

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDE PROJE YAKLAŞIMIYLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN COĞRAFYA EĞİTİMİNİN
ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNE VE COĞRAFİ
KAZANIMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA NUR ÇALIŞKAN

**ANKARA
EYLÜL 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİNDE PROJE YAKLAŞIMIYLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN COĞRAFYA EĞİTİMİNİN
ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNE VE COĞRAFİ
KAZANIMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA NUR ÇALIŞKAN

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ BURCU ÇABUK

**ANKARA
EYLÜL 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma Nur ÇALIŞKAN adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesinde Proje Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Coğrafya Eğitiminin Çocukların Gelişimlerine ve Coğrafi Kazanımlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK	
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ABANOZ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Semiha YÜKSEK USTA	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 08/09/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Fatma Nur ÇALIŞKAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE PROJE YAKLAŞIMIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN COĞRAFYA EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNE VE COĞRAFI KAZANIMLARINA ETKİSİ

ÇALIŞKAN, Fatma Nur

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK

Eylül, 2023, xiv + 133 sayfa

Araştırmanın amacı okul öncesinde proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların gelişimlerine ve coğrafi kazanımlarına etkilerini ve edindikleri coğrafi kavramların kalıcılığını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’te bulunan bir köy okulunda anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmacı, öğretmen olarak görev yaptığı okulda öğrenim gören çocuklar ve aileleri ile çalışmayı yürütmüştür. Çalışma grubu ile 11 hafta süren ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Anadolu’m Projesi” gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”, “Gözlem ve Anekdote Kaydı Formları”, “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” ve “Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocukların edindikleri coğrafi kazanımların kalıcılığını belirlemek için “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu” çocuklara proje bittikten altı ay sonra tekrar uygulanmıştır. Veriler, betimsel analiz ve nitel verilerin sayısal analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların proje öncesi ve sonrası edindikleri coğrafi kavramlar arasında farklılık olduğu, çocukların mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler ile çevre ve toplum coğrafi temalarına ait kazanımları edindikleri ve bu kazanımlara ilişkin bilgileri projeden sonra anımsadıkları belirlenmiştir. Velilere göre çocuklar okul dışında mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler,

beşerî sistemler ile çevre ve toplum coğrafi temalarına ait kazanımlar sergilemişlerdir. Veliler, çocuklarının bilişsel, sosyal ve duygusal, motor ve dil gelişim alanları ile öz bakım becerileri ve coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama ve zamanı algılama becerilerinin geliştiğini fark etmişlerdir. Araştırmada çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, coğrafya eğitimi, coğrafi bölgeler, coğrafi temalar, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı



ABSTRACT

THE EFFECT OF GEOGRAPHY EDUCATION PROVIDED WITH A PROJECT APPROACH IN PRESCHOOL ON CHILDREN'S DEVELOPMENT AND GEOGRAPHICAL ACQUISITIONS

CALISKAN, Fatma Nur

Master Dissertation, Department of Elementary Education

Asst. Prof. Dr. Burcu CABUK

September, 2023, xiv + 133 pages

The aim of the study is to examine the effects of geography education, which is carried out with the project approach in preschool, on the development and geographical achievements of children and the permanence of the geographical concepts they have acquired. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 5-6 years old children who attend a kindergarten in a village school in Gaziantep and their families in the 2021-2022 and 2022-2023 academic years. The researcher conducted the study with the children and their families studying at the school where she worked as a teacher. "My Anatolia Project", which lasted 11 weeks, created by the researcher, was carried out with the study group. "Geographical Concepts Interview Form for Preschool Period", "Observation and Anecdotal Record Forms", "Semi-Structured Parent Interview Forms" and "Anatolian Drawings Through Children's Eyes" created by the researcher were used as data collection tools. In order to determine the permanence of the geographical achievements of the children, the "Geographical Concepts Interview Form for the Preschool Period" was applied to the children six months after the end of the project. The data were analyzed by descriptive analysis and numerical analysis of qualitative data. According to the findings, it was determined that there was a difference between the geographical achievements of the children before and after the project. Additionally, data shows that the children acquired the geographical elements such as the World in spatial terms, places and regions, physical systems, human systems and environment & society. They also

remembered the information about these achievements after the project. According to the parents, the children exhibited acquisitions related to The World in spatial terms, places and regions, physical systems, human systems, and environment & society geographical themes outside the school. Parents have noticed that their children's cognitive, social & emotional, motor and language development areas, self-care skills and geographical observation, geographical inquiry and time perception skills have improved. In the research, it has been determined that the geographical gains of the children are permanent. In the light of the results, suggestions were presented to researchers and teachers.

