir (MEB, 2024, s. 3). Yakın dönemde yapılan yerli akademik çalışmalar (Tosun ve Gökçe, 2024, s. 1) ise mekânsal düşünmenin amaç, kazanım ve değerlendirme boyutlarının ders planlarına entegrasyonunu incelemiştir.

1.6. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Mekan ile Doğrudan İlişkili Beceriler

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, mekânsal düşünme doğrudan ayrı bir başlıkta ifade edilmese de, program içerisinde yer alan “mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum çözümlemesi ve çevre okuryazarlığı” gibi temel becerilerin bu üst yeterliği kapsadığı anlaşılmaktadır. Yani 2018 programında mekânsal düşünme, farklı becerilerin birleşimi biçiminde ele alınmış; öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanıma, yön–mesafe bağlarını kavrama, kroki oluşturma, harita inceleme, kanıt kullanma ve çevresel sorumluluk bilinci geliştirme gibi uygulamalı deneyimler aracılığıyla desteklenmiştir (MEB, 2018, s. 11).

Özellikle mekânı algılama becerisi, öğrencilerin çevrelerinde gözlem yapmalarına, yerel mekânı keşfetmelerine ve farklı dönem–mekân bağlantılarını anlamlandırmalarına temel bir zemin sunmuştur. Buna paralel biçimde harita okuryazarlığı becerisi, mekânsal düşünmenin en somut göstergelerinden biri olarak görülmüş; öğrencilerden haritaları doğru şekilde okuyabilme, yorumlayabilme, ölçekten yararlanabilme ve kroki oluşturabilme becerileri beklenmiştir (MEB, 2018, s. 12).

Ayrıca konum analizi becerisi de programda vurgulanan bir diğer önemli unsur olmuştur. Öğrencilerin farklı yerleşim tiplerini, doğal ve beşerî öğelerin dağılışını ve coğrafi bölgeler arasındaki çeşitlilikleri kavrayabilmesi, mekânsal düşünmenin problem çözme ve analitik yönüyle ilişkilendirilmiştir. Bunun yanında programda yer alan çevre okuryazarlığı becerisi de mekânsal düşünmeyi destekleyen önemli bir bileşendir. Öğrencilerin doğal çevreyi

gözlemlemesi, insan-çevre ilişkilerini çözümlemesi ve çevresel sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirmesi, mekân bilgisini sürdürülebilirlik perspektifiyle bütünleştirmiştir (MEB, 2018, s. 13).

Dolayısıyla 2018 programında mekânsal düşünme yalnızca harita odaklı ele alınmamış; aynı zamanda tarihsel olayların mekân boyutuyla bağdaştırılması, çevrede gözlem yapılarak veri toplanması, elde edilen verilerin tablo, grafik ya da diyagramlarla yorumlanması ve çevresel duyarlılık geliştirilmesi gibi geniş bir kapsamda işlenmiştir.

Sonuç olarak, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda mekânsal düşünmeyi barındıran beceriler doğrudan kavramın adıyla değil, “mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum çözümlemesi ve çevre okuryazarlığı” başlıkları altında yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin günlük deneyimlerden başlayarak yerel, bölgesel ve küresel ölçekte mekânı anlamlandırmalarına katkı sağlamış; mekânsal düşünme becerisinin temelini oluşturan gözlem, karşılaştırma, yorumlama, problem çözme ve çevresel farkındalık süreçlerini pekiştirmiştir.

1.6.1. Mekanı Algılama

18. yüzyıl düşünürü Berkeley tarafından mekan algısı üzerine ilk çalışma yapılmış ve “Varlık, algılanmaktır” sözü ile tanınmıştır. Berkeley'e göre nesneler arasındaki mekan ilişkisi, ağ tabakasındaki görüntülerin iki boyutlu olmasından kaynaklanır (Erol ve Akpınar, 2021, s.2). Mekan ile ilgili Türkiye’de eğitim alanında konuya ilk değinen araştırmacılardan biri Taş’tır. “Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış” adlı çalışmasıyla bu konuyu ele almıştır (Erol ve Akpınar, 2021, s. 2).

Bir kişinin mekan içinde veyahut çevresinde geçirdiği kısa ya da uzun süreli deneyimleri hatırlaması mekan algısının temelini oluşturur. Hareket kavramı ile birlikte bu deneyim değişir ve gelişir (Anıktar, 2008, s. 21). Mekân algılanırken görme organı en önemli rolü üstlenir. Dolayısıyla görsel uyarılar mekân algısında öne çıkan ilk fiziksel uyaranlardır. Sonuç olarak renk fiziksel ortamı oluşturan unsurlardan biri olarak çevre hakkında bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırır (Güller ve Kaya, 2016, s. 579)

Çocuğun mekan ile ilgili deneyimler yaşaması ve bu deneyimler sayesinde mekânı hatırlaması mekan algısı olarak bilinir (Çankırılıoğlu, 2015, s. 13). Çocuğun mekânı algılayabilmesi için hareket etmesi gerekir. Bu durumda algı çocuğun davranışlarının şekillenmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda beden konumlarına göre nesnelerin

çevredeki yönlerini algılama becerileri de gelişir. Bu nedenle yön algısının gelişimi hem olgunlaşmaya hem de deneyime bağlıdır (Bulut, Değirmenci ve Kuzey, 2021, s. 23).

Bireylerin hayatta kalabilmeleri için mekân algısı, temsili, tasviri, analizi ve değerlendirmesi gibi mekânsal becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilere ilaveten yol-yön bulma, yol tarif etme becerileri gibi mekânsal yetiler de dahildir (Öcal, 2009, s. 103). Aslında mekân algısı bir çok değişkeni içinde barındıran, karmaşık bir yapıdır. Geçmiş deneyimler ve motivasyonlar nedeniyle mekânın algıladığı dünya değişiktir (Yılmaz, 2010, s. 45).

Mekânsal algı, bireylerin kendi yaşamları ve çeşitli mekanlar ile ilgili sahip oldukları bilgi ve hayal güçlerinin bireylerin yaşamları hakkında aldıkları kararları nasıl etkilediğini açıklar (Erol ve Akpınar, 2021, s. 3). Mekânsal algı nesne algısından oldukça farklıdır. Bu farklılığın nedenleri olarak, ölçeğin karmaşıklığı ve büyüklüğü, gözlemcinin pasif bir dış gözlemcisi olmasından ziyade çevresel faktörlerin hareket eden dinamik bir bileşeni olması ve bu hareketli gözlemcinin belirlenmiş bir hedef veya amaç için hareket etmesi yer alır (Erincik, 2021, s. 223). Mekânsal algı bireylerin içinde yaşadığı mekanlarla ve diğer uzak mekanlarla ilgili bilgi ve imgelerin hayatlarında aldıkları kararları nasıl etkilediği ile ilgilenir. Tarihsel gelişmelere katkıda bulunan olaylar ve değişkenler, genellikle mekânsal farklılıklar ve mekânsal karar alma süreçleri nedeniyle oluşur (Öztürk, 2010, s. 83).

Çevresel uyarılar ve mekânsal deneyimlerin bir arada yorumlanması ile mekânsal algı süreci başlar. Bu süreçte uyarı-duyumu-algı ise bir bütün halinde ifade edilir. Algılama ile önce çevreden gelen uyarıcı fark edilir, daha sonra bilgi haline gelerek uzun süreli hafızaya alınır (Güller ve Kaya, 2016, s. 579). Mekânsal algı iki süreç ile açıklanmaktadır. Mekânın algılanması açısından ilk mekanla karşılaşmada veya kısa süreli mekânsal tecrübeler edinmede duyuşsal süreç başlar. Mekânsal öğeler tarafından gönderilen uyarılar ve fizyolojik veriler bunlara dahil edilmiştir. İkinci süreç olarak zihinsel süreç kişinin geçmiş mekân deneyimlerini hatırlamak için belleğinde biriktirmiş olduğu bilgilerle mekânı tekrar yaşamasını sağlar (Yılmaz, 2010, s. 45). Mekânsal algı şekil-zemin, el-göz koordinasyonu, konum, görsel hafıza, algısal süreklilik, görsel ayırt etme ve mekânsal ilişkileri gibi becerileri içerir. Mekanda konum, bir nesnenin konumunu kendi konumu ile bağdaştırmaktır. Mekânsal ilişkiler, nesnelerin konumunu kendi konumu ile ilişkilendirir ayrıca diğer nesnelerinin konumu ile de ilişkilendirir (Merç, 2011, s. 18).

Mekânı algılama becerisi, cisimlere ait şekilleri görsel bir şekilde canlandırma, mekana ait çizimleri okuma, mekanla ilgili gözlemleri kullanarak çizim yapabilme ve bu çizimleri o mekanla karşılaştırma becerisidir (Erdoğan, 2008, s. 82). Bireyler mekanla ilgili ne kadar

fazla yaşantılar oluşturursa, mekanla ilgili bilgileri günlük yaşamlarında rahat bir şekilde kullanmış olurlar (Merç, 2017, s. 19). Mekanı algılama becerisi öğrencinin kendisine gösterilen bir kroki veya haritayı gözünde canlandırması, iki boyutlu yapılmış bir çizimin zihinde üç boyutlu olarak düşünmesini ayrıca harita ve kroki çizmesini, model küre kullanmasını gerektirir. (Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 84). Mekanı algılama becerisi, mekan varlığının, yapısının ve ilişkilerinin bilişsel olarak algılanması ve kavranmasıdır (Merç, 2017, s. 18).

Mekanı algılama becerisi insanların günlük hayatlarında ihtiyaç duyduğu bir beceri türüdür. İnsanlar mekanı algılama becerilerini kullanarak içinde bulunduğu mekanları doğru bir şekilde algılayıp yorumlayabilir ayrıca çevresindeki mekânsal nesnelerle mantıklı bir şekilde sebep sonuç ilişkisi kurabilir (Ceviz, 2023, s. 24). Mekânsal becerilerin doğru bir şekilde geliştirilmesi, bireylerin yaşamları boyunca yaşadıkları çevreyle ilgili sorunlar yaşamaması ve bulunduğu çevreye uyum sağlaması gerekir (Ceviz, 2023, s. 33). İnsanların günlük yaşamdaki işlerini yapabilmeleri, herhangi bir yere tek başına gidebilmeleri, yer yönlerini tayin edebilmeleri için mekanı algılama becerisi kritik bir role sahiptir (Akpınar ve Erol, 2021, s. 2).

Uzamsal algı olarak da bilinen mekanı algılama becerisi, bir alanı ve krokiyi zihinde canlandırabilme ve tutabilme becerisidir. Bu beceri sayesinde öğrenciler mekandan yola çıkarak harita ve şekilleri doğru okur ve doğru çizimler yapar. Ayrıca nesneler ve varlıklar arasında ilişkileri kavrayabilir ve coğrafi kavramlar arasında neden sonuç ilişkisini kurabilirler (Özçınar, 2024, s. 51). Haritalar, atlaslar ve küreler öğrencilerin mekanı algılama becerisi içerisinde kullanabileceği önemli araçlardır. Haritalar karmaşık bir yapıya sahip olup soyut ifadeler içerir. Bu nedenle harita becerileri öğrencilere kazandırılırken öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması ve basamaklandırılarak verilmesi önemlidir (Aktürk vd., 2013, s. 6).

Yaş, cinsiyet ve akıl gibi zihinsel ve fiziksel farklılıkların yanı sıra bireylerin yaşadığı mekanın özellikleri, etkileşimleri ve deneyimleri de mekanın algılanmasında etkilidir. (Tunçel, 2002, s. 84). Mekanı algılama bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişimine bağlı olarak doğumdan yetişkinlik zamanına kadar olan süreci kapsar. Bununla birlikte bu süreç bireylerde farklılık göstermekte olup yaşlandıkça mekan bilişinde bir yavaşlama söz konusudur (Akengin ve Ayaydın, 2017, s. 49).

Mekanın algılanması çok çeşitli ve karmaşık bir süreç olsa da çocuklar için daha kolaydır. Yetişkinlerin çocuklara yardım etmesi ile çocuklar mekanı daha iyi algılar (Yılmaz, 2010, s.

40).Çocuklarda mekan algısı, içinde yaşadığı mekanın fiziksel ve beşeri süreçlerini bilmesi ve bu süreçlerin insan hayatına etkilerini kavraması ile gelişir (Akengin, 2011, s. 235). Bununla birlikte çocuğun yaşı, zekası, cinsiyeti, yaşadığı çevre, ailesinin sosyo-ekonomik durumu ve yaşadığı deneyimler çocuğun mekanı nasıl ve ne düzeyde algıladığını belirlemek adına önemli bir rol oynar (Yılmaz, 2010, s. 41). Çocukluk çağından beri insanlar eğitim sayesinde mekandan etkili bir şekilde yararlanır (Köşker, 2012, s. 171).

Sosyal bilgiler öğretim programında mekanı algılama becerisi, ortamda yer alan nesneleri fark edip söyleme, bu nesnelerin niteliklerini ve niceliklerini tanıma ve mekanı çeşitli şekillerde ifade etmektir. Ayrıca mekanla ilgili yapılmış çizimleri okuyup karşılaştırma, nesneler arasında ilişkiyi kavrama, coğrafi terimleri kavrama ve bunlar arasındaki ilişkilerin sebep ve sonuçlarıyla açıklanması şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005, s. 55). Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanıması ve anlamasını sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve dünyayı daha iyi anlamaları ve algılamaları için sosyal bilgiler dersinde mekanı algılama becerisine yer verilmiştir (Safi, 2010, s. 13).

Öğrencilere mekanı algılama becerisinin en iyi bir şekilde kazandırılabilmesi için derslerde değişik öğretim materyallerinin birlikte kullanılması oldukça önemlidir. Birden fazla kullanılan öğretim materyallerinin eğitim-öğretim sürecinde bir arada kullanılması öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılımını sağlar ve eğitim-öğretimin daha kalıcı olmasını destekler (Öcal, 2007, s. 55). Mekanı algılama becerisini etkileyen materyaller arasında en önemlileri; atlas, küre, harita ve diğer araç gereçler yer alır. Bahse konu araç ve gereçler, öğrencilerin içinde yaşadığı çevredeki varlıklar ve nesneler arasında daha etkili iletişim kurmasında önemli potansiyele sahiptir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle bahse konu araç ve gereçlerin yanı sıra akıllı tahtalar ve bilgisayarlar oldukça fazla bir şekilde kullanılmaktadır. Bu teknolojik araçlar sayesinde farklı video ve dijital haritaların kullanılması daha kolay bir hale gelmiştir (Ceviz, 2023, s. 33). Mekanı algılama becerisinin geliştirilmesi için yaparak ve yaşayarak öğrenme yaklaşımı etkili olmaktadır. Bunun için birçok farklı mekan deneyimi yaşamak, görmek, gezmek ve gözlemlemek gerekir (Erol ve Akpınar, 2021, s. 10).

Mekan algısı ve mekansal düşünme, insanların çevrelerini zihinsel olarak organize edip anlamlandırma süreçlerinde temel rol oynayan iki önemli beceridir. Her iki yaklaşım da, bireylerin bulunduğu çevreyi tanımasını, mekânsal ilişkileri kavramasını ve yorumlamasını

sağlayan ortak bilişsel temellere dayanır (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 24; Şanlı, 2020, s. 119; Bednarz, 2011, s. 305).

Ayrıca haritalar, diyagramlar, grafikler gibi mekansal temsiller, hem mekan algısını geliştirmede hem de mekansal düşünmenin yapılandırılmasında vazgeçilmez araçlardır (Ünal ve Özkara, 2019, s. 169; Karakuş ve Zafer, 2022, s. 200; Ishikawa ve Wakabayashi, 2011, s. 304). Günlük yaşamda adres bulma, yön tarif etme ya da bir yerin konumunu zihinde canlandırma gibi etkinlikler sırasında bu iki beceri çoğu zaman birlikte işler (Şanlı, 2020, s. 120; Altay, 2020, s. 277; Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 81). Eğitim bağlamında ise sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde, mekan algılama ile mekansal düşünme becerileri öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarını artırmak ve coğrafi okuryazarlıklarını güçlendirmek amacıyla bütüncül şekilde ele alınmaktadır (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 14; Yıldırım ve Çalışkan, 2024, s. 112; Sezer vd., 2021, s. 126).