Keywords: Preschool, geography education, geographical regions, geographical elements, project-based learning approach

ÖNSÖZ

Yaptığım bu çalışmanın oluşum sürecini başlatan ücretli öğretmen olarak görev yaptığım okuldaki çocuklardır. Anne ve babaları çoğunlukla memur olan bu çocukların sık sık şehir dışı yolculukları yapmaları, yolculuk esnasında gördüklerini sınıftaki konuşmalarına yansıtmaları, medyada görüp duydukları doğal afetlere ilişkin soruları sınıfa taşımaları araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Mevcut araştırmanın ilham kaynağı olan bu çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan görev yaptığım okuldaki çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Atandığım köy okulunda birçok maddi yetersizlik ve zorluğa rağmen gerçekleştirdiğim bu araştırmanın, çocukların içinde bulundukları coğrafyayı daha iyi anlamlandırabilmesi, görmedikleri yerleri proje sayesinde tanıyabilmeleri, gelişimlerine katkı sağlaması gibi sonuçları ile alan yazına katkı sağlamasını umuyorum. Yaptığım araştırmanın ve oluşturduğum proje planının bu alanda çalışacak öğretmen ve araştırmacılar için faydalı olmasını temenni ediyorum.

Benim için heyecanlı, zorlu, stresli, mutlu geçen bu süreci tamamlamamı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK hocama teşekkür ediyorum. Tez jürimde yer alıp değerli görüşlerini benden esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ABANOZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Semiha Yüksek Usta'ya teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Son olarak canım ailem... Süreçte yaşadığım tüm mutluluğu, heyecanı, stresi ve zorluğu benimle paylaştıkları; bana destek oldukları ve beni motive ettikleri için aileme teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	6
Önem	7
Sayıtlılar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	10
BÖLÜM 2	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
Coğrafya	13
Yerel Coğrafya	15
Yer Temelli Eğitim	17
Yer Temelli Eğitim Boyutları	18
Kültürel Çalışmalar	18
Doğa Çalışmaları	18
Gerçek Dünya Problemleri Çözme Süreçleri	18
Girişimcilik Fırsatları	18
Toplumsal Çalışmalar	19
Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Coğrafya Eğitimi	20
Coğrafya Temaları	26
Mekânsal Terimlerle Dünya	26

Yerler ve Bölgeler	27
Fiziksel Sistemler	29
Beşerî Sistemler.....	29
Çevre ve Toplum	30
Bilimsel Süreç Becerileri	31
Coğrafi Beceriler.....	32
Coğrafi Gözlem Becerisi	33
Arazide Çalışma Becerisi	34
Coğrafi Sorgulama Becerisi	34
Zamanı Algılama Becerisi.....	35
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi.....	36
Harita Becerileri	36
Tablo, Grafik, Diyagram Hazırlama ve Yorumlama Becerisi	37
Kanıt Kullanma Becerisi	37
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı.....	38
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Aşama ve Türleri	39
BÖLÜM 3	43
YÖNTEM	43
Araştırmanın Modeli	43
Çalışma Grubu	43
Verilerin Toplanması	44
İşlem: Anadolu'm Proje İçeriği.....	45
Araştırmacının Rolü.....	54
Veri Toplama Araçları	56
Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu	56
Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları	57
Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri.....	58
Gözlem ve Anekdor Kaydı Formları	59
Verilerin Çözümlemesi	60
Geçerlik ve Güvenirlik.....	62
BÖLÜM 4.....	63
BULGULAR VE YORUM	63
Çocukların Proje Öncesi ve Sonrası Edindikleri Coğrafi Kavramlar Arasındaki Farklılıklar.....	63
Çocukların Proje Sürecinde Serbest Zamanda Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar	70
Velilere Göre Çocukların Okul Dışında Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar	82
Çocukların Anadolu'm Projesi Sonrasında Proje İle İlgili Anımsadıkları	89

Proje Sonrasında Velilerin Çocuklarının Gelişim ve Becerilerinde Gözlemledikleri Farklılıklar.....	94
Çocukların Edindikleri Coğrafi Kavramların Kalıcılık Durumu	102
BÖLÜM 5	107
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
Sonuçlar	107
Öneriler	109
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	109
Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	110
KAYNAKLAR.....	111
EKLER	129
EK 1. Etik Kurul Onayı	130
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	131
BENZERLİK BİLDİRİMİ	132
ÖZGEÇMİŞ.....	133

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Coğrafyanın Sınıflandırılması	15
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyet ve Yaş (aylarına göre) Değişkenleri Bakımından Dağılımı	44
Tablo 3. Araştırmanın Aşamaları	45
Tablo 4. Coğrafi Temalar ve Standartları	46
Tablo 5. Anadolu'm Projesi Pilot Uygulama Etkinlik Örneği	48
Tablo 6. Anadolu'm Projesi Projeye Başlama Aşaması Etkinlik Örneği	51
Tablo 7. Anadolu'm Projesi Projeyi Geliştirme Aşaması Etkinlik Örneği	52
Tablo 8. Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu Örnek Soruları	57
Tablo 9. Gözlem ve Anekdöt Kaydı Formu Örneği	60
Tablo 10. Çocukların Proje Öncesi ve Sonrası Edindikleri Coğrafi Kavramlar Arasındaki Farklılıklar	64
Tablo 11. Çocukların Proje Sürecinde Serbest Zamanda Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar Temasına Ait Kategori ve Kodlar	70
Tablo 12. Velilere Göre Çocukların Okul Dışında Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar Temasına Ait Kategori ve Kodlar	82
Tablo 13. Çocukların Proje Sonrasında Proje ile İlgili Anımsadıkları Temasına Ait Kategori ve Kodlar	89
Tablo 14. Proje Sonrasında Velilerin Çocuklarının Gelişim ve Becerilerinde Gözlemledikleri Farklılıklar Temasına Ait Kategori ve Kodlar	94
Tablo 15. Çocukların Edindikleri Coğrafi Kavramların Kalıcılık Durumu	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Anadolu'm Projesi İle İlgili Davranışlarda Kullanılan Materyaller.....	78
---	----

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Pilot Uygulama	50
Görsel 2. Pilot Uygulama	50
Görsel 3. Pilot Uygulama	50
Görsel 4. Pilot Uygulama	50
Görsel 5. Projeye Başlama Aşaması.....	53
Görsel 6. Projeyi Geliştirme Aşaması	53
Görsel 7. Projeyi Sonlandırma Aşaması.....	54
Görsel 8. Projeyi Sonlandırma Aşaması.....	54
Görsel 9. Türkiye Bölge Haritası.....	59
Görsel 10. Fiziksel Sistemler (Orman)	69
Görsel 11. Beşerî Sistemler (Tarım).....	69
Görsel 12. Mekânsal Terimlerle Dünya (Türkiye)	69
Görsel 13. Fiziki ve Beşerî Sistemleri Gözlemler	80
Görsel 14. Fiziksel Sistemlerin Varlığını Haritada İnceler	80
Görsel 15. Beşerî Sistemlerin Varlığını Haritada İnceler	80
Görsel 16. Günlük Yaşantısında Gördüğü Beşerî Sistemleri Fark Eder	80
Görsel 17. Fiziksel Sistemleri Yapar (Dağ).....	81
Görsel 18. Fiziki Sistemleri Canlandırır (Tarım)	81
Görsel 19. Konum İnceler, Bulur, Gösterir	81
Görsel 20. Yer ve Bölgeler İle İlgili Benzetmeler Yapar	81
Görsel 21. K3 Olarak Kodlanan Çocuğun Proje İle İlgili Anımsadıklarına Dair Çizimi	93
Görsel 22. E6 Olarak Kodlanan Çocuğun Proje İle İlgili Anımsadıklarına Dair Çizimi	93