Mekan algısı, bireylerin bulundukları çevredeki nesne, yön ya da konumları fark ederek bunları zihinsel olarak yerleştirmelerini ifade eder. Burada asıl soru “nerede?”dir (Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 41; Altay, 2021, s. 265; Karakuş ve Zafer, 2022, s. 199). Buna karşın mekânsal düşünme, yalnızca konum belirleme ile kalmayıp, “neden orada?” ya da “daha iyi nasıl olabilir?” gibi sorularla mekânsal ilişkileri analiz etmeyi, yorumlamayı ve sorgulamayı kapsar (Bednarz, 2011, s. 305; Şanlı, 2020, s. 120; Tosun ve Gökçe, 2024, s. 18). Mekân algısı daha çok yön, mesafe ve konum gibi temel unsurlara odaklanırken (Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 82), mekansal düşünme ise bunun ötesine geçerek üç ana boyutta şekillenir: mekansal kavramlar, mekansal temsiller, bilişsel işlemler (örneğin analiz, karşılaştırma, tahmin, problem çözme) (NRC, 2006’dan aktaran Şanlı, 2021, s. 4; Ishikawa ve Wakabayashi, 2011, s. 305).

Mekan algısı genellikle harita okuryazarlığı veya basit yön bulma becerileriyle sınırlı kalabilir (Ünal ve Özkara, 2019, s. 170; Altay, 2020, s. 278). Buna karşılık mekansal düşünme, sorgulama, modelleme, problem çözme ve öngörü geliştirme gibi daha karmaşık zihinsel süreçleri destekler (Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 43; Tosun ve Gökçe, 2024, s. 19).

Mekânsal düşünme, mekan algısına kıyasla daha eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımı barındırır. Örneğin öğrenci yalnızca bir yerin nerede olduğunu öğrenmekle kalmaz; oradaki yerleşimin neden öyle şekillendiğini, hangi avantaj ya da dezavantajlara sahip olduğunu da değerlendirmek durumundadır (Şanlı, 2020, s. 121; Serinci ve Özdemir, 2022, s. 1451). Yeni taşındığınız bir mahallede parkın, marketin veya okulun yerini anlamanız mekan algısına girer. Buna karşılık, o mahallenin neden böyle planlandığını, trafik düzeninin nasıl optimize

edilebileceğini ya da hangi bölgelerin risk taşıdığını düşünmek ise mekânsal düşünmenin kapsamına girer. Sonuç olarak mekân algısı, “nerede?” sorusuna odaklanırken; mekânsal düşünme “neden orada?” ve “nasıl geliştirilebilir?” gibi daha derinlemesine sorulara yanıt arar. Bu sebeple eğitimde bu iki becerinin birlikte kazandırılması, öğrencilerin hem çevresel farkındalıklarını hem de eleştirel, analitik düşünme yeteneklerini geliştirmek açısından oldukça değerlidir (Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 44; Altay, 2021, s. 267).

Mekanı algılama, bireylerin yaşadıkları çevredeki yerleri, olayları ve unsurları zihinsel olarak düzenleme, anlamlandırma ve yorumlama becerisi olarak tanımlanabilir. Bu yetenek, insanların yaşadıkları çevreyi kavramalarına, coğrafi ortamı ve bu ortamda gerçekleşen insan etkileşim ilişkilerini değerlendirmelerine yardımcı olur (Karakuş ve Zafer, 2022, s. 199). Mekan, yalnızca fiziki bir alan olarak düşünülmez; aynı zamanda kültürel, sosyal ve ekonomik etkileşimlerin yaşandığı bir ortam olarak da değerlendirilir (MEB, 2018, s. 8).

Baduroğlu’nun (2018, s. 2) açıklamasına göre, mekan algısı; yeryüzü, yerin derin katmanları veya uzay boyutunda insanın çevresini üç boyutlu olarak kavrayabilmesi ve bunun psikolojik, toplumsal ya da ekonomik sonuçlarını fark edebilmesi sürecidir. Sosyal bilgiler öğretiminde bu beceri, öğrencilerin çevrelerini tanımasını, mekansal ilişkileri anlamasını ve haritalar ya da diğer sembolik araçları kullanarak analiz yapabilmesini hedefler (Karakuş ve Zafer, 2022, s. 200).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarında da mekan algısı; harita okuryazarlığı, konum analizi, tablo ve grafik yorumlama gibi alt becerilerle desteklenen, gelişmiş bir düşünme yeteneği olarak görülmektedir (Çepni, 2019, s. 369). Ayrıca bu beceri, yalnızca “nerede?” sorusuna değil, “neden orada?” ve “nasıl ortaya çıktı?” sorularına da cevap arayarak öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini güçlendirir (AGG, 2014’dan aktaran Karakuş ve Zafer, 2022, s. 200).

Kuru ve Şimşek (2020, s. 2411), sosyal bilgiler dersinde mekan algısının; öğrencilerin çevreyi analiz etme, harita ve grafik okuma becerilerini geliştirme ve yerleşim özelliklerini değerlendirme konularında önemli katkı sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Baloğlu Uğurlu ve Aladağ (2015, s. 23) de mekansal düşünmenin bir bileşeni olan mekan algısının, nesneler ve olaylar arasındaki mekansal ilişkileri zihinde canlandırma süreciyle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Aydınözü, Demirbaş ve Demir (2020, s. 60) ise mekan algısını, günlük yaşamda kullanılan yön bulma, rota planlama ve konum belirleme gibi becerilerin temel yapı taşı olarak

görmektedir. Bu beceri, harita okuryazarlığı ve konum analiziyle doğrudan ilişkilidir. Çelik (2019, s. 396–398), mekan algısının özellikle sosyal bilgiler dersinde yapılan gezi, gözlem veya edebi okuma etkinlikleriyle desteklenebileceğini, böylece öğrencilerin çevreyi zihinsel olarak daha doğru kurgulayabileceğini ifade etmektedir.

Ünlü ve Yıldırım, (2017, s. 14), NRC'nin içeriğine dayanarak mekânsal algının; şekil, yön, ölçek, dağılım ve örüntü gibi temel coğrafi kavramların öğrenilmesinde ön koşul olduğunu belirtir. Gönülaçar ve Öztürk (2021, s. 81) ise mekân algısının yalnızca yerin fiziksel konumunu değil, aynı zamanda kültürel, tarihsel ve sosyal boyutlarını da zihinde canlandırmayı içerdiğini vurgular. Örneğin bir şehrin ulaşım ağı, yerleşim düzeni, doğal özellikleri veya toplumsal yapısı hakkında zihinsel modeller oluşturmak bu becerinin kapsamına girer (Karakuş ve Zafer, 2022, s. 201).

Şanlı (2020, s. 119–120), mekan algısının öğrencilerin yön, mesafe, ölçek, dağılım gibi kavramları zihninde organize ederek analiz yapmalarına, problem çözmelerine ve karar vermelerine katkı sağladığını dile getirir. Bednarz ve Lee (2019, s. 28), mekan algısının hem sosyal bilgiler öğretiminde hem de günlük yaşamda oldukça önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Tümertekin ve Özgüç (2016, s. 207), bu becerinin yön bilgisi, haritalarla düşünme ve zihinsel temsillerle yakından ilişkili olduğunu, Kuzey (2016, s. 208) ise insan davranışlarını planlamada önemli bir işlev gördüğünü belirtir.

Sonuç olarak, mekan algısı; hem somut (örneğin harita, kroki) hem de soyut (örneğin zihinsel şema, kavram haritası) araçlarla güçlendirilebilen, çevresel farkındalığı artıran ve sosyal bilgiler öğretiminin en temel yapı taşlarından biri sayılan ileri düzey bir zihinsel beceridir (Demirkaya vd., 2004, s. 210; Ülgen, 2004, s. 209; MEB, 2005, s. 210).

1.6.2. Konum Analizi

Konum, coğrafyanın konularında ve kazanımlarında sıklıkla yer alan bir kavramdır. Genellikle coğrafi konum ve coğrafi bilgiler; yer, insan-çevre, konum, dolaşım ve bölgeden oluşur (Recep, 2002, s. 28). Konum kavramı birden fazla olay ve olgu üzerinde etkisi olan bir kavramdır. Özellikle insanlar yaşadığı çevre ve dünyanın farklı yerlerinde meydana gelmiş tarihi ve coğrafi olayların geçtiği yerlerin konumlarını öğrenmek isterler (Tuna vd., 2012, s. 212). Birçok araştırmacı tarafından sosyal bilimler ve coğrafi bilimler alanında konu alanı olarak konum kavramı önemli görülmektedir (Çelik, 2021, s. 737).

Konum ile ilgili bilgi ve beceriler, insanların günlük yaşamlarındaki birçok iş ve işlemler için gerekli olan temel bilgi ve becerilerden oluşur. Çünkü insanlar, harita okuma, yön bulma, parka gitme ve hava olaylarını izlemek gibi birçok günlük işler için konum ile ilgili bilgi ve becerileri kullanmak zorundadır. İnsanlar günlük hayatında çok sayıda mekânsal olay ve durumu anlayabilmesi ve bunlar hakkında mantıklı çözüm önerileri sunabilmesi için konumsal bilgiye sahip olması gerekir (Ceviz, 2023, s. 60).

Konum analizi becerisi bireylerin, yer, mekan ve kendi konumlarını analiz etme ve konumsal ilişkilerden kaynaklanan olay ve olguları açıklama yeteneği olarak tanımlanır (Altay, 2020, s. 279). Konum analizi için gerekli konumsal beceriler; konumsal bilgi, algı ve değerlendirmelerdir (Ceviz, 2023, s. 66). Konum analizi becerisi, yer, yön ve harita becerilerinin yanı sıra mesafe, yön tarif etme ve yol bulma gibi konumsal becerilerle oldukça yakından ilişkilidir (Demiralp, 2006, s. 71). Konum analizi becerisi, harita becerisinin içinde yer alan ve harita becerisi ile bağlantılı olan bir beceri türüdür (Demirbaş ve Güneş, 2020, s. 2146). İnsanların konum analizi becerisini kullanması için muhakkak harita becerilerinin yanı sıra değişim, süreklilik ve gözlem becerilerini de geliştirmesi gerekir (Ceviz, 2023, s. 66). Herhangi bir yerin beşeri ve doğal özelliklerini, birbirlerine olan uzaklıklarını ve konumunu bulmak için insanların gelişmiş harita becerilerine sahip olması gerekir. Bu nedenle konum analizi becerisi, harita okuma becerisi ile ilişkilidir (Ünlü, 2001, s. 32).

İnsanların yönünü bulma, bulunduğu konumları belirleme, kısa mesafeli yolları bulma, doğru yön ve yol tarifi yapma gibi yetenekleri gerektiren bütün yöntemler mekanı algılama ve konum analizi becerisinin içinde yer almaktadır (Ceviz, 2023, s. 67). Buna göre mekanı algılama, yön bulma ve konum analizi becerileri birbiriyle ilişkili ve birbirlerinin özelliklerini içeren becerilerdir. Kişilerin konum analizi becerisini kullanabilmesi ve hayata geçirebilmesi için mekanı algılama becerisine ve yön bulma yeteneğine sahip olması gerekir. Mekanı algılama, kişinin konumunu belirleyerek zihin haritasında mekanla ilgili yapılar oluşturma, konum ve yön bilgilerini de kullanarak, yol bulma ve tarif etme gibi süreçleri içerir (Köşker, 2012, s. 163). İnsanlar üzerinde bulunduğu mekanı ve dünyayı algılaması için genellikle konumsal bilgi ve konumsal becerilerini kullanırlar (Bulut vd., 2021, s. 23). İnsanların günlük yaşamında çevrelerinde meydana gelen olay ve olguları anlayabilmesi, karşılaştıkları sorunlara sağlıklı çözümler sunabilmesi ve doğru kararlar alabilmesi için iyi bir seviyede yön, harita ve mekânsal becerilere sahip olması gerekir (Altınbilek ve Sanalan, 2005, s. 346). Bu nedenle birçok toplum harita, yön ve konumsal becerilere daha fazla önem

vermektedir ayrıca birçok ülke ilkokul ve ortaokul programlarında temel becerilerin içinde konum ile ilgili becerileri de yer verir (Tuna vd., 2012, s. 212).

Öğretim hayatında öğrenciler konum kavramıyla çok fazla karşı karşıya gelir. İlk olarak bu karşılaşma ilköğretim sürecinde sosyal bilgiler dersi sayesinde olmaktadır (Ceviz, 2023, s. 62). Öğrenciler bu süreçte özellikle harita üstünde yer ve yön belirlemede konum kavramı ile karşı karşıya gelir (Bulut, Değirmenci ve Kuzey, 2021, s. 23). Konum analizi becerisini kullanmak için öğrencilerin mekanları bir bütün halinde algılaması çok önemlidir. Mekanlar için yapılmış görseller ve kuşbakışı resimler öğrencilerin mekânsal ve konum analizi becerilerini kazanmasına yardım eden önemli materyaller arasında yer alır (Kolukısa ve Aladağ, 2006, s. 40). Ayrıca öğrencilerin mekanları bir bütün halinde görmesine yardımcı olan materyaller arasında hava fotoğrafları da yer alır (Öcal, 2009, s. 104).

Araştırmalar, eğitim-öğretim sürecinde teknolojik yeniliklerden yararlanmanın konum analizi becerisinin geliştirme ve kazandırma sürecinde önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Konum analizi için en iyi teknolojik yaklaşımlar arasında uydu görüntüleri, uzaktan algılama ve küresel konumlandırma sistemleri (gps), coğrafi bilişim teknolojisi programları, cep telefonları, google earth ve üç boyutlu haritalar yer almaktadır (Sezer ve Şanlı, 2019, s. 215). Bu teknolojik tekniklerin kullanılması sayesinde teknoloji sınıf ortamına girmekte, öğretim sürecinde teknolojik olanaklar sayesinde öğrencilere daha eğlenceli ve ilgi çekici gelmektedir. Böylelikle sınıf ortamına giren teknoloji öğrencilerin konumsal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Ceviz, 2023, s. 68).

Sınıf dışı öğretim teknikleri ile öğrencilere konum analizi becerilerini kazandırmada etkili olmaktadır. Ayrıca sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan geocaching ve oryantiring gibi oyunların etkisi fazladır (Kuzey ve Değirmenci, 2019, s. 227). Konum analizi becerilerinde gazetelerinde etkisi de oldukça önemlidir, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde gazetelerden faydalanarak öğrencilerin konum analizi becerilerinin gelişmesinde yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir (Ceviz, 2023, s. 69). Konum analizi becerilerini geliştirmek için birden fazla teknik ve yöntemlerden bahsedilmektedir. Yalnızca belli bir teknik ve yöntemden yararlanılması yeterli olmayacaktır. Bu uygulamanın yerine farklı teknik ve yöntemlerin birlikte kullanılması konum analizi becerilerinin öğrenciler üzerindeki etkisi daha fazla olmaktadır (Yaylacı, 2016, s. 69).

Sonuç olarak kişilerin günlük yaşamını etkileyen ve beceriler arasında önemli olan beceri de konum analizi becerisidir. Bu nedenle kişilerin konum analizi becerilerini hayatlarına etki edecek şekilde kazanmaları çok önemlidir. Bunun için küçük yaşlardan beri konum analizi

becerisini öğrenmek gerekir ve bu becerinin kazandırılması da ancak eğitim ile olur. Konum analizi becerisi tek başına eğitim ortamlarında yeterli olmamaktadır. Konum analizi becerisi hakkında etkili olduğu değerlendirilen öğrenme ürünleri, öğretmen, yöntem-teknik ve ortam gibi değişkenlerin en iyi halde geliştirerek ve iyileştirilerek eğitim-öğretim sürecine dahil olması oldukça önemlidir.