KISALTMALAR

OÖEP	Okul Öncesi Eğitim Programı
CDÖP	Coğrafya Dersi Öğretim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PTÖY	Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
YTE	Yer Temelli Eğitim
GAB	Güneydoğu Anadolu Bölgesi
DAB	Doğu Anadolu Bölgesi
İAB	İç Anadolu Bölgesi
KB	Karadeniz Bölgesi
MB	Marmara Bölgesi
EB	Ege Bölgesi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve çalışmada yer alan kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren keşfetmek ve öğrenmek için oldukça isteklidirler. İçinde bulundukları ortamı keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve bulundukları ortamda gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çevre kavramı; “ortam” ve “bulunulan yer” olarak ifade edilmektedir (Çabuk, 2019). Biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamları içinde barındıran çevre ile çocuklar yaşamları boyunca karşılıklı olarak etkileşim içindedirler (2872 sayılı Çevre Kanunu). Çocukların gelişim süreçleri boyunca etkileşime girdikleri çok boyutlu olan çevre, fiziksel çevre ve sosyal çevre olarak sınıflandırılmaktadır (Haktanır ve Çabuk, 2000). Fiziksel çevre, canlı varlıkların içinde yaşadığı, varlığını ve özelliğini fiziksel olarak algıladığı ortamdır (Tıraş, 2012). Denizler, köprüler, barajlar, ormanlar, göller, okullar ve binalar fiziksel çevreye örnek olarak verilebilir. Örnekte yer alan denizler, ormanlar ve göller oluşumlarında insanlığın elinin değmediği çevre olan doğal çevreyi oluştururken; okullar, barajlar ve köprüler ise insanın kendi amaçları doğrultusunda değiştirmiş olduğu çevre olan yapay çevreyi oluşturmaktadır (Hamamcı ve Keleş, 1998).

Çocuklar çevreyi tanımak ve anlamak için soru sorar, sorulara cevap alarak bilgi edinirler. Fiziksel ve sosyal çevre içerisindeki unsurların isimlerini zihinlerine yerleştirdikleri zaman öğrenme başlar (Vygotsky, çev. 2020). Piaget (çev. 2021), çocukların öğrenme sürecinde zihinlerinde şemalar oluşturduklarını, bu şemaların çevrelerinde gördükleri ile yaşam boyunca geliştiğini belirtmiştir. Çocuğun çevresinde gördüğü yeni bir uyarıcı ile zihin dengesizlik yaşar ve dengeye ulaşmak için onu ya zihninde var olan şemaya alarak özümser ya da şemaları yeniden biçimlendirerek

uyumsar. Örneğin; ilk defa köpek gören bir çocuk daha önce gördüğü kedi ile köpeğin farklı olduğunu anladığında köpek için farklı bir şema oluşturur. Çocukların ilk şemaları yakın çevrelerinde sıklıkla karşılaştıkları ev, evin fiziksel çevresi, aile, okul ve arkadaş ortamlarıdır. Bu ortamlar insanoğlunun yaşamlarını sürdürmesinde vazgeçilmezleri arasındadır ve çevrenin odağındadır (Sert Çıbık, 2019). Çocukların çevre unsurları arasındaki karşılıklı etkileşimi zamanla karmaşık bir hal alır (Koçak Tümer, 2021). Çocuklar yakın çevrelerinde sıklıkla karşılaştıkları öğelerden farklı olan çevre unsurları ile iletişim araçları (Gökdemir, 2021); aileleri ile çıktıkları yolculuklar (Wu, Kirillova ve Lehto, 2021; Rantala ve Puhakka, 2020); görerek, dokunarak, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan etkinliklerin gerçekleştiği okul (Uysal Bayrak, Güngör ve Küçük, 2022) aracılığı ile karşılaşmaktadırlar. Karşılaştıkları farklı çevre unsurları çocukların zihinlerinde dengesizlik yaratarak çevreye yönelik sorular oluşturmalarına sebep olur. Tüm boyutları ile çevre, çocukların yaşamlarını ve gelişimlerini etkileyen bir role sahip olduğundan çocukların onu tanıması ve anlaması önemlidir (Yılmaz Uysal, 2020).