Mekânsal düşünme ve konum analizi aslında aynı zihinsel altyapıya dayanır. Her ikisi de insanların çevrelerini zihninde düzenleme, yapılandırma ve yorumlama becerilerini kullanmasını gerektirir (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 23). İnsan bu süreçte mekanı kavrayarak, çevresindeki nesneler ve olaylar arasındaki bağlantıları çözmeye çalışır.

Haritalar, diyagramlar ya da grafikler gibi görsel araçlar hem mekansal düşünme hem de konum analizinde ortak şekilde kullanılır. Bu sayede öğrenciler hem bir yerin konumunu hem de o yerin özelliklerini daha iyi anlayabilir (Şanlı, 2020, s. 119; Karakuş ve Zafer, 2022, s. 199). Konum analizinin aslında mekansal düşünmenin bir alt boyutu olduğunu söylemek mümkün. Çünkü bir yerin konumunu analiz ederken, ister istemez o yerin mekansal ilişkilerini de düşünürüz. Bu nedenle bu iki beceri birbiriyle bütünleşmiş, birbirini tamamlayan özellik taşır (Ünal ve Özkaral, 2019, s. 170).

Mekânsal düşünme; bir yerin özelliklerini, çevresiyle olan ilişkilerini, düzenini ve dağılımını zihinsel olarak tasarlamayı kapsar (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 14). Konum analizi ise ağırlıklı olarak bir nesnenin ya da yerin mutlak ya da göreceli olarak nerede bulunduğunu belirlemeye odaklanır (Ozan ve Gerçekler, 2023, s. 400). Mekânsal düşünme, analiz, karşılaştırma, problem çözme ve sentez gibi ileri düzey zihinsel süreçleri içerir. Konum analizi ise daha çok “yerin nerede olduğu” sorusuna cevap verir ve bu yüzden mekansal düşünmenin alt basamağı olarak değerlendirilebilir (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015, s. 25; Ünal ve Özkaral, 2019, s. 171).

Mekânsal düşünme; şekil, boyut, düzen, mekansal ilişkiler ve kültürel anlam gibi unsurları da içine alarak çok daha geniş bir perspektif sunar (Karakuş ve Zafer, 2022, s. 201). Konum analizi ise çoğunlukla coğrafi koordinatlar veya referans noktalarına dayanarak daha dar bir bakış açısı sağlar. Örneğin bir öğrenciye “Ankara haritada nerede?” diye sorduğunuzda aslında konum analizi yapıyorsunuz. Ama “Ankara’nın ulaşım yolları, nehirleri, iklimi ve yerleşim düzeni hakkında ne düşünüyorsunuz?” dersiniz, bu mekansal düşünme kapsamına girer. Her iki beceri de insanların çevresini, olayları ve yerleri zihninde anlamlandırmasına, düzenlemesine ve canlandırmasına destek olur (Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 81).

Haritalar, grafikler ya da coğrafi bilgi sistemleri gibi araçlar bu iki beceri için de vazgeçilmezdir (Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 41). Öğrencilerin analiz, karşılaştırma, sentez kurma ve problem çözme gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sunar. Konum analizi de bu süreçlerin içinde yer alarak öğrenmeye güç katar (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 15; Şanlı, 2020, s. 120).

Mekânsal düşünme, bir yerin biçimini, düzenini, dağılımını ve diğer mekânsal ilişkilerini çok boyutlu şekilde ele alır (Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 81). Konum analizi ise yalnızca bir yerin koordinatlarla ya da başka bir referans noktasına göre nerede olduğunu belirlemeye yönelir (Sönmez ve Akbaş, 2019, s. 41).

Mekânsal düşünme; yön, mesafe, ölçek, dağılım ve düzen gibi kavramları içeren geniş bir zihinsel çerçeve sunar (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 14). Konum analizi ise bu kavramların dışında kalıp, yalnızca koordinatlar ve referans noktalarına odaklanır (Gönülaçar ve Öztürk, 2021, s. 83). Mekânsal düşünme, yorumlama, sentez yapma, tahmin yürütme gibi üst düzey zihinsel süreçlere alan açar. Konum analizi ise çoğu zaman tanımlama ve sınıflandırma düzeyinde kalabilir (Şanlı, 2020, s. 120).

Mekânsal Düşünme ve Konum analizi, bireyin bir yerin harita üzerinde veya gerçek hayattaki konumunu açıkça belirleyebilmesini ve bu konumu çeşitli çevresel unsurlarla ilişkilendirme becerisini kapsar. Bu beceri, bir yerin hem mutlak (örneğin koordinatlarla) hem de göreceli (başka bir yere göre) konumunu anlamayı ve açıklamayı içerir (Kaya ve Orbay, 2021, s. 169).

Mekânsal düşünme ise daha geniş ve bütüncül bir zihinsel beceridir. Bireylerin çevresindeki mekanları tanıma, bu alanlardaki yapılar ve olaylar arasındaki bağları kavrama ve bu ilişkileri anlamlandırma sürecini ifade eder. Bu süreçte kişi sadece bir yerin nerede olduğunu değil, o yerin anlamını ve diğer mekanlarla ilişkisini de çözümleyebilir (Şanlı, 2020, s. 119; Bednarz, 2011, s. 305). Konum analizi çerçevesinde, öğretim sürecinde sıklıkla şu tür sorularla karşılaşılır: “Bu yer tam olarak nerededir?”, “Hangi coğrafi bölge içerisinde yer alır?” ya da “Şu noktadan kaç derece kuzeydedir?” gibi yönlendirici ve tanımlayıcı sorular sorulur (Aksoy ve Sönmez, 2012, s. 67).

Mekânsal düşünmede ise öğrenciden daha derinlemesine düşünebilmesi beklenir. Örneğin, “Bu yer neden tam burada konumlanmıştır?”, “Bu konumun çevreye etkileri nelerdir?”, “Zaman içerisinde burada nasıl bir dönüşüm yaşanmıştır?” gibi karmaşık ve çok yönlü sorular kullanılır (NRC, 2006’dan aktaran Şanlı, 2020, s. 119). Konum analizi, genellikle

temel düzeyde analiz gerektiren bir beceridir. Öğrencilerden beklenti, harita okuma, yön tayini ya da coğrafi koordinatları tespit etme gibi uygulamalara dayanır (Akbaş ve Sönmez, 2019, s. 44).

Mekânsal düşünme ise daha çok üst düzey zihinsel faaliyetleri içerir. Bu beceriyi kullanan bireyler, mekânsal örüntüler üzerinde yorumlar geliştirir, farklı yerler arasındaki nedensel ilişkileri değerlendirir ve karmaşık coğrafi sorunlara çözümler üretir (Tosun ve Gökçe, 2024, s. 5). Konum analizi, bir nesnenin ya da olayın belirli bir konumda yer aldığını ortaya koymak ve bu yerin çevresel özellikleriyle etkileşimini ortaya çıkarmak üzerine kuruludur. Mekânsal düşünme ise yalnızca bir yerin mevcut konumunu değil, o yerin zaman içerisindeki dönüşümünü, yakın çevresiyle olan etkileşimini ve sistemsel ilişkilerini de kapsam içine alır (Otuz vd., 2018, s. 947).

Konum analizi becerisini geliştirirken başvuru başlıca materyaller arasında haritalar, yön bulma araçları, pusulalar, atlaslar ve koordinat sistemleri yer alır (Aladağ, 2018, s. 112). Mekânsal düşünmenin öğretiminde ise tematik haritalar, coğrafi bilgi sistemleri (CBS), infografikler, grafikler ve zihinsel temsiller gibi daha çok yorumlama ve karşılaştırmaya dayalı araçlar ön plana çıkar (Ünal ve Özkaral, 2019, s. 170).

Konum analizi kapsamında yapılan etkinlikler çoğunlukla harita üzerinden belirli yerleri bulma, yönleri tespit etme ya da yükseklik belirleme gibi pratik uygulamalardır. Mekânsal düşünmeye yönelik etkinliklerde ise öğrenciler göç yollarını analiz eder, bir yerleşim biriminin zamansal gelişimini grafiklerle açıklar ya da mekânlar arası bağlantıları çözümlemeye çalışır (Kuzey ve Değirmenci, 2019, s. 209)

1.6.3. Harita Okuryazarlığı

Harita okuryazarlığı, bireyin yalnızca haritaları okumakla kalmayıp; onları doğru bir biçimde yorumlayabilmesi, üzerinde yer ve konum belirleyebilmesi, sembolleri, ölçeği ve coğrafi koordinat sistemini anlayıp etkili şekilde kullanabilmesi anlamına gelir. Bu yeterlik, haritalar üzerinden bilgi üretme, karşılaştırmalar yapma ve analizler gerçekleştirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsar (Akbaş ve Toros, 2016, s. 30). Yalnızca sembolleri tanımakla sınırlı olmayıp, mekânsal verileri çözümleme, konum ilişkilerini anlamlandırma ve gerektiğinde yeni haritalar tasarlayabilme becerisini de içerir (Demiralp, 2007, s. 324). Olson'un (1976) tanımlamasına göre bu yeti; "sembollerin özelliklerini fark etme, sembol gruplarının anlamını çözme ve haritaları bilgi düzenleme aracı olarak kullanma

basamaklarından oluşur. Harita okuryazarlığı, mekânsal düşünmenin temel parçalarından biri”dir (Karabağ, 2001, s. 63). Çünkü farklı ölçeklerde karşılaştırmalar yapma, mekânlar arasındaki ilişkileri görselleştirme ve bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarma sürecinin merkezinde yer alır.

Sosyal bilgiler dersi; coğrafya, tarih, ekonomi, vatandaşlık ve kültürel miras gibi disiplinleri bir araya getiren çok yönlü bir öğrenme alanı olarak tanımlanır (Göksel, 2007, s. 45). Bu disiplinlerarası yapının içinde harita okuryazarlığı, öğrencilerin konum bilgisi edinmelerine, mekânsal ilişkileri çözümlemelerine ve insan-çevre etkileşimini kavramalarına yardımcı olur (MEB, 2018, s. 11). Özellikle 2018 programında, harita okuryazarlığı; konum belirleme, mesafe hesaplama, ölçek kullanma ve farklı yerleşim birimleri arasındaki mekânsal bağlantıları çözümleme gibi alt becerilerle desteklenmiştir (MEB, 2018, s. 13). Haritalar, tarihî olayların mekânsal bağlamını anlamada önemli bir araçtır (MEB, 2006, s. 8); zaman-mekân ilişkisini güçlendirerek öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında bağ kurmasını sağlar ve iklim bölgeleri, doğal afet alanları, nüfus dağılımı gibi coğrafi kavramların somutlaşmasına katkıda bulunur (Gersmel, 2005, s. 97). Çeşitli araştırmalar, sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının öğrencilerin derse ilgisini yükselttiğini, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve birden fazla duyu organına hitap eden öğrenme ortamları sunduğunu ortaya koymuştur (Demiralp, 2007, s. 59; Balkan, 2007, s. 103).

Harita okuryazarlığının önemi üç boyut üzerinden değerlendirilebilir. Bilişsel açıdan, haritalar öğrencilerin soyut coğrafi bilgileri somut görsellerle ilişkilendirmesini sağlar ve analiz, sentez ile değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerini destekler (Bloom’dan aktaran Beldağ, 2015, s. 132; Avcı, 2024, s. 40). Pedagojik açıdan, harita destekli öğretim bilgiyi somutlaştırarak öğrenmenin kalıcılığını artırır (Alım, 2003, s. 118); etkinlik temelli harita uygulamaları ise öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Yaşam becerileri açısından bakıldığında, harita okuryazarlığı gelişmiş bireyler yön bulma, mesafe tahmini, planlama ve mekânsal verileri yorumlama gibi günlük hayatta gerekli becerileri daha etkili biçimde kullanabilir (Paykoç, 1991, s. 13; Abbak, 2021, s. 159). Ayrıca dijital haritalar, uydu görüntüleri ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi teknolojiler, öğrencilerin teknoloji destekli mekânsal analiz yapabilmelerini sağlar ve bu durum 21. yüzyıl yetkinlikleri ile doğrudan örtüşür (Karabağ, 2001, s. 64). 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları incelendiğinde, harita okuryazarlığının her iki programda da sosyal bilgiler öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak konumlandırıldığı anlaşılmaktadır. 2018 programında bu beceri, doğrudan “Mekân

Algılama” temel becerisi kapsamında ele alınmış; konum belirleme, yön–mesafe ilişkilerini kavrama, ölçekten yararlanma, kroki oluşturma ve harita yorumlama gibi uygulamaya dayalı alt becerilerle desteklenmiştir (MEB, 2018, s. 11). Öğrenme süreci daha çok yerel ve somut mekân deneyimleri üzerine kurulmuş; haritalar hem coğrafya hem de tarih konularında mekânsal bağlam kurma aracı olarak kullanılmıştır.

1.6.4. Çevre Okuryazarlığı

Çevre okuryazarlığı, bir kişinin doğal ortamı kavraması, çevresel sorunları fark etmesi, bu durumların neden–sonuç ilişkilerini anlayabilmesi ve çözüm bulma yönünde bilinçli, etik ile sürdürülebilir davranışlar geliştirebilmesi biçiminde tanımlanır. Roth’un (1992, s. 18) çalışmasında çevre okuryazarlığı; bilgi, duyuşsal eğilimler ve eylem boyutlarını kapsayan çok yönlü bir yeterlik alanı olarak açıklanmıştır. Bu tanım, yalnızca çevre bilgisine sahip olmayı değil, çevresel değerleri benimsemeyi ve aktif yurttaşlık çerçevesinde davranış oluşturmaya da gerekli kılar. Bu bağlamda çevre okuryazarlığı bilişsel aşamada çevreye dair bilimsel ile coğrafi bilgileri, duyuşsal düzeyde çevreye yönelik sorumluluk ile değerleri, davranışsal boyutta ise bu bilgilerin günlük yaşam uygulamalarına yansımaları içerir (Hsu ve Roth, 1998, s. 45).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireyin toplum–çevre bağına çok yönlü biçimde kavramasını hedeflediğinden çevre okuryazarlığı bu dersin merkezî bileşenlerinden biridir. Dersin disiplinler arası yapısı, coğrafya, tarih, ekonomi, vatandaşlık bilgisi ile ekoloji başlıklarını bütünlleştirerek çevreyi yalnızca doğal kaynaklar kapsamında değil; kültürel, ekonomik ve politik yönleriyle de incelemeyi sağlar (Karatekin, 2011, s. 142). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda çevre bilinci ile sürdürülebilir yaşam vurgusu; “Mekânı Algılama” ve “İnsanlar, Yerler ile Çevreler” öğrenme alanlarında net olarak görülmektedir. Programda çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi becerilerle birlikte tanımlanmış; öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık geliştirmesi ile çevreyle ilgili verileri yorumlama becerisi kazanması amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 9).

1.7. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Mekân ile Doğrudan İlişkili Beceriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde Sosyal Bilgiler dersine özgü olmayan, tüm sosyal alan içeriklerine ilişkin bir “sosyal bilimler alan becerileri” çerçevesi oluşturulmuştur. Bu beceriler “zamanı algılama ve kronolojik düşünme, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma,

tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, girişimcilik, mekansal düşünme, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması tablo, grafik, ekil ve/veya diyagram becerisi, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama, felsefi muhakeme, felsefi düşünce ortaya koyma, eleştirel sosyolojik düşünme, tarihsel sorun analizi ve karar verme” olarak sıralanmıştır. Bu beceriler içinden mekansal düşünme, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması, harita becerileri doğrudan mekan ile ilişkili beceriler olarak değerlendirilebilir.

Mekânsal düşünme araştırmanın ana konusu bağlamında daha önce ifade edildiğinden aşığıda mekansal düşünme dışında 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda alan becerileri olarak mekanla ilişkilendirilen diğer becerilerin içeriğine yer verilmiştir.