Çevre eğitiminin amacı, çocukların üzerinde yaşadığı çevreyi tanımlarını, onu verimli ve dengeli bir şekilde kullanmalarını onlara öğretmektir (Demir ve Yalçın, 2014). Çevre eğitimi ile çocukların çevreye yönelik bilgileri artar, çocuklar çevreye karşı olumlu tutum geliştirir ve çevreyi korurlar (Özdemir, 2022; Gökdemir, 2021). Çevre eğitiminin amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi için çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesi önerilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çevre eğitimi açısından oldukça önemlidir (Arık, 2021). Çevre eğitimi disiplinler arası bir alandır ve Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Türkçe, Coğrafya, Fizik ve Biyoloji derslerinin öğretim programlarında yer almaktadır (Arık, 2021). Bu derslerden Coğrafya, çocukların çevreyi anlayabilmeleri, çevredeki rollerini fark edebilmeleri ve bu rolleri olumlu yönde devam ettirebilmelerinde onlara bilgi sağlayabilecek ve yol gösterebilecek önemli bilim alanlarından biridir (Baş ve Teke, 2021). Coğrafya disiplinine ait kazanımlar, ilkokulda hayat bilgisi, ortaokulda sosyal bilgiler dersleri altında yer alırken lise kademesinde Coğrafya adı ile öğretilmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise fen etkinlikleri adı altında coğrafya kazanımları ile uyumlu kazanımlar, kavramlar ve “Çevre Koruma Haftası” gibi belirli gün ve haftalara yer verilmektedir (Öztürk, Giren, Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Coğrafya yeryüzünde meydana gelen olayları, bu olayların neden ve sonuçlarını, çevre ve insan etkileşimini inceleyen bir bilim dalıdır (Albayrak Kaya, 2008). Öğretmenler coğrafya eğitiminde yeryüzünde meydana gelen olaylardan faydalanmalı,

bu olaylar ile çocukların karşılaşmasını sağlamalı ve çocukların bu olayları anlayabilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınmalıdır (Doğanay, 2014).

1923-2018 yılları arasında Türkiye’de coğrafya ile ilgili yapılan araştırmaların incelendiği bir çalışmada okul öncesi ve ilkokulun yalnızca %2,81 oranı ile çalışmalarda en az araştırılan dönem olması dikkat çekmektedir (Aksoy ve Türker, 2020). Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında coğrafya alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada ise okul öncesi döneme yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür (Çiftçi, 2017). 2017-2023 yılları arasında hem coğrafya alanında hem de isimleri doğrudan coğrafya olmasa da coğrafya ile ilgili tezlerin kısıtlı sayıda olduğu fark edilmiştir (Elilol, 2022; Tarman, 2017; Yüksek Usta 2019). Halbuki erken yaşta verilen coğrafya eğitiminin çocuklara tasarruf bilincini kazandırdığı (Taş, 2012); çocuklardaki empati, sorumluluk duygusu, hayvanları ve doğayı koruma duygusunu arttırdığı (Yüksek Usta, 2019); çevre bilincini desteklediği ve gelecekteki akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği (Yaşar, İnal, Uyanık ve Yazıcı, 2012) belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri de okul öncesi dönem çocuklarını coğrafyaya karşı ilgili bulmaktadır (Özkan Kılıç, Güleç ve Genç, 2014). Bu ilginin nedeni ise çocukların meraklı olmaları ve sorular sorarak içinde bulundukları ortamı öğrenmek istemeleridir (Ünlü ve Çavak, 2019). Yaşar ve diğerleri (2012) “Merak duygusu ve keşfetme isteği ile doğal coğrafyacılar olan çocukların, bu özelliklerinin okul öncesi dönemden itibaren gelişim düzeylerine uygun olarak planlanmış coğrafya etkinlikleri ile desteklenmesi gerekmektedir.” demiştir (s.76). Okul öncesi dönem çocukları ile coğrafya eğitimi yapılabileceğine, onların gelişim özelliklerine uygun olarak nasıl yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalar az da olsa mevcuttur (Fromboluti ve Seefeldt, 1999; Hinde, 2015; Güler Yıldız ve Tuğrul, 2007; Schoenfeldt, 2002; Yüksek Usta, 2019; Yüksek Usta ve Tezel Şahin, 2020; Yüksek Usta ve Tezel Şahin, 2022).

Okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu Okul Öncesi Eğitim Programı’nı (OÖEP) coğrafya eğitimi açısından yeterli bulmamaktadır (Özbek Ayaz, Özkan Kılıç ve Güleç, 2018; Ünlü ve Çavak, 2019). Öztürk ve diğerleri (2015) OÖEP içerisinde yer alan bilişsel, sosyal duygusal, dil, motor gelişim alanları ve öz bakım becerileri kazanım ve göstergelerinde coğrafya eğitimine yönelik kazanım ve göstergelerin bulunduğunu ancak düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. OÖEP incelendiğinde programın; çocukların gelişimlerini, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alan; gerektiğinde yeni kazanım ve göstergelerin eklenebileceği gelişimsel ve esnek bir program olduğu görülmektedir

(MEB, 2013). Öğretmenler çocukların gelişimlerine uygun olacak şekilde ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda kazanımlara eklemeler yapabilmektedirler.

Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi; mekânsal terimlerle dünya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler, çevre ve toplum ve coğrafyanın kullanımı olarak adlandırılan temalar ile yapılmaktadır (Bednarz, 1994; Heffron, 2012). Yerler ve bölgeler temasında bulunan bölge, birbirine benzer bazı özelliklere (yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü vb.) sahip olan yüzeylerdir (Öner, 2018). Okul öncesi dönemde coğrafya üzerine yapılan az sayıda araştırmada bölgenin çok az sayıda yer aldığı fark edilmiştir. Örneğin; Ünlü ve Çavak (2019)'ın yapmış olduğu araştırmada 101 öğretmen ile görüşülerek onlara yerler ve bölgeler temasında bulunan bölge, kıta ve okyanus kavramlarının okul öncesi dönemde coğrafya etkinliklerinde kullanımının uygunluğu sorulmuştur. Öğretmenler bölge, kıta ve okyanus kavramları arasından en çok okyanus kavramını çocuklar için uygun gördüklerini belirtmişlerdir. Okyanusta bulunan canlı çeşitliliğinin çocukların ilgisini çekeceğini düşündüklerini aktarmışlardır. Soydan (2014) Türkiye'de 50, Amerika'da 20 ve Avusturya'da 20 olmak üzere toplam 90 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüş ve onların etkinliklerinde en çok konum, yer ve bölge temalarını işlediklerini öğrenmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin daha çok farklı dil, kültür ve yiyecekleri üzerine olduğu görülmüştür. Özbek Ayaz, Güleç ve Arcagök (2018), farklı bölgelerdeki iklim, ev türleri, yetişen ürünler ve yapılan yemeklere yönelik çocukların algılarını değerlendirmişlerdir. Dört hafta boyunca her gün iki saat söz edilen konular üzerine Türkçe, fen, okuma yazmaya hazırlık, drama, sanat etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Eğitim sonunda 20 soruluk bir Power Point sunumu ile değerlendirme yapmışlardır. Çocukların bölgelere göre iklim, yetişen ürünler, yemekler ve ev türlerine yönelik olarak uygulama öncesindeki bilgi ve algı düzeylerinin uygulamadan sonra artış gösterdiği belirlenmiştir.

Coğrafya ile ilgili etkinliklerin anlatım, tartışma, soru ve cevap gibi temel yöntemlerden farklı olarak çocukların katılımını arttıran yöntemlerin de kullanılması gerekmektedir. Bu durum gerçekleştirildiğinde coğrafya eğitiminin kalıcılığı ve verimliliği artmış olur (Albayrak Kaya, 2008).

Öğretim sürecinde çocukların aktif olacağı, öğrenmenin merkezinde olacakları, yaparak ve yaşayarak öğrenme gerçekleştirebilecekleri yaklaşımlardan biri Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıdır (PTÖY). PTÖY, bir konunun derin bir şekilde araştırılması, çalışılmasıdır (Katz, 1994). Araştırılacak olan konu çocukların ilgisini çeken, hakkında

daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri bir konudur. Konu hakkında bilgi edinilirken çocuklar bireysel veya grup halinde çalışır, araştırma yapar, öğrenmelerinin sorumluluğunu alır, akranları ile etkileşim halinde olur. 21. yüzyılda kişilerden beklenen kritik düşünme, etkili iletişim, iş birliği yapabilme, yaratıcılık ve üretkenlik, teknolojiyi öğrenme için araç olarak kullanma, kendi öğrenmelerini düzenleme gibi beceriler PTÖY uygulama sürecinde kazandırılabilir (Martin, 2020). Coğrafya öğretimi sürecinde PTÖY kullanılması öğretim sürecini verimli hale getirerek eğlenceli geçmesini ve öğrenilen bilgilerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesini sağlayacaktır (Yıldırım, 2008). Okul Öncesi Eğitim Programı'nda konu ve tema bulunmamaktadır. Ancak proje yaklaşımında ele alınan konu, kazanım ve göstergeleri edinebilmek için bir araç olarak ele alınabilmektedir. Programa göre konular ve temalar kazanımların edinmesinde amaç değil araçtır (MEB, 2013).

Çocuklar yaşadıkları çevrede ilgi çekici, merak uyandırıcı birçok uyaran ile karşılaşır. Farklı bir şehre, bölgeye, ülkeye yolculuk yaptıklarında, iletişim araçlarına temas ettiklerinde gördükleri farklılıklar bu ilgi ve merakı pekiştirir. Bu durumun sınıfa taşınması, öğretmen tarafından fark edilmesi ve çocukların yönlendirmesi ile araştırılması çocuklara zengin öğrenme deneyimleri kazandırmaktadır.

Mevcut araştırma fikri araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı anasınıfında çocukların Türkiye'de 2020-2021 yıllarında art arda meydana gelen doğal afetlerden etkilenmiş olduğunun fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Çocukların orman yangını, çığ gibi doğal afetler hakkındaki soruları (ne olduğu, neden olduğu, nasıl korunabileceği) cevaplandıkça çocuklar daha derin sorular sormaya başlamışlardır. Çocukların sordukları derin sorulara örnek olarak;

“Bir yerde orman yangını meydana geliyorken bir yerde neden çığ oluyor?”, “Burada hiç orman yandı mı?”, “Çığ olduysa neden hemen yardım etmemişler?” gibi sorular verilebilir. Çocukların sorularına bakıldığında bu soruların iklim, yer şekilleri, bitki örtüsü ile ilgili olduğu fark edilmiş ve çocuklar ile coğrafya etkinliklerinin yapılmasının bu sorulara cevap olabileceği düşünülmüştür. Bunun nedeni coğrafyanın hem yer şekilleri, bitki örtüsü gibi doğal hem de tarım, hayvancılık, ormancılık ve çevre sorunları gibi beşerî olayları ele alması (Ünlü, 2001, 2014), bu olayların bir arada sunulduğu bir bilim dalı olmasıdır (Taş, 2012). Güler Yıldız ve Tuğrul (2007) coğrafya etkinlikleri ile çocukların doğal afetlerin insanlar üzerindeki etkisini ve doğal afetlerin yeryüzünü nasıl şekillendirdiğini anlayabilmelerinin kolaylaşacağını

belirtmişlerdir. Nitekim mevcut araştırmanın yazıldığı tarihlerde meydana gelen 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem Türkiye'nin deprem ülkesi olduğunun, ülkenin konumu ve özellikleri bakımından bu konulara yönelik kazanımların erken yaşlarda kazanımının önemli olduğunu düşündürmektedir.