1.7.1. Harita Becerisi

Harita becerisi, bireyin bulunduğu ya da öğrendiği çevredeki doğal ve beşerî unsurları ölçekli, sembolik ve düzenli biçimde haritalar üzerinde gösterebilme, okuyabilme, yorumlayabilme ve gerektiğinde yeniden oluşturabilme yetkinliğini ifade eder. Bu beceri; konumu belirleme, yön tayini, mesafe hesaplama, ölçekten yararlanma, sembolleri çözümleme, koordinat sistemi kullanabilme ve tematik haritaları anlamlandırma gibi alt unsurları kapsar (Koç, 2013, s. 19; Gürler ve Gürgen, 2024, s. 827). Haritalar, karmaşık bilgileri görselleştirerek değerlendirmeyi ve anlamlandırmayı kolaylaştırır; böylece bilginin mekânsal temsili ile zihinsel işleme arasında bağ kurar (Bilgin, 2001, s. 45). Sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel ölçekte çevrelerini anlamaları, mekânsal ilişkileri analiz etmeleri ve insan–çevre etkileşimini kavramaları amacıyla haritaları hem öğretim materyali hem de öğrenme hedefi olarak kullanır (MEB, 2018, s. 11; MEB, 2024, s. 7). Haritalar; tarih alanında olayların mekânsal bağlamını kurmada, coğrafya alanında dağılım ve konum ilişkilerini göstermede, vatandaşlık konularında ise idari birimleri tanıtmada çok yönlü işlevlere sahiptir (Akengin vd., 2016, s. 62). Bununla birlikte, öğretmenlerin görüşleri ders süresinin kısıtlılığı, harita materyal eksiklikleri ve kazanımların yoğunluğu nedeniyle bu becerilerin yeterince geliştirilemediğini ortaya koymaktadır (Akengin vd., 2016, s. 65). Oysa harita okuryazarlığı güçlü öğrenciler, mekânsal sorunlara çözüm getirmede, afet risklerini değerlendirmede ve yerleşim planlamasında daha başarılıdır (Kartal ve Koç, 2017, s. 182).

Mekânsal düşünme; yer, konum, yön, mesafe, dağılım ve ilişkileri zihinsel olarak düzenleme yeteneğidir. Harita becerileri, bu soyut zihinsel süreçleri somut hâle getirerek öğrencinin mekânsal düşünme kapasitesini güçlendirir (Ünlü, 2021, s. 14). Haritalar, mekânsal kavramlar (yön, mesafe, ölçek), mekânsal temsiller (fiziki, siyasi, tematik haritalar) ve zihinsel işlemler (karşılaştırma, çıkarım yapma, tahmin) olmak üzere mekânsal düşünmenin üç ana bileşenini destekler (NRC, 2006, s. 6). Harita becerisi, mekânsal düşünmenin önemli bir bölümü olsa da tüm boyutlarını içermez. Mekânsal düşünme; zihinsel dönüşüm, yönelim ve mekânsal ilişkileri çözümleme gibi daha üst düzey bilişsel süreçleri barındırırken, harita becerisi genellikle uygulama ve analiz düzeylerinde yoğunlaşır (Üzümcü, 2007, s. 714). Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde harita kullanımı yalnızca yer–yön bilgisini değil, aynı zamanda neden–sonuç bağlantıları kurma, veri analizi yapma ve senaryo geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini de besler (Şenol ve Gökgöz, 2022, s. 72).

Harita becerisi ile mekânsal düşünme, sosyal bilgiler eğitiminin iki temel unsurudur; ancak kapsam, bilişsel düzey ve eğitimsel işlev bakımından ayrışır. Harita becerisi; haritaları okuyabilme, yorumlayabilme, üzerinde analiz yapabilme ve gerektiğinde yeniden oluşturabilme yetkinliğini kapsar (Koç, 2013, s. 19; Tokpanov ve Mazbayev, 2012, s. 152) ve daha çok somut materyallerle çalışmayı gerektirir. Mekânsal düşünme ise yalnızca haritalarla sınırlı olmayan; yer, konum, yön, mesafe, dağılım ve ilişkilerin zihinsel olarak düzenlenmesi, temsil edilmesi ve problem çözmede kullanılmasını ifade eder (NRC, 2006, s. 5). Harita becerisi çoğunlukla uygulama ve analiz aşamalarında yoğunlaşırken, mekânsal düşünme değerlendirme ve yaratma düzeylerini de içerir. Örneğin, bir öğrenci harita becerisiyle bir bölgedeki nüfus dağılımını okuyabilir; ancak mekânsal düşünme sayesinde bu dağılımın nedenlerini analiz edebilir ve geleceğe yönelik öngörüler geliştirebilir (Üzümcü, 2007, s. 714; Şenol ve Gökgöz, 2022, s. 72).

Sonuç olarak, harita becerisi mekânsal düşünmenin kritik ve vazgeçilmez bir bileşenidir. Ancak teknik ve uygulamaya dönük niteliği, onu mekânsal düşünmenin daha geniş, soyut ve üst düzey bilişsel süreçlerinden ayırır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde, harita becerilerinin geliştirilmesi tek başına yeterli olmayıp; öğrencilerin bu becerileri mekânsal düşünme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmaları desteklenmelidir (MEB, 2024, s. 7).

1.7.2. Coğrafi Sorgulama

Coğrafi sorgulama becerisi, bireyin çevresinde gerçekleşen olayları, mekânsal örüntüleri ve insan-doğa etkileşimlerini coğrafi bir farkındalıkla ve analitik bir gözle

değerlendirebilmesine olanak tanıyan üst düzey bir düşünme sürecidir. Bu beceriyle öğrenciler sadece bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda edindikleri bilgileri anlamlandırmaya, sorgulamaya ve yeni yorumlar üretmeye yönelirler (Akça, 2014, s. 3; Demirci, 2006, s. 62). Roberts'ın (2003) geliştirdiği modelde, coğrafi sorgulama süreci beş temel adımda ele alınmaktadır ki bunlar: sorular sormak, veri toplamak, bu verileri analiz etmek, sonuçlara ulaşmak ve son olarak elde edilen bilgileri değerlendirmektir (Yiğit Özüdoğru, 2023, s. 204).

Coğrafi sorgulama becerisi, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulamalarına, analiz etmelerine, karar vermelerine ve çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceri, özellikle küresel ısınma, göç hareketliliği ve doğal afetler gibi güncel konuların daha sağlıklı bir şekilde ele alınmasına katkı sunar (Bozyiğit ve Akça, 2017, s. 73). Bu yeti sayesinde öğrenciler; harita, tablo ve görsel materyallerle düşünme pratiklerini geliştirebilir, mekanı zihinsel olarak düzenlemeyi öğrenebilir, Öğrendiklerini uzun süre hafızalarında tutabilir (Akça, 2014, s. 85), toplumsal konulara karşı daha bilinçli ve duyarlı yurttaşlar haline gelebilirler (Demirci, 2006, s. 64). Araştırma bulguları, coğrafi sorgulama temelli öğretim süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya katkı sunduğunu ve öğrenmenin kalıcılığını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, bu tür yaklaşımların dersin öğrenciler için daha anlamlı hale gelmesini sağladığı da belirtilmektedir (Akça, 2014, s. 86; Bozyiğit ve Akça, 2017, s. 84). Buna rağmen, bazı çalışmalar bu öğretim modelinin öğrenci tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmadığını göstermiştir. Bu durum, coğrafi sorgulamanın daha çok bilişsel alanda güçlü etkiler bıraktığını; duyuşsal alan kazanımlarında ise daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir (Yiğit Özüdoğru ve Yalçın, 2023, s. 199).

Coğrafi sorgulama süreçleri; harita incelemeleri, grafik yorumlamaları ve saha gözlemleri gibi çeşitli yöntemlerle ders içeriklerine entegre edilebilir. Öğretmenler bu süreci; haritalar ve çizimler, uydu görüntüleri, coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), istatistiksel veri setleri gibi farklı araçlarla zenginleştirerek uygulayabilirler (Demiralp ve Kılıç, 2019, s. 87). Bu bağlamda öğrenciler, yalnızca bilgi aktarılan pasif bireyler olmaktan çıkar; düşünceler üreten, karşılaştırmalar yapan ve sonuçlar geliştiren aktif öğrenen bireyler haline gelirler (Gülüm ve Arı, 2023, s. 1097).

Coğrafi sorgulama becerisi, sosyal bilgiler derslerinin yalnızca öğretimsel değil; aynı zamanda toplumsal bilinç geliştiren yönünü de güçlendiren temel bir beceridir. Bu yetkinliğin kazandırılmasıyla birlikte öğrenciler çevresel ve sosyal gelişmeleri daha doğru

yorumlayabilir ve yaşadıkları dünyaya karşı daha duyarlı bireyler haline gelebilirler. Günümüz dünyasında artan çevre sorunları, hızlı kentleşme ve toplumsal hareketlilik karşısında öğrencilerin düşünsel donanımını artırmak adına, sosyal bilgiler derslerinde coğrafi sorgulama becerisine özel bir önem verilmesi gerekmektedir (Aladağ, 2014, s. 2; Taş, 2010, s. 46).

Mekânsal düşünme ve coğrafi sorgulama becerilerinin ikisi de harita, diyagram, grafik ve dijital örnekler gibi benzer materyaller kullanır. Öğrencilerin çevreyi anlamlandırması, olaylar arasındaki örüntüleri fark etmesi ve konumsal ilişkileri çözümlemesi açısından oldukça değerlidir (Ünlü ve Yıldırım, 2017, s. 15; Serinci ve Özdemir, 2022, s. 1451). Ayrıca, çevresel farkındalığın gelişmesinde ve karmaşık sorunların anlaşılmasında da kritik roller üstlenirler (Karakuş ve Zafer, 2022, s. 200). Ancak temel ayırım, işleyişte ortaya çıkar. Mekânsal düşünme genellikle zihinsel bir organizasyon sürecidir; coğrafi sorgulama ise sorun çözmeye dönük analitik ve yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Şanlı, 2020, s. 119). İlki daha çok “Nerede?”, “Ne kadar uzakta?”, “Nasıl bir düzende?” gibi sorularla çalışır; ikincisi ise “Neden burada?”, “Ne tür etkileri var?”, “Çözüm önerileri neler?” gibi karmaşık ve çok katmanlı sorularla ilerler (Bednarz ve Kemp, 2011, s. 306; Akça, 2014, s. 14). Coğrafi sorgulama daha üst düzey zihinsel işlemlerle ilişkilidir: analiz yapma, sentez üretme, değerlendirme yapma. Bu beceri, öğrencinin sosyal, ekonomik ve çevresel sorunları çok boyutlu şekilde ele almasına zemin hazırlar (Akbaş ve Sönmez, 2019, s. 42; Aladağ ve Gültekin, 2020, s. 1110). Ancak uygulamalarda çoğunlukla kapalı uçlu sorulara sıkıştığı, yeterince yapılandırılmadığı da vurgulanmaktadır (Yiğit Özudoğru, 2023, s. 6).

Mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama için bir temel oluşturur. Harita üzerinde örüntü fark edemeyen bir öğrenci, neden-sonuç ilişkilerini çözümlemeye zorlanır. Aynı şekilde, mekân sadece yönlerle sınırlı gören biri, karmaşık coğrafi olguları anlamakta yetersiz kalabilir (Demirci, 2006, s. 63; Şanlı ve Sezer, 2019, s. 214). Bu nedenle bu iki beceri rakip değil, birbirini destekleyen unsurlar olarak ele alınmalıdır. Mekânsal düşünme, zihinsel bir taslak ortaya koyarken, coğrafi sorgulama taslağa anlam ve derinlik katmaktadır. Birinin betimleyici, diğerrinin çözümleyici olduğunu söylemek mümkündür.

1.7.3. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması

Coğrafi gözlem, belirli bir alan, olay ya da olgu hakkında planlı ve sistematik bir şekilde bilgiyi; duyu organları veya çeşitli ölçüm–gözlem araçlarından yararlanarak toplama sürecidir. Coğrafi saha çalışması ise, olayların gerçekleştiği mekâna gidip yerinde inceleme,

değerlendirme ve elde edilen bulgular üzerinden olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma aşamalarını kapsar (Altundağ ve Kocalar, 2025, s. 938). Millî Eğitim Bakanlığı tanımlarında, coğrafyanın “laboratuvarı”nın arazi olduğu vurgulanmakta; saha çalışmasının ise yerinde gözlem–değerlendirme–ilişkilendirme adımlarıyla yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. Etkili bir saha çalışması, öğrencilerle iş birliği içinde ön hazırlık, uygulama, veri düzenleme, çözümleme, çıkarım, raporlama basamakları izlenerek tamamlanır (Altundağ ve Kocalar, 2025, s. 940).

Sosyal bilgiler dersinde coğrafi gözlem ve saha uygulamaları; öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeyde çevrelerini anlamaları, insan–çevre etkileşimini kavramaları ve afet ya da planlama gibi gerçek yaşam sorunlarını çözümlemeleri için kritik bir öğrenme yöntemidir (MEB, 2024, s. 9). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Gözlem” ve “Harita okuryazarlığı” temel beceriler arasında doğrudan yer almaktadır (MEB, 2018, s. 10). Bu tür etkinlikler, öğrencilerin sınıf ortamı ile gerçek yaşam arasında köprü kurmasını sağlar; kavramsal gelişim (kavramların yerinde öğrenilmesi), araştırma–veri toplama becerileri (ölçüm, harita çizimi, veri çözümleme) ve kişisel–sosyal gelişim (sorumluluk, dayanıklılık, grup çalışması) kazandırır (Royal Geographical Society [RGS], 2006, s. 2).

Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar, gezi–gözlem ve saha etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve deneyimsel öğrenme düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır. Ancak zaman kısıtları, maliyet, izin prosedürleri ve organizasyon eksiklikleri bu uygulamaların yaygın biçimde kullanılmasını engellemektedir (Aytaç, 2014, s. 66; Atayeter ve Tozkoparan, 2014, s. 15; Kızılçaoğlu, 2001, s. 4). Nitel araştırmalar, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin, bu yöntemin önemli olduğunu fakat uygulamada yeterince yer bulmadığını ortaya koymaktadır (Saydam, 2024, s. 3).

Mekânsal düşünme; konum, mesafe, ölçek gibi temel mekân kavramlarını, harita, grafik ve model gibi mekânsal temsilleri ve akıl yürütme süreçlerini esnek biçimde kullanarak problem çözme yeteneğidir (NRC, 2006, s. 12). Coğrafi gözlem ve saha çalışmaları, mekânsal düşünmenin bu üç ögesini yerinde veri ile bütünleştirir: öğrenciler sahada veri toplar (temsiller oluşturur), ilişkileri sınar (akıl yürütme uygular) ve kavramları gerçek bağlam içinde hayata geçirir (Altundağ ve Kocalar, 2025, s. 940).

Aralarındaki temel fark; mekânsal düşünmenin zihinsel bir çerçeve ve üst düzey beceri olması, saha çalışmasının ise bu beceriyi hayata geçiren uygulamalı yöntemler bütünü olmasıdır (RGS, 2006, s. 3). Kısacası, mekânsal düşünme “nasıl düşünürüz?”, saha çalışması ise “nerede ve nasıl uygularız?” sorularına yanıt verir. Sonuç olarak, coğrafi gözlem ve saha

çalışmaları, sosyal bilgiler öğretiminde mekânsal düşünmenin uygulamaya dönük bir yansımasıdır. Planlı ve iyi organize edildiğinde, kavramsal, beceri ve değer boyutlarında önemli kazanımlar sağlar; ancak bu kazanımların sürdürülebilirliği, planlama, izin, maliyet ve güvenlik faktörlerinin etkili biçimde yönetilmesine bağlıdır (Altundağ ve Kocalar, 2025, s. 940; MEB, 2024, s. 9; RGS, 2006, s. 2).

1.8. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Mekanla doğrudan ilişkili gibi görünmeyen ancak mekana ilişkin bilgi konusunda önemli olarak değerlendirilen bir beceri olarak değişim ve sürekliliği algılama becerisinin çalışmada bu şekilde yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Beceri hem 2018 hem de 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer almıştır.

Değişim ve sürekliliği kavrama, öğrencilerin geçmiş, bugün ile gelecek arasında ilişki kurmalarına; olayların, olguların ve kurumların hangi taraflarının farklılaştığını, hangilerinin ise devam ettiğini anlamalarına yardımcı olan temel bir beceridir. Bu beceri yalnızca kronolojik dizilim yapmak değil, aynı zamanda neden–sonuç bağlantıları oluşturma, değişimin hızıyla yönünü yorumlama ve sürekliliğe dair unsurları keşfetme sürecini kapsar (Sel ve Sözer, 2021, s. 165).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “değişim ve sürekliliği algılama” becerisi doğrudan temel beceriler arasında tanımlanmıştır. Programda özellikle Kültür ve Miras öğrenme alanında, öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında karşılaştırmalar yaparak kültürel sürekliliği anlamaları amaçlanmıştır. Örneğin “Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik bakımından karşılaştır” kazanımı bu duruma örnektir (MEB, 2018, s. 15).

2024 Sosyal Bilgiler Programı’nda bu beceri, alan becerileri arasında “SBAB4: Değişim ve Sürekliliği Algılama” şeklinde tanımlanmıştır. 5. sınıf “Evimiz Dünya” öğrenme alanında, değişim ile sürekliliği neden–sonuç çerçevesinde açıklama kazanımı doğrudan bu beceriyle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024, s. 40). Böylece 2018’de temel beceri olarak sunulan yapı, 2024’te sistematik ve kademeli bir alan becerisi hâline gelmiştir.

Değişim ve Sürekliliği Algılama becerisinin özü, olayların değişen ve devam eden yönlerini birlikte değerlendirmektir. 2018 Sosyal Bilgiler Temel beceriler içinde yer almakta, belirli kazanımlar üzerinden öğrencilere kazandırılmaktadır. 2024’te Alan becerisi olarak yeniden adlandırılmış, kademeli ilerleme sistemi içinde daha düzenli hale getirilmiştir. Öğrenciler

soyutluk nedeniyle zorlanmakta; ancak görseller, nesneler ve açık uçlu sorularla desteklendiğinde bu beceri daha etkin biçimde geliştirilebilmektedir.

Görüldüğü üzere beceri içerisinde mekan ile ilişkili bir kavram geçmemektedir. Ancak bu becerinin gerçekleştirilmesinde sosyal bilgiler dersi içinde geçmişten günümüze mekan algısının değişiminin de ortaya konulması gerekecektir. Nitekim mekansal düşünmede de özellikle geçmişe ilişkin bir konu söz konusu olduğunda herhangi tarihi bir mekanın geçmişte ve günümüzde kullanımının farklılaşması ve bu farklılaşmanın algılanması ve düşünme becerisi içinde yansıtılması önemli olacaktır. Bu bakımdan mekansal düşünmenin değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile paralel ilerlediğini söylemek mümkündür.

1.9. İlgili Araştırmalar

Mekânsal düşünme ile ilgili yapılan Türkiye odaklı çalışmalar aşağıda kronolojik olarak ele alınmıştır.

Çabuk ve Demir (2011), Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ile mekânsal düşünme arasındaki bağlantıyı açıklamıştır. CBS'nin eğitimde kullanılmasının, öğrencilerin analiz yapma, sentez kurma ve karar verme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Kapluhan (2014) tarafından yapılan çalışmada, CBS'nin coğrafya öğretiminde kullanımının önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmaya göre geleneksel yöntemlerin (kitap okuma, not alma, düz anlatım) yerine ilişkileri kavrama, sentez yapma, sonuç çıkarma, eleştirel tartışma ve problem çözmeye dayalı yöntemlerin uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu yaklaşımın mekânsal becerilerin gelişimini daha etkili biçimde desteklediği vurgulanmıştır.

Baloğlu Uğurlu ve Aladağ'ın (2015) incelemesinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünme becerisini öğretirken çoğunlukla anlatım, soru-cevap ve örnekleme yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler harita, basılı kaynaklar ve dijital teknolojilerden de yararlanmaktadır. Ancak çoğu öğretmenin mekânsal düşünmeyi doğrudan hedefleyen özel yöntemler geliştirmediği, bunun yerine diğer derslerde kullanılan genel teknikleri kullandığı görülmüştür.

Çelikkaya ve Kürümlüoğlu'nun (2018) öğretmen görüşlerine dayalı çalışması, 2017 programının uygulanmasında ders saati yetersizliği, yoğun müfredat, kitap eksiklikleri ve sınıf içi uygulama azlığı gibi sorunları belirlemiştir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin mutlaka uygulamalı seminerler şeklinde ve sınıf ortamında yapılmasını önermiştir.

Gönülaçar'ın (2019) durum çalışmasında, ortaokul öğrencileriyle yapılan ölçme ve görüşmeler sonucunda mekânsal düşünme becerilerinin yeterince gelişmediği anlaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında programın yüzeysel kalması, öğretmen yetersizlikleri ve sınav baskısı gösterilmiştir. Çözüm olarak, programın derinleştirilmesi, öğretmenlere hizmet içi destek verilmesi ve sınav odaklı yaklaşımın hafifletilmesi önerilmektedir.

Sönmez'in (2019) yüksek lisans tezinde CBS'ye dayalı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini klasik öğretime göre daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler CBS tabanlı dersleri daha kalıcı, etkili ve dikkat çekici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Sönmez ve Akbaş'ın (2019) araştırması, mekânsal düşünmenin geliştirilmesinde CBS destekli uygulamaların önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Çalışmada öğrenciler bilgisayar ve dijital harita araçlarıyla konum saptama, veri işleme ve mekânsal analiz yapma olanağı bulmuşlardır. Yazarlar, Sosyal Bilgiler öğretiminde teknoloji temelli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini, bunun da kalıcı öğrenme ile mekânsal becerilerin daha etkili şekilde gelişmesine katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

Şanlı ve Sezer'in (2019) araştırmasında, "Coğrafya Derslerinde Mekânsal Düşünme Öğretimi Ölçeği" Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu ölçek, öğretmen adaylarının mekânsal düşünme öğretimine yönelik eğilimlerini ölçmeye yarayan güvenilir bir araç olarak önerilmektedir.

Altay'ın (2020) ders kitaplarına yönelik incelemesi, kitapların programda öngörülen becerilere kıyasla daha zengin içerik sunduğunu, ancak becerilerin dengesiz dağıldığını göstermiştir. Bazı beceriler fazlaca işlenirken, bazıları çok az işlenmiş ya da hiç ele alınmamıştır. Bu durum mekânsal düşünmenin öğretiminde kitap merkezli dengesizlik sorununu gündeme getirmiştir.

Kalaycı ve Baysal'ın (2020) karşılaştırmalı analizine göre, 2005 programında her kazanıma ilişkin etkinlik örnekleri yer alırken 2017 ve 2018 programlarında bu örneklerle yer verilmediği görülmüştür. Bu değişiklik, mekânsal düşünmenin öğretiminde yöntemsel bir zayıflama olarak yorumlanmıştır.

Sözcü ve Aydınöz (2020) tarafından yapılan çalışmada ise coğrafya bölümü öğrencilerinin doğal afetler bağlamındaki mekânsal düşünme farkındalıkları incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kuramsal nitelikli sorularda başarılı olduklarını ancak mekâna dair çıkarım ve

gözlem gerektiren sorularda zorlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu nedenle uygulama odaklı ve afet içerikli derslerin artırılmasını önermiştir.

Gönülaçar ve Öztürk (2020), Sosyal Bilgiler programının 5. ve 8. sınıfta beklenen mekânsal becerileri tam olarak yansıtmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerde özellikle konum ve bölge gibi alt becerilerde gerileme gözlenmiştir. Çalışma, programın kademeli kazanımlar, sistematik içerik ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Gönülaçar ve Öztürk (2021) ise ortaokul öğrencilerinin mekânsal becerilerinde eksiklikler bulunduğunu, özellikle harita okuma ve konum belirleme alanlarında yetersizlikler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin beceri kazandırma sürecinde genellikle sınıf içi teknolojik araçları kullandıkları, ancak saha çalışması ve sınıf dışı etkinliklerden uzak kaldıkları görülmüştür. Araştırmada bu nedenle mekânsal düşünmenin gelişimi için sınıf dışı uygulamaların artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şanlı (2021), öğretmen adayları için geliştirdiği Mekânsal Düşünme Becerisi Testi ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymuştur. Çalışma, öğretimde geçerli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.

Serinci ve Özdemir'in (2022) araştırması, lise öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Mekânsal Düşünme Beceri Testi (MDBT) geliştirmiştir. Bulgular, öğrencilerin başarılarının okul türü ve coğrafya dersi notlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışmada, öğretim sürecinde ölçme-değerlendirme testleri ve geliştirilen araçların daha etkin kullanılması önerilmektedir.

Seyhan ve Delibalta'nın (2024) araştırmasında Fırtına Vadisi çevresinde yürütülen okul dışı etkinlikler ele alınmıştır. Bulgular, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin mekânsal becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle yerinde gözlem, deneyim ve uygulamalara dayalı etkinlikler sayesinde öğrencilerin kavramsal bilgileri daha kalıcı biçimde edindikleri sonucuna varılmıştır.

Tosun ve Gökçe (2024), özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan Mekânsal Düşünme Becerisi Eğitim Modülü (MDBEM) üzerine yaptıkları çalışmada, bu modülün öğrencilerin hem mekânsal kavramları hem de düşünme becerilerini ileriye taşıdığını ortaya koymuşlardır. Ön test-son test karşılaştırmalarında anlamlı gelişmeler saptanmış, öğrencilerin modülde yer alan etkinliklerin derse entegre edilmesini olumlu karşıladıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Çalışkan (2024) ise 2024 programının önceki programlara kıyasla beceri temelli yapısını güçlendirdiğini ortaya koymuşlardır. Ancak öğretmenlerin bu yenilikleri etkin biçimde uygulayabilmesi için seminerler ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Arıkan'ın (2025) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerilerinin gelişmesi için birtakım öneriler sundukları görülmüştür. Katılımcılar, bu becerilerin desteklenmesi amacıyla programlara zorunlu ders eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, eğitimin mutlaka uygulama merkezli olması, öğrencilerin aktif biçimde katılım sağlayabileceği sınıf içi etkinlikler, saha gezileri ve teknolojiye dayalı öğrenme araçlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Turan, Gedik ve Kutluay'ın (2025) çalışması, 2024 programının mekânsal becerilere dolaylı katkılar sunduğunu göstermektedir. Programda alan becerileri, kavramsal beceriler ve sosyal-duygusal öğrenme gibi başlıklar öne çıkmakta; ayrıca farklılaştırılmış öğretim ve okul temelli planlama uygulamalarıyla mekânsal beceriler desteklenmektedir.

Tosun ve Gökçe'nin (2025) çalışması, 2024 Coğrafya Programı ile uyumlu Google Maps destekli oryantiring etkinliği tasarlamıştır. Etkinlik, öğrencilerin doğal ve beşerî unsurları tanımlarını, mekânsal becerilerini geliştirmelerini ve probleme dayalı, işbirlikli öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, 2018 ve 2024 yılları arasında Türkiye’de uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler öğretim programlarının mekanla ilgili kavram ve becerilere yaklaşımını incelemek, mekansal düşünme becerisinin dönüşümünü belirlemek amacını taşımaktadır. Araştırma nitel bir araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Çalışmada 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler programlarının incelenmesi temel alınmıştır. Bu anlamda doküman incelemesi olarak yapılandırılmıştır.

2.2. Veri Toplama

Araştırma mekanla ilgili becerileri değerlendirme amaçlı olarak sadece 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Araştırmada daha önceki programlar dikkate alınmamıştır. Bunda öncelikle dayandırılan eğitim felsefesi etkili olmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı tamamen kullanım dışı kaldığı için bununla ilgili karşılaştırma yapılması gerekli görülmemiştir. 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise 2018 ile zaten yenilenmiş ve büyük oranda benzerlikleri ile netleştirilmiştir. Bu noktadan hareketle 2018 ve yeni program olan 2024 programları yeterli görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma verilerini 2018 ve 2024 Bilgiler Öğretim Programları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin beceriler ile ilgili hazırlamış olduğu içerik oluşturmuştur. Bu kapsamda veriler Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sayfasından edinilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma doküman incelemesi olarak tasarlandığından araştırmada öncelikle doküman analizi yapılmış, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim programları incelenmiştir. Bu kapsamda mekanla ilgili kavramlar, öğretim stratejileri, değerlendirme teknikleri, mekanın hangi içerikle, hangi anlamda, hangi kavramlarla ve hangi sosyal bilimler alanlarında ele

alındığına ilişkin incelemeler yapılmıştır. Her bir programda ilgili içerikler tespit edildikten sonra karşılaştırmalı analiz ile iki programın mekân ve mekânsal beceri çerçevesinde benzerlik ve farklılıkları ele alınmış, bu anlamda karşılaştırmalı olarak değişim ve dönüşüm belirlenmeye çalışılmıştır.

İncelemede iki program birbirinden farklı yapılandırıldığı için bazı içeriklerde ortak tema oluşturmada bazı zorluklar yaşanmıştır. Örneğin 2018 Programında kazanım ifadesi yer alırken, 2024 programında öğrenme çıktısı ifadesi yer almaktadır. Bunun gibi farklı isimlendirilen içeriklerde tema iki kavramı da sunar şekilde ele alınmıştır.

Çalışmada mekân ve mekânsal düşünme becerisinin hangi kavram, içerik ve bağlantılarla birlikte ele alındığını vurgulama noktasıdır. Bu anlamda programlarda yer alan kavramlar ve cümle yapıları bir bütün olarak ele alınarak gösterilmiştir. Araştırmada aşağıdaki gibi bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Analiz Çerçevesi

Araştırma Sorusu	Analiz İçeriği
Programlarda mekan sözcüğü ne şekilde ele alınmıştır?	Metindeki içeriği Birlikte kullanılan kavramlar Beceri/Kavram
Programlarda mekansal düşünmenin kavramsal çerçevesi ne şekilde yapılandırılmıştır?	Benimsenen yaklaşım Dayanaklar
Mekânsal düşünme ile ilgili kazanımların düzeyleri nedir?	Kazanımların ağırlığı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Mekânsal düşünme ile ilgili önerilen materyal içerikleri nelerdir?	Materyal Çeşitleri Materyal çeşitlerinin ağırlığı
Mekânsal düşünme ile ilgili önerilen öğrenme öğretme süreç ve yöntemleri nelerdir?	Önerilen yöntem ve teknikler Önerilen yöntem ve tekniklerin ağırlığı
Mekânsal düşünme ile ilgili önerilen değerlendirme araç ve göstergeleri nelerdir?	Önerilen değerlendirme teknikleri Önerilen değerlendirme tekniklerinin ağırlığı
Mekânsal düşünmenin kademeler arası geçişi ve tekrarı nasıldır?	Becerinin sınıf düzeyine dağılımı ve tekrarı
Mekânsal düşünmenin disiplinlerarası ilişkilendirmeye dair sunumu nasıldır?	İlişkilendirilen disiplinler İlişkilendirilen disiplinlerin ağırlığı

Araştırma soruları bağlamında hazırlanan bu analiz çerçevesi doküman analizinde kullanılmış, ardından her biri kendi içinde analiz edilerek karşılaştırmalı bir içerik sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının inceleme sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. “Mekan” Sözcüğünün Programlarda Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırma mekânsal düşünme üzerine yoğunlaşmakla birlikte bu mekânsal düşünmenin kökeni olan “mekan” sözcüğünün ilgili programlarda ne şekilde geçtiğinin tespit edilmesi mekânsal düşünme ile kurulan ilişkinin boyutlarını anlamak açısından, programın genelinde sosyal bilgiler için önemli olan mekanın ne derece önemsenmiş olduğunun anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Bunun yanı sıra öğretim programlarında araştırmanın konusu olan mekânsal düşünmenin içeriği farklı isimlerle ele alına gelmiştir. Bu sebeple de mekan sözcüğüne ilişkin kavramsal çerçeve ve tanım netliğinin belirlenmesi gerekli görülmüştür.

Mekan sözcüğüne ilişkin kavramsal çerçeve ve tanım netliğini sağlamada bu sözcüğün öğretim programlarında öncelikle tam olarak nasıl ifade edildiği, ardından bununla beraber hangi kavramlarla beraber kullanıldığı, kullanıldığı içeriğin bağlamı ve nihayetinde sözcüğün bir beceri mi yoksa sadece alana özgü bir kavram olarak mı kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda genel bir tablo oluşturulmuştur.

“Mekan” sözcüğü 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın toplam 22 sayfalık metninde 12 defa yer alırken, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda 7 kez zikredildiği tespit edilmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın incelemesi sonucunda “mekan” sözcüğüne programda ne şekilde yer verildiğine ilişkin edinilen bulgular Tablo 3’de paylaşılmıştır.

Tablo 3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Mekan” Sözcüğünün Ele Alınışı

Sayfa	Metin İçeriği	Birlikte Kullanıldığı Kavram(lar)	Bağlam	Beceri / Kavram
10	...yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri...	Mekânı algılama	Öğrencilerin çevre ile insan etkileşimini anlayarak mekân algısını geliştirmesi amaçlanmıştır. Coğrafi farkındalık ve çevre-insan ilişkisi bağlamında beceri geliştirme.	Beceri
10	...farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak...	Farklı dönem, tarihsel kanıt	Tarihsel olayları ve mekânları karşılaştırarak alt kavrama becerisi kazandırılmıştır. Tarihsel sorgulama ve karşılaştırma	Kavram
11	Mekânı algılama	Tek başına	Temel beceriler arasında mekânı algılama yer almakta ve öğrencilerin konum, yön, mesafe kavramlarını öğrenmeleri beklenmektedir. Temel beceriler listesinde	Beceri
12	...tarihi mekânlara (tarihi yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları...)	Tarihî yapılar, anıtlar	Öğrencilerin çevresindeki tarihi mekânları tanıması ve ziyaret etmesi teşvik edilmiştir. Kültürel miras gezileri	Kavram
13	...mekânsal, tarihî ve kültürel faktörler...	Mekânsal, tarihî, kültürel faktörler	Kimlik ve aidiyetin oluşumunda mekânsal faktörlerin rolü vurgulanmıştır. Sosyal süreçlerin analizi	Kavram
13	...mekânsal temel bilgi, beceri ve değerler...	Mekânsal bilgi, beceri, değer	Coğrafya odaklı öğrenme alanında mekânsal düşünme becerilerinin önemi belirtilmiştir. Coğrafya odaklı öğrenme alanı	Beceri
13	...harita okuryazarlığı ve mekânı algılama...	Harita okuryazarlığı	Öğrencilerin çevreyi basitten karmaşığa doğru algılamaları hedeflenmiştir. Coğrafi beceri eğitimi	Beceri
16	...tarihî bir mekân gezisi...	Müze, cami, köprü vb.	Yerel tarih çalışmaları kapsamında tarihi mekân gezileri önerilmiştir. Yerel tarih çalışmaları	Kavram
16	...mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi...	Harita, konum analizi	Doğal çevreye duyarlılık değeriyle birlikte mekânı algılama becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Coğrafya becerileri.	Beceri
17	Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	Kroki çizimi	Öğrencilerden kendi yaşam alanlarının krokisini çizmeleri beklenmiştir. Harita becerileri ve mekânsal tasvir	Kavram
19	...tarihî mekânları tanıtır.	Doğal varlıklar, eserler	Doğal varlıklar ve tarihi mekânların tanıtılması hedeflenmiştir. Kültürel miras farkındalığı	Kavram
23	...mekânı algılama ve harita okuryazarlığı...	Harita okuryazarlığı	Vatanseverlik değeriyle birlikte mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerileri kazandırılması amaçlanmıştır. Vatanseverlik ve çevre duyarlılığı eğitimi	Beceri

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, “mekân” kavramının hem beceri hem de kavramsal yönleriyle ele alındığı anlaşılmaktadır. Programda “mekânı algılama” doğrudan temel becerilerden biri olarak belirtilmiş; öğrencilerin konum, yön ve mesafe gibi coğrafi kavramları öğrenmeleri, çevre–insan ilişkilerini anlamaları ve mekânsal farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda harita okuryazarlığı, kroki çalışmaları ve konum analizi gibi alt beceriler ön plana çıkarılmış; öğrencilerin çevrelerini tanımaları, gözlem yapmaları ve mekânı aşamalı biçimde algılamaları desteklenmiştir (MEB, 2018, s. 13).

Ayrıca program, yalnızca coğrafi öğrenmeye odaklanmamış; tarihî mekân gezileri, müze ve anıtların incelenmesi gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kültürel miras bilinci ile kimlik–aidiyet duygularını geliştirmeyi de amaçlamıştır. Bu yaklaşım, mekân kavramının tarihî ve kültürel bağlamlarla da bütünleştirilerek disiplinler arası bir boyuta taşındığını göstermektedir (MEB, 2018, s. 13).

Öğretim yöntemleri açısından program, öğrencilerin günlük yaşantılarında kullandıkları alanların krokisini çizmeleri, çevrelerindeki tarihî–kültürel mekânları ziyaret etmeleri ve uygulamalı etkinliklerle sürece katılmaları üzerine kurulmuştur. Böylece 2018 programı, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan uzaklaştırarak aktif katılım, yaparak yaşayarak öğrenme ve beceri temelli kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır (Tablo 4) (MEB, 2018, s. 13).

Tablo 4. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Mekan” Sözcüğünün Ele Alınışı

Sayfa	Metin İçeriği	Birlikte Kullanıldığı Kavram(lar)	Bağlam	Beceri / Kavram
41	Mekânsal Düşünme (Konum Algılama)	Mekânsal düşünme	Öğrencilerin mekân kavramını anlamaları için konum belirleme ve mekânsal ilişkileri anlama becerileri geliştirilmiştir. Beceri başlığı olarak	Beceri
43	...önemli tarihî mekânlarına ilişkin örnekler...	Yeryüzü şekilleri, su kaynakları	Yaşadıkları ilin doğal ve tarihî mekânlarının korunmasının önemi vurgulanmıştır. Coğrafi özelliklerin tanıtımı	Kavram
48	...tarihî mekânlara örnekler...	Tarihî eserler	Öğrencilerin aileleriyle ziyaret ettikleri tarihi mekânları tanımlamaları istenmiştir. Köprü kurma etkinliği içinde ele alınmıştır	Kavram
67	Mekânsal Düşünme	Mekânsal bağlantılar	Konum algılama becerisi olarak yer verilmiştir.	Beceri
67	Mekânsal Düşünme	Mekânsal Bağlantıları Çözümleme	mekânsal bağlantıları çözümleme becerileri olarak yer verilmiştir	Beceri
106	...tarihî mekânlar ziyaret edilebilir.	Müzeler, Atatürk Evi	Cumhuriyet Müzesi, Atatürk Evi gibi mekânların ziyaret edilmesi önerilmiştir. Yerel tarih ve demokrasi eğitimi	Kavram

Tablodan hareketle 2024 programı incelendiğinde, mekân kavramının “mekânsal düşünme” üst becerisi altında daha bütüncül ve disiplinler arası bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Programda öğrencilerin yalnızca coğrafi konumları öğrenmeleri değil, aynı zamanda mekânı tarihî, kültürel ve toplumsal bağlamlarda anlamlandırmaları hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum analizi gibi temel coğrafi becerilerin yanında, kültürel miras bilinci, kimlik–aidiyet duygusu ve sosyal süreçlerin kavranması gibi değer boyutlarını da içermektedir.

2024 düzenlemesinde yöntem ve teknikler bakımından, öğrencinin yakın çevresinden küresel ölçekteki mekânlara doğru ilerleyen bir öğrenme hattı kurgulanmıştır. Harita kullanımı, kroki çizimi, mekân gezileri ve tarihî kanıtların incelenmesi gibi etkinliklerle öğrencinin hem uygulamalı hem de araştırmaya dayalı süreçlere katılımı sağlanmıştır. Ayrıca vatanseverlik ve çevre duyarlılığı gibi değerlerin, mekânı algılama ve harita okuryazarlığı becerileriyle birlikte verilmesi, programın sadece bilgi değil aynı zamanda tutum geliştirmeye de odaklandığını göstermektedir. Genel olarak 2024 programı, mekân kavramını bilgi aktarımı sınırından çıkararak; coğrafi, tarihî ve kültürel boyutları birleştiren, yaparak yaşayarak öğrenmeyi öne çıkaran, beceri ve değer temelli bir yapıya kavuşturulduğu söylenebilir.

3.2. Mekânsal Düşünmenin Kavramsal Çerçevesine İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 programlarında mekansal düşünmenin herşeyden önce kavram bazında farklı olduğu görülmektedir. Mekânsal düşünme ifadesi tam olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin sosyal alan becerileri kapsamında yer alınmış, 2024 sosyal bilgiler programında da bu içerikten hareketle kullanılmıştır. 2024 programını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamı ile birlikte ele almak gerekmektedir. Oysa 2018 programı dediğimizde tek bir metinden bahsedebiliyoruz. Programların bu yapısal farklılıkları nedeniyle hem program hem model incelemeleri ile mekansal düşünmenin içeriğinin hangi kavramsal çerçeve doğrultusunda ele alındığının tespit edilmesi gerektiği düşünülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Mekânsal Düşünmenin Kavramsal Çerçevesi

Alt Temalar	2018 Programı	2024 Programı
Beceri ifadeleri	Mekanı algılama, Çevre okuryazarlığı, Harita okuryazarlığı, Konum analizi, gözlem, Değişim ve sürekliliği algılama.	Mekânsal düşünme, Harita, Coğrafi sorgulama, Coğrafi gözlem ve saha çalışması, Değişim ve sürekliliği algılama, Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram.
Ağırlıklı ele alınan öğrenme alanları	İnsanlar, Yerler ve Çevreler (17) Kültür ve Miras (10) Üretim, Dağıtım ve Tüketim (8)	Evimiz Dünya (11) Ortak Mirasımız (8) Hayatımızdaki Ekonomi (4)
Açıklama	Kazanım Düzeyinde	Program İçeriği Öğrenme Çıktılarının Açıklamalarında

2018 programının becerileri arasında doğrudan bir mekansal düşünme kavramı yer almamaktadır. 27 beceri arasında “mekanı algılama, konum analizi, harita okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı” içeriklerinde mekansal düşünme içerikleri söz konusudur. 2024 programında ise doğrudan “mekansal düşünme” bir alan becerisi olarak TYMM içeriğinden tanımlanmıştır. Bu doğrultuda mekansal düşünmenin içeriği “konum algılama, mekanın coğrafi koşullarını tanımlama, mekansal bağlantıları çözümleme, mekanları karşılaştırma, mekansal etkiyi sorgulama, mekansal bölge belirleme/çizme, mekansal hiyerarşiyi çözümleme, mekansal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma, mekansal analogi yapma, mekansal deseni algılama mekanda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekanları çözümleme” şeklinde alt bileşenleri ifade etmiştir. Bu alt bileşenlerin ise her biri öğrenme çıktıları ile ifade edilerek ilişkilendirmeleri verilmiştir.

3.3. Mekânsal Düşünme İle İlgili Kazanımların Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada mekansal düşünme ile ilişkili kazanım/öğrenme çıktıları tespit edilmiş ve bunların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda analizi yapılmıştır. Tablo 6’da ilgili kazanım/öğrenme çıktıları ve düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 6. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Mekân Kavramıyla İlgili Kazanımların ve Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırması

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Düzeyleri	2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı		
	Kazanımlar	Toplam	Öğrenme Çıktıları	Toplam
Hatırlama	6.3.1./ 7.7.2.	2	-	-
Anlama	4.2.2./ 4.3.3./ 4.7.2./ 5.1.2./ /5.2.1./ 5.3.1./ 5.3.2./ 5.3.3./ 5.4.5. /5.5.2. /5.6.2./ 5.7.4./ 6.2.5./ 6.3.2./ 6.3.3./ 6.5.1./ 7.2.1./ 7.2.3./ 7.3.4./ 7.5.1.	20	5.2.1./ 5.3.2./ 5.3.3./ 5.5.3./ 6.2.1./ 6.2.2./ 6.3.4./ 7.2.2./ 7.6.2.	9
Uygulama	4.3.2./ 4.3.6./ 4.5.5./ 5.2.2.	4	4.2.1./ 5.2.4.	2
Çözümleme	4.3.1./ 4.3.5./ 5.2.3./ 5.3.4./ 5.5.1./ 5.5.3./ 6.2.1./ 6.2.4./ 6.3.4./ 6.5.2./ 6.7.1./ 7.2.2./ 7.3.1./ 7.3.3.	14	4.2.2./ 4.5.1./ 5.2.2. 6.2.3./ 6.3.1./ 6.3.2./ 6.3.3./ 6.5.1./ 7.5.1.	9
Değerlendirme	5.7.1./ 7.3.2.	2	4.3.3./ 7.6.3.	2
Yaratma	6.5.3.	1	4.2.3./ 5.2.3./ 5.3.1.	3
Toplam	43		25	

2018 programında kazanım, 2024 programında öğrenim çıktısı olarak ifade edilen öğrencinin öğretimle edineceklerine ilişkin sayı bakımından iki program arasında büyük bir fark vardır. 2018 programında 43 kazanım mekânsal düşünme ile ilişkili olarak değerlendirilirken, 2024 programında 25 öğrenme çıktısı ilişkili olarak görülmüştür. Kazanımların içeriğinde mekânsal düşünme ile ilgili ifadelerin mekan kavramının yanı sıra çevre, ortam, yer gibi kavramlarla beraber verildiği görülmektedir. Bu kavramların olmadığı bazı öğrenme çıktıları da mekânsal düşünme ile ilişkili değerlendirilmiştir. Bunun sebebi ise öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde bu öğrenme çıktılarının mekânsal düşünme ile ilişkili olarak özellikle harita kullanımının uygulamada yer almasına yönelik yapılan vurgulamalardır.

Kazanım/öğrenme çıktılarına bakıldığında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda öğrenmenin en fazla anlama ardından çözümleme üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. İki programda da bilişsel düzey bu iki düzeyde yoğunlaşmıştır. İki programda da mekânsal düşünme ile ilişkili hedeflerin kavramaya ve incelemeye dönük olarak ele alındığı söylenebilir. Bununla birlikte programın da iddia ettiği üzere 2024 programının mekânsal düşünme ile ilişkili öğrenme çıktılarının 2018 programına göre daha fazla üst düzey düşünmelere yönelik olduğu bulgulanmıştır.

3.4. Mekânsal Düşünme İle İlgili Önerilen Öğretim Materyallerine İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında önerilen materyallerin aslında öğretim yöntemleriyle paralel bir şekilde ve beraber ifade edildiğini söylemek mümkündür. Tablo 7’de karşılaştırmalı olarak programlarda önerilen materyal türlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. Programlarda mekânsal düşünme ile ilişkili önerilen materyal türleri

Materyal Türü	2018 Programı	2024 Programı
Haritalar	Fiziki, siyasi, iklim haritaları; temel okuma becerileri	Dijital haritalar, GIS tabanlı etkileşimli haritalar
Atlaslar	Basılı atlaslar, yön bulma ve yer tanıma	Dijital atlaslar, veri katmanlı analiz imkânı
Grafik ve Şemalar	Nüfus, iklim, ekonomi temelli basit grafikler	Veri görselleştirme araçlarıyla dinamik grafikler
Modeller ve Maketler	Coğrafi şekil modelleri, sınıf içi etkinlik materyalleri	3D dijital modelleme, artırılmış gerçeklik (AR) uygulamaları
Harita Becerisi Kitapçıkları	MEB destekli basılı kaynaklar	Etkileşimli e-kitaplar, ölçme-değerlendirme entegrasyonu
Dijital Araçlar	Sınırlı kullanım, genellikle öğretmen inisiyatifine bağlı	Programda doğrudan önerilen: Google Earth, ArcGIS, StoryMap vb.
Etkinlik Materyalleri	Harita çizimi, yön bulma oyunları	Mekânsal problem çözme senaryoları, dijital görev kartları
Öğrenme Kanıtı Materyalleri	Belirsiz, genellikle gözlem temelli	Öğrenci ürün dosyaları, dijital portfolyolar, mekânsal analiz raporları

Tablodan hareketle 2018 ile 2024 programları karşılaştırıldığında, materyal kullanımında teknolojik gelişmelere bağlı önemli bir dönüşümün yaşandığı anlaşılmaktadır. 2018’de harita, atlas, grafik ve model türündeki materyaller ağırlıklı olarak basılı kaynaklar ve sınıf etkinliklerle içi sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin harita çizme, yön bulma oyunları oynama veya basit grafik okuma etkinlikleri üzerinden beceri geliştirmeleri planlanmıştır. Ancak dijital araçların kullanımına yapılan vurgu sınırlı kalmış ve çoğunlukla öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır.

2024 programında ise materyallerin hem dijital ortamda yaygınlaştığı hem de etkileşimli hâle geldiği görülmektedir. GIS tabanlı etkileşimli haritalar, 3D modelleme çalışmaları, artırılmış gerçeklik uygulamaları, Google Earth, ArcGIS ve StoryMap gibi dijital araçların doğrudan önerilmesi, öğrencilerin yalnızca bilgiyi okumakla kalmayıp; aynı zamanda verileri işleyen, analiz eden ve ürün geliştiren bir role geçtiğini göstermektedir. Bunun yanında öğrenci ürün dosyaları, dijital portfolyolar ve mekânsal analiz raporlarının öğrenme

kanıtı olarak belirtilmesi, ölçme–değerlendirme sürecini daha şeffaf ve öğrenci merkezli hâle getirmiştir.

Sonuç olarak 2018 programı, daha çok klasik materyallere dayanarak öğrenciyi gözlem ve uygulamaya yönelik süreçlere yönlendirirken; 2024 programı aynı temeli sürdürerek dijital materyaller ve etkileşimli uygulamalarla mekânsal düşünmeyi ileri bir aşamaya taşımıştır. Bu düzenleme sayesinde 2024 programı, öğrenciyi yalnızca bilgi alan değil, aynı zamanda problem çözen ve ürün ortaya koyan aktif bir birey olarak konumlandırmıştır.

3.5. Mekânsal Düşünme İle İlgili Önerilen Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında mekânsal düşünme ve ilişkili diğer becerilerin öğretimi konusunda önerilen öğretim yöntemleri ile tespitlerde dikkat çeken husus iki program arasında çok büyük bir farklılığın olmasıdır. 2018 programında öğretim ile ilgili temel ilkeler sunulmuştur. İlkelerin yanı sıra da programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar olarak gezi, okul dışı eğitim, sözlü tarih, yerel tarih, kanıt kullanımı, edebi ürünlerden yararlanma, sanat ürünlerinden yararlanma gibi unsurların ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ancak programın tümünde belirgin ve net şekilde öğretim yöntem ve teknikleri ifade edilmemiştir. 2024 programında ise detaylı bir şekilde her bir öğrenme çıktısı için öğrenme-öğretme uygulamaları başlığı altında öğretim yöntem ve tekniklerinin vurgulandığı görülmektedir. Burada da baskın bir şekilde beceriler ile paralel bir şekilde yöntem ve tekniklerin ifade edildiği görülmektedir. 2024 Programında mekânsal düşünme ile ilişkili öğrenme çıktılarında öğrenme öğretme uygulamalarında en fazla soru-cevap, anlatım ve tartışma tekniklerinin önerildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra diğer teknikler olarak oyunlaştırma, araştırma, kanıt inceleme, alan gezisi, müze eğitimi, beyin fırtınası, gözlem, sözlü tarih, yerel tarih, altı şapkalı düşünme, işbirlikli öğrenme, performans görevi, konuşma halkası, ürün tasarlama (metin, hikaye, harita, afiş vb) gibi tekniklerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ayrılıp birleşme, 5N1K, küçük grup tartışması vb gibi yukarıda ifade edilen tekniklerin türlerinden de bahsedilmektedir.

3.6. Mekansal Düşünme İle İlgili Önerilen Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada programın mekânsal düşünme anlamında etkililiği, kapsayıcılığını tespit edebilmek, programın amaçlarıyla uyumlu olup olmadığını anlayabilmek, programın

yaklaşımıyla uyumlu olduğunu anlayabilmek açısından değerlendirme tekniklerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda programların analiz edilmesi ile Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Programlarında Mekânsal Düşünme ile ilgili önerilen Değerlendirme Teknikleri Karşılaştırması

Yıl	Odak Beceriler	Programda Değerlendirme Teknikleri	Yer Alan Uygulama Örnekleri
2018	Çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, mekânsal algılama, konum analizi	Çok odaklı değerlendirme; yazılı ve sözlü yoklama, gözlem formları, proje ve performans görevleri, öz/akran değerlendirme, poster ve sunumlar, saha gezisi raporları, kroki/harita çizimi değerlendirmeleri (MEB, 2018, s. 6).	Hava olayları gözlemlerinin grafikte sunulması, yerel bir mekânın krokinin çizilerek sunulması, müze gezisi sonrası değerlendirme raporu hazırlama.
2024	Mekânsal düşünme, harita becerisi, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem, saha çalışması	Biçimlendirici değerlendirme odaklı; bütüncül dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öğrenme günlüğü, gözlem formları, bireysel/ grup performans görevleri, çalışma yaprakları, akran ve öz değerlendirme formları, anekdot kayıtları, tanılayıcı dallanma ağacı, mülakat, yapılandırılmış grid (MEB, 2024, s. 8).	Saha çalışması gözlem formu doldurma, dijital harita projesinin dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi, grup tartışmasının akran değerlendirme formu ile analizi.

Mekânsal düşünmeye ilişkin önerilen değerlendirme teknikleri incelemelerinde öğrenme öğretme yöntemlerindeki benzer bir durum ile karşılaşılmıştır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında ölçme değerlendirme genel bir prensip olarak ele alınmış ve detaylı bir şekilde içeriğe yer verilmemiştir. Oysa 2024 sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme-öğretme uygulamaları kısmında her bir öğrenme çıktısına ilişkin öğrenciye ne sunulacağı ve öğrenci ürünlerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin öneriler sunulmuştur. Değerlendirme tekniklerinin nasıl yapılacağına ilişkin ise açıklamalar TYMM kapsamında verilmiş ve değerlendirmelere ilişkin formlar sunulmuştur.

Genel olarak mekânsal düşünme yeteneklerinin belirlenmesi ve ölçülmesine ilişkin araştırmalarda (Gönülaçar, 2019; Sönmez, 2019; Sönmez ve Akbaş, 2019; Şanlı, 2020; Gönülaçar ve Öztürk, 2021; Serinci ve Özdemir, 2022; Tosun ve Gökçe, 2024) sayısal testler (MEDBET, MDBT, MDBSBT, seviye tespit testleri), nitel görüşme araçları ve içerik

çözümlemeleri yaygın biçimde kullanılmıştır. Ayrıca program incelemeleri ve materyal analizlerinde belirtke çizelgeleri, puanlama rubrikleri ve taksonomiler öne çıkmıştır (Arıkan, 2025; Seyhan ve Delibalta, 2024; Şanlı, 2021; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bu yöntem çeşitliliği, literatürde mekânsal düşünmenin hem ölçülebilir bir beceri olarak testler aracılığıyla somutlaştırıldığını hem de öğretim süreçlerinde öğrenci deneyimlerini yansıtan nitel uygulamalarla derinleştirildiğini göstermektedir. Nitekim bu süreç içerisinde 2024 programında bu araştırma içeriklerinin programa yansıtıldığı, daha net ve belirgin ölçme araçlarının programın uygulayıcıları öğretmenlere ve öğrencilere sunulduğunu söylemek mümkündür.

3.7. Mekansal Düşünmenin Kademeler Arası Geçişine İlişkin Bulgular

2018 ile 2024 programları karşılaştırıldığında, mekânın çeşitli sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilerek ele alındığı anlaşılmaktadır. 2018 programında mekân; coğrafya alanında konum bilgisi, harita okuma ve kroki çizimi, tarih alanında tarihî mekânlar ve anıtlarla bağ kurma, ekonomi alanında yerleşme düzeni ve ekonomik faaliyetlerin mekânsal dağılımı, sosyoloji alanında ise göç hareketleri ile nüfusun mekânsal özellikleri üzerinden işlenmiştir. Bu bağlamda 2018 programı, mekânı daha çok coğrafya merkezli ve yakın alanlarla sınırlı tutmuş; ancak öğrencilere çevrelerini tanıma ve tarihî-ekonomik-sosyal bağlamlarda bağ kurma fırsatı sunmuştur.

2024 programında ise mekân, daha disiplinler arası, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir. Coğrafya konularında göreceli/mutlak konum, koordinat sistemi ve doğal-beşerî çevre ilişkileri, tarih öğrenme alanında kültürel mirasın mekân üzerindeki yansımaları, ekonomi alanında kaynakların mekânsal kullanımı ve üretim-dağıtım bağlantıları, siyaset bilimi alanında ise ülke ve bölgesel mekânların yönetsel önemi vurgulanmıştır. Bu çerçevede mekân, yalnızca coğrafî açıdan değil; aynı zamanda tarihsel, ekonomik ve siyasal boyutlarda da ele alınmış, öğrencilerin çok yönlü bir bakış açısı kazanmaları üzerinden bir yapılandırma söz konusudur.

2018 sosyal bilgiler öğretim programında 4-7 arasında programda da belirtildiği üzere öğretimin temel ilkeleri üzerinden mekânsal düşünme üzerinde de somuttan soyuta, yakından uzağa doğru bir yapılanmanın olduğu söylenebilir. Örneğin 4. Sınıfta kazanımlar harita okuryazarlığı, mekân algılama üzerinden yapılandırılmışken, özellikle 6 ve 7. Sınıfta benzer içeriklerin konum analizi ve çevre okuryazarlığı çerçevesinde şekillendirildiği görülmektedir. Sarmal programlama içerikli olarak kazanımların üst sınıflara geçtikçe

mekânsal düşünme içeriklerinin daha derinleşen bilgi, beceri ve de değer yapısı oluşturduğu görülebilir.

2024 sosyal bilgiler öğretim programı ise TYMM çerçevesinde bütünlük bir içerik sunmaktadır. Bunun yanı sıra programın 4. Sınıf düzeyinde temel yön bilgisi, harita sembolleri üzerinde; 5. Sınıfta fiziki ve beceri coğrafya farkındalığı üzerinde; 6. Sınıfta harita ve coğrafi bilgi sistem ya da teknolojileri üzerinde; 7. Sınıf düzeyinde de zaman-mekan ilişkisi, mekânsal analizler üzerinde yapılandırıldığı görülmektedir. 2018 programında olduğu gibi 2024 programında da üst sınıflara doğru daha derinleşen ve üst düzey becerilere yönelen bir mekânsal düşünme yapısı söz konusudur. Dahası sosyal bilimlerin temelini oluşturmayı sağlayan sosyal bilgiler dersi kendi içinde bir ahenk oluşturduğu gibi, diğer ders içerikleri ile de TYMM yapısı nedeniyle ilişkili olarak şekillenmektedir.

2018 ve 2024 programlarının kazanım/öğrenme çıktılarının dağılımlarına bakıldığında mekânsal düşünmenin üst sınıflara geçtikçe daha ağırlık kazandığı ya da azaldığı yönünde bir çıkarım yapmak mümkün olmamaktadır. Aşağıda mekânsal düşünme ile ilişkili saptanan kazanım ve öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre frekans dağılımları verilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Programlarında Mekânsal Düşünme İçerikli Kazanım ve Öğrenme Çıktılarının Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
4	8 (%18,6)	5 (%20)
5	15 (%34,8)	8 (%32)
6	11 (%25,5)	8 (%32)
7	9 (%20,9)	4 (%16)
Toplam	43	25

Tablo 8’de görüldüğü üzere 2018 programında mekânsal düşünme içerikli kazanım en fazla 5. Sınıf düzeyinde yer almaktadır ve bunu 6. Sınıf düzeyi takip etmektedir. 2024 programında da benzer şekilde mekânsal düşünme içerikli öğrenme çıktıların en fazla 5 ve 6. Sınıf düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak becerilerin derinleştiği göz önüne alındığında yedinci sınıfta mekânsal düşünme içerikli kazanım ve öğrenme çıktısının daha düşük düzeyde tutulması makul olarak değerlendirilebilir. Derin ve üst düzey düşünmelere hitap eden kazanım ve öğrenme çıktıların gerçekleştirilmesinde daha uzun zamana ihtiyaç duyulması bunu makul hala getiren sebep olmaktadır.

3.8. Mekânsal Düşünme İle İlişkilendirilen Disiplinlere İlişkin Bulgular

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması, mekânsal düşünmenin farklı sosyal bilim disiplinleriyle sürekli bir ilişki içinde kurgulandığını göstermektedir. Ancak bu ilişkinin doğası ve sunuluş biçimi yıllara göre değişiklik göstermektedir. 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programlarında mekan, çevre, yer, ortam gibi kavramlar ve mekânsal düşünme çerçevesinde değerlendirilen kazanım ve öğrenme çıktılarına bakıldığında doğrudan coğrafya, sosyoloji, ekoloji, tarih, antropoloji, kültürbilim disiplinleri ile ilişkili olarak görülmektedir.

2018 programında coğrafya, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı aracılığıyla mekânla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerden konum, yön ve mesafe kavramlarını gündelik yaşamla ilişkilendirerek öğrenmeleri, kroki çizimi ve harita okuryazarlığı gibi etkinliklerle çevrelerini tanımaları beklenmiştir. Yaklaşım, daha çok yakın çevreden başlanarak somut deneyimlerle ilerleyen bir öğretim anlayışı üzerine kuruludur. 2024 programında ise coğrafi içerik “Evimiz Dünya” başlığı altında yeniden yapılandırılmıştır. Göreceli ve mutlak konum, koordinat sistemleri ve doğal-beşerî çevre ilişkileri sistematik biçimde işlenmiş, öğrencilerin yerel düzeyden küresel ölçeğe kadar farklı mekânsal katmanları analiz etmeleri öngörülmüştür. Ayrıca afet hazırlığı ve çevresel değişim gibi güncel konularla bağlantı kurulmuştur.

2018’de “Kültür ve Miras” öğrenme alanı, tarihî mekân ve mirasın korunmasına odaklanmıştır. Anıtlar, müzeler ve tarihî şehirler, öğrencilerin tarihsel kimlik ve aidiyet geliştirmelerinde temel araçlar olarak kullanılmıştır. 2024 programında ise tarih “Ortak Mirasımız” başlığıyla ele alınmış ve içerik genişletilmiştir. Somut ve somut olmayan kültürel miras, ilk yerleşim alanları ve Mezopotamya–Anadolu uygarlıklarının mekânsal izleri karşılaştırmalı biçimde işlenmiş; öğrencilerden bu mirasın mekân üzerindeki izlerini somut ürünlerle ifade etmeleri beklenmiştir. Dolayısıyla, 2018 programında tarih-mekân ilişkisi daha çok değer ve duyarlılık boyutunda ele alınırken; 2024’te bu ilişki kanıt, iz ve karşılaştırma ekseninde daha analitik bir çerçeveye taşınmıştır.

2018 programında “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı, öğrencilerin kaynakların sınırlılığını fark etmeleri ve ekonomik faaliyetlerin coğrafi koşullarla ilişkisini kavramaları amacıyla kurgulanmıştır. Öğrencilerin özellikle yerel ekonomik etkinlikler üzerinden mekânsal bağlantılar kurmaları teşvik edilmiştir. 2024 programında ise ekonomi “Hayatımızdaki Ekonomi” başlığıyla daha kapsamlı ve süreç odaklı işlenmiştir. Üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerinin yanı sıra kaynakların verimli kullanımı, yatırım ve

pazarlama gibi unsurlar ele alınmış; öğrencilerden ekonomik faaliyetlerin mekânsal gerekçelerini tartışmaları beklenmiştir. Bu bağlamda, 2018’de ekonomi ile mekân arasındaki ilişki daha çok yerel düzeyde ve farkındalık boyutunda ele alınırken, 2024’te aynı ilişki ölçülebilir karar süreçleri ve mekânsal gerekçelendirme çerçevesinde derinleştirilmiştir.

2018 programında sosyolojik bakış açısı, “Etkin Vatandaşlık” ile “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarının kesişiminde görülmektedir. Toplumsal yapılar, göç hareketleri ve nüfus dağılımı gibi konular, mekânın işlevleriyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Böylece öğrencilerin toplumsal sorunları mekânsal bağlamda değerlendirmeleri amaçlanmıştır. 2024 programında ise nüfus ve göç konuları doğrudan ayrı bir öğrenme alanı altında sunulmamıştır. Bunun yerine, “Evimiz Dünya” içerisinde göç, nüfus ve konum gibi kavramlar coğrafi bağlamda işlenmiş, böylece sosyolojik içerik coğrafya disiplinine entegre edilmiştir. Sonuçta, 2018’de sosyoloji temelli bakış bağımsız ve görünür iken; 2024’te bu bakış coğrafi çerçeveye gömülü ve kavramsal düzeyde bütünleştirilmiş biçimde yer almaktadır.

2018’de siyaset bilimi doğrudan bir alan olarak yer almamakla birlikte, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında demokrasi, güçler ayrılığı ve vatandaşlık hakları gibi içerikler işlenmiştir. Ancak bu noktada mekânsal bağlantılar daha çok dolaylıdır. 2024 programında ise siyaset bilimi “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanı kapsamında açıkça öne çıkarılmıştır. Cumhuriyet ve demokrasi kavramlarının yanı sıra yönetim yapıları, bölgesel ölçeklerde karar alma süreçleri ve dijitalleşmenin vatandaşlık haklarına etkileri ele alınmıştır. Bu içerik, yönetsel süreçlerin mekânla olan ilişkisini daha doğrudan görünür kılmaktadır. Dolayısıyla, 2018’de vatandaşlık temelli demokratik bilinç oluşturma ön planda iken; 2024’te yönetim ölçekleri ve mekânsal yönetim boyutu daha belirgin hâle gelmiştir.

SONUÇ

2018'den 2024'e sosyal bilgiler programlarında mekânsal düşünmeye ilişkin içeriğin dönüşümünü belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçları şunlardır:

Mekan kavramı hem 2018 hem de 2024 programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte 2018 programında kavram coğrafi beceriler, tarihi ve kültürel bağlamlar ile ele alınmıştır. Konum, yön, mesafe, harita okuryazarlığı gibi coğrafi beceriler daha ağırlıklıdır. 2024 programında ise disiplinlerarası yaklaşım daha belirgindir, mekanın tarihi, kültürel ve toplumsal boyutları da ön plandadır. Bu anlamda mekanın bir beceri mi yoksa kavram olarak mı sosyal bilgiler eğitimi içerisinde yer alması gerektiği konusu belirsiz kalmaktadır. Bunun daha belirgin hale getirilmesi mekânsal düşünmenin alana özgü olarak yeniden yapılandırılmasını sağlayabilir.

2018 programında mekânsal düşünme doğrudan bir beceri olarak yer almamasına rağmen mekanı algılama, konum analizi, harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı becerileri mekânsal düşünme biçimini içermektedir. Buna karşılık 2024 programında mekânsal düşünme TYMM doğrultusunda doğrudan bir alan becerisi olarak ele alınarak detaylı bir şekilde de yapılandırılmıştır. 2018 programında mekânsal düşünmenin kavramsal çerçevesi net değildir, oysa 2024 programında çok katmanlı bir içerik sunulmakta, mekânsal düşünmenin tanımı, kapsamı ve alt bileşenleri sistematik bir biçimde ele alınmıştır. Yine de özellikle mekânsal düşünmenin alt bileşenlerini birbirinden aynı zamanda mekânsal düşünme ile ilişkili diğer beceriler olan harita, coğrafi sorgulama, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerilerinden net çizgilerle ayırt etmek mümkün görünmemektedir. Bu durum da özellikle değerlendirmede tam olarak hangi becerinin değerlendirildiğine ilişkin bir karmaşa yaratmaktadır. Bu anlamda da bir netliğin sağlanması yapılacak çalışmalar için önerilmektedir.

2018 programında mekânsal düşünme ile ilişkili 43 kazanım belirlenmiş, 2024 programında ise 25 öğrenme çıktısı tespit edilmiştir. Bu farkın programların içerik sunum biçimi ve tanımlama yöntemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki programda da Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre anlama ve çözümleme düzeylerinde hedeflerin yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 2024 Programı, 2018 programına göre daha fazla üst

düzy düşünme hedefi barındırdığı bulgulanmıştır. İlerleyen dönemde bu değışimin öğrencinin mekânsal düşünme gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalarla ortaya konulması önerilmektedir.

Her iki programda da önerilen materyallerin öğretim yöntemleriyle paralel biçimde sunulduğu; materyal seçimlerinin öğrenme etkinlikleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 2018 programında materyaller ağırlıklı olarak basılı kaynaklara dayanırken; mekânsal düşünme ile ilgili yapılan araştırmalara paralel olarak 2024 programında dijitalleşmenin etkisi ile etkileşimli araç/materyal kullanım önerisinin baskın olduğu görölmektedir.

Öğretim yöntemleri açısından 2018 programı genel ilkeler ve uygulama önerileri sunarken; 2024 programı her öğrenme çıktısı için detaylı öğretim yöntemleri sunmuştur. Mekânsal düşünme için soru-cevap, anlatım, tartışma gibi temel tekniklerle birlikte pek çok tekniğı barındırır şekilde bir çeşitlilik sunmaktadır. Yine ilerleyen dönemlerde bu yöntem, teknik çeşitliliğinin öğrencilerin mekânsal düşünmesinin gelişiminde etkili olup olmadığına yönelik uygulamalı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Öğretim yöntemleri ile benzer olmak üzere değerlendirme teknikleri konusunda da 2018 programında genel değerlendirme anlayışı verilmişken, 2024 programında her bir öğrenme çıktısı için detaylı ve biçimlendirici bir değerlendirme yaklaşımının benimsendiğı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle TYMM kapsamında yapılandırılmış formlar, puanlama anahtarları, öğrenci ürünlerine dayalı değerlendirme araçları, mekânsal düşünmenin ölçülmesini daha sistematik ve öğrenci merkezli hale getirmiştir. Alan yazındaki araştırma içeriklerinin de bunu desteklediğı görölmektedir.

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında mekânsal düşünme ile ilişkili hedeflerin farklı sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirildiğı görölmektedir. 2018 programı daha çok coğrafya merkezli yapılandırılmışken, alan becerileri arasında coğrafya ile ilişkili içerikler olmasına karşın 2024 programı daha disiplinler arası ve bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır. İki programda da mekânsal düşünmenin 5 ve 6 sınıflar için yoğunlaştırıldığı ve sınıf düzeyinin artışıyla daha üst düzey düşünme içeriğı ile birlikte verildiğı tespit edilmiştir.

2018 ve 2024 Sosyal bilgiler öğretim programlarında mekan, çevre, yer, ortam gibi kavramlar ve mekânsal düşünme çerçevesinde değerlendirilen kazanım ve öğrenme çıktılarına bakıldığında doğrudan coğrafya, sosyoloji, ekoloji, tarih, antropoloji, kültürbilim disiplinlerinin ağırlıklı olduğu ve sanat, arkeoloji vb. daha pek çok disiplini içerdiği

sonucuna ulaşılmıştır. Coğrafya, tarih, ekoloji gibi disiplinler çok belirgin iken diğerk disiplinlerin daha yüzeysel ele alındığı söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde beceri temelli yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akengin, H. (2011). Çocuklarda mekân kavramı gelişimi ve coğrafya öğretimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 231–246.
- Akengin, H., & Ayaydın, A. (2017). Mekân algısının yaş ve gelişim düzeyine göre farklılaşması. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 47–54.
- Akpınar, M., & Erol, M. (2021). Sosyal bilgilerde mekânsal düşünme becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 1–14.
- Aktürk, M., & Yazıcı, F. (2013). Coğrafya öğretiminde mekân kavramının yeri. *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1–10.
- Altay, N. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında mekânsal becerilerin dağılımı. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 275–282.
- Anıktar, H. (2008). *Çocuklarda mekân algısı ve eğitim ortamları üzerine bir inceleme*. (Tez No. 237143) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arıkan, M. (2025). Öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisine yönelik görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 169–177.
- Baloğlu-Uğurlu, N., & Aladağ, E. (2015). CBS destekli öğretimin mekânsal düşünme üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 23–35.
- Serinci & Özdemir, (2022). Orta öğretim öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 3, 1448-1459.
- Bednarz, S. W. (2004). Geographic information systems: A tool to support geography and spatial thinking. *Geography*, 89(1), 6–10.
- Bednarz, S. W. (2018). *Thinking spatially in geography education*. Washington, DC: National Geographic Society.
- Bednarz, S. W., & Kemp, K. K. (2011). Understanding and teaching spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(1), 5–10.

- Bednarz, S. W., & Lee, J. (2011). The components of spatial thinking: Evidence from geography classrooms. *Journal of Geography*, 110(3), 102–112.
- Bilgili, A. (2008). *Sosyal Bilgiler eğitimi: Temeller ve yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Bilgili, A. (2013). 1980 sonrası Sosyal Bilgiler öğretiminde değişen anlayışlar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 21–28.
- Bulut, M., Değirmenci, Y., & Kuzey, S. (2021). Çocuklarda mekânsal becerilerin gelişimi. *Erzincan Eğitim Dergisi*, 23(1), 21–29.
- Çabuk, A., vd. (2011). Coğrafi bilgi sistemlerinde mekânsal düşünme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(2), 1–8.
- Çalışkan, N. (2019). Cumhuriyet dönemi Sosyal Bilgiler programlarının tarihsel gelişimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 13–27.
- Çalışkan, N., Pamukoğlu, E., & Önal, C. (2017). Tarih öğretiminde coğrafi faktörlerin rolü. *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1–8.
- Çankırılıoğlu, S. (2015). *Mekân algısı ve çocuk gelişimi ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Ceviz, M. (2023). *Mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daşcıoğlu, G., & Şimşek, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 21–28.
- Elbay, F. (2020). Mekânsal düşünme becerilerinin gelişiminde öğretmen rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 31–37.
- Erol, M., & Akpınar, M. (2021). Mekân algısının bilişsel temelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 1–6.
- Erdoğan, N. (2008). *Coğrafya öğretiminde harita ve mekân becerilerinin kazandırılması*. Gazi Kitabevi.
- Erincik, M. (2021). Mekânsal algının bilişsel süreçlerle ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 221–226.
- Gardner, H. (2011). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York, NY: Basic Books.

- Gersmehl, P. (2014). *Teaching geography* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Gersmehl, P., & Gersmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children. *Journal of Geography*, 106(5), 181–191.
- Golledge, R. G. (2002). The nature of geographic knowledge. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(1), 1–14.
- Gönülaçar, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 582888) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gönülaçar, M., & Öztürk, M. (2021). Mekanı algılama ve harita becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 80–86.
- Güller, E., & Kaya, G. (2016). Mekânsal algı ve çevre farkındalığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 578–582.
- Ishikawa, T., & Kastens, K. (2005). Why some students have trouble with maps and other spatial representations. *Journal of Geography*, 104(2), 71–79.
- İnan, M. (2014). Sosyal Bilgiler öğretiminde tarih ve coğrafya ilişkisi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 11–20.
- Jo, I. (2012). Geospatial thinking and reasoning. *Geography Education Research Quarterly*, 3(2), 10–15.
- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions. *Journal of Geography*, 108(1), 3–11.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler öğretim programlarının tarihsel gelişimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661–678.
- Kapluhan, E. (2014). Coğrafi bilgi sistemleri destekli öğretim ve mekânsal düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 34–39.
- Köşker, N. (2012). Çocuklarda mekân algısı ve çevresel farkındalık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169–174.
- Merç, M. (2011). Mekânsal ilişkiler ve yön algısı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 17–22.
- Merç, M. (2017). Mekânsal düşünmenin günlük yaşam becerilerindeki rolü. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 17–20.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi (4–7. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi (4–7. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli)*. MEB Yayınları.
- National Council for Geographic Education [NCGE]. (1994/2012). *Geography for life: National geography standards* (2nd ed.). Washington, DC: NCGE.
- National Research Council [NRC]. (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. Washington, DC: National Academies Press.
- Newcombe, N. S., & Frick, A. (2010). Early education for spatial thinking. *Mind, Brain, and Education*, 4(3), 102–111.
- Öcal, A. (2007). Mekân kavramının sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 36(175), 9–14.
- Öcal, A. (2009). Sosyal Bilgilerde yol–yön bulma becerisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 101–107.
- Özçınar, H. (2024). Harita becerilerinin gelişimi ve mekânsal algı. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, 12(1), 49–55.
- Öztürk, M. (2009). 1998 Sosyal Bilgiler öğretim programında çevre temaları. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43–48.
- Öztürk, M. (2010). Mekânsal karar verme süreçleri ve tarihsel olaylar. *Coğrafya Dergisi*, 3(2), 81–87.
- Romadlon, A., Ardiansyah, I., & Kurniawati, D. (2021). Project-based spatial learning model for geography education. *International Journal of Instruction*, 14(3), 5–12.
- Sel, F., & Sözer, S. (2021). Tarihsel düşünmede süreklilik ve değişim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 161–169.
- Serinci, H., & Özdemir, N. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 1448–1468. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1106697>

- Seyhan, A., & Delibalta, H. (2024). Saha gezilerinin mekânsal düşünme üzerindeki etkisi. *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 9(2), 895–904.
- Sönmez, Ö. F., & Akbaş, Y. (2019). CBS destekli etkinliklerin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 41–45.
- Şanlı, C. (2020). *Sosyal Bilgiler ders kitaplarında mekânsal düşünme*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şanlı, C. (2021). Mekânsal düşünme becerisi testi geliştirme çalışması. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(1), 1–7.
- Şanlı, C., & Sezer, A. (2019). Coğrafya derslerinde mekânsal düşünme öğretimi ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 15(2), 213–220.
- Taş, H. İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: Mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14(1), 1–12.
- Tosun, M., & Gökçe, E. (2024). Mekânsal düşünme becerisi eğitim modülünün geliştirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 18–32.
- Tosun, M., & Gökçe, E. (2025). Google Maps destekli oryantiring etkinlikleriyle mekânsal düşünme öğretimi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 99–105.
- Tunçel, G. (2002). Mekân algısının bireysel değişkenlerle ilişkisi. *Anadolu Coğrafya Dergisi*, 2(1), 81–87.
- Turgay, M. (2009). Mekân ve aidiyet ilişkisi üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 11–18.
- Ünlü, M. (2021). Mekânsal düşünmede çevresel–etik farkındalık. *Gazi Coğrafya Dergisi*, 9(1), 101–105.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 6(1), 13–17.
- Wakabayashi, Y., & Ishikawa, T. (2011). Spatial thinking and map reading. *Cartography and Geographic Information Science*, 38(4), 303–312.
- Yıldırım, H., & Çalışkan, N. (2024). 2024 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 119–139.

- Yılmaz, H. (2010). Mekânsal algının gelişimi ve coğrafya öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 39–46.
- Yiğit, N., & Karatekin, K. (2021). Mekânsal düşünme öğretiminde proje tabanlı öğrenme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 17(2), 93–99.



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Sadullah NARİN		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN

İmza