Mevcut çalışmanın çıkış noktasının çocukların çevrelerinde gerçekleşen olaylara yönelik soruları olması, eğitim faaliyetlerinin yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan PTÖY ile gerçekleşmesi ve bu konuda az sayıda çalışmanın olmasının araştırmayı değerli kıldığı düşünülmektedir. Çocukların sorularına cevap olması, yaşadıkları coğrafyayı yakından uzağa ilkesi ile tanıyabilmeleri ve yaşanan olayları anlamlandırabilmeleri için planlanan proje araştırmacı ve çocuklar tarafından "Anadolu'm Projesi" olarak isimlendirilmiştir. Bu araştırmada projenin çocukların coğrafi kazanımlarına, gelişimlerine etkisi ve edindikleri coğrafi kazanımların kalıcılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda "Okul öncesinde proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların gelişimlerine ve coğrafi kazanımlarına etkisi nedir?" sorusu bu araştırma kapsamında incelenecektir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemde proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların coğrafi kazanımlarına etkisini ve edindikleri coğrafi kazanımların kalıcılığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- 1- Çocukların proje öncesi ve sonrası edindikleri coğrafi kazanımları arasında farklılık var mıdır?
- 2- Çocukların proje sürecinde serbest zamanda sergiledikleri coğrafi kazanımlar nelerdir?
- 3- Velilere göre çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımlar nelerdir?
- 4- Çocukların proje sonrasında proje ile ilgili anımsadıkları nelerdir?
- 5- Proje sonrasında velilerin çocuklarının gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıklar var mıdır?
- 6- Çocukların edindikleri coğrafi kazanımların kalıcılık durumu nedir?

Önem

Çocuklar içinde yaşadıkları dünyada yer alan fiziksel ve sosyal çevreyi, aralarındaki ilişkiyi iletişim araçlarının etkisiyle sınırları olmadan algılamaktadırlar (Sachdev, 2017). Çevrede yer alan unsurların birbiri ile olan ilişkileri sonucu ortaya çıkan durumlar çocukların zihninde karmaşıklığa sebep olabilmektedir. Coğrafya, insan ve mekânı iç içe ele alan; insan ve mekân etkileşimi sonucu ortaya çıkan unsurların neler olduğunu anlamaya, yorumlamaya ve açıklamaya çalışan bir disiplindir (Bilgili ve Kocalar, 2020). Çocukların insan ve mekân etkileşimi sonucu zihinlerinde oluşan soruları çözebilmelerine etkili bir coğrafya eğitimi katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında coğrafya eğitiminin okul öncesi dönem çocukları ile yapılabileceği anlaşılmaktadır (Blades, Sowden ve Spencer, 1995; Kampeza ve Ravanis, 2009; Karadeniz Hacısalihoğulları, 2014; Schoenfeldt, 2002; Tarman, 2017; Yaşar vd., 2012). Coğrafya eğitiminin önemi, amaçları ve nasıl yapıldığına yönelik çalışmaların (Güler Yıldız ve Tuğrul 2007; Yaşar vd., 2012) olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya başarılarının düşük olduğu görülmüş ve çocukların coğrafya ile ilişkili ihtiyaçlarını öğretmenlerin doğru ve verimli bir şekilde karşılayabilmeleri için okul öncesi öğretmenliği programında coğrafya derslerinin gerekli olduğu anlaşılmıştır (Ünlü ve Alkış, 2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili yapılan araştırmalarda ise coğrafya etkinliklerinin içerdiği gözlem, sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerileri içermesinden ötürü çocukların Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımları edinmesini desteklediği (Çomak, 2020) ancak Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların coğrafya ile ilişkisinin düşük düzeyde olduğu (Çavak, 2017; Öztürk vd., 2015; Ünlü, 2001) sonucuna ulaşılmıştır. Farklı ülkelerde yaşayan öğretmenlerin okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminde konum ve yer temalarındaki etkinliklerinin benzer olduğu (Soydan, 2014), resimli öykü kitaplarında coğrafi kavramlardan en çok yer, dolaşım, konum ve bölge en az ise haritaya yer verildiği (Özkan Kılıç vd., 2014), öğretmenlerin coğrafya ile ilgili etkinliklerinde en çok kar, yağmur, mevsim, dolu kavramlarına, en az ise ova, plato ve nüfus kavramlarına yer verdikleri görülmüştür (Çavak, 2017). Bu çalışmalara ek olarak erken dönemdeki coğrafya tecrübelerinin sonraki dönem coğrafya tecrübelerine başarı, tutum ve farkındalık olarak olumlu yansıdığını gösteren (Alvarez, 1998); okul öncesi dönemde coğrafya öğretiminin çocukların empati

ve sorumluluk duygusunu arttırdığını belirten araştırmalar (Yüksek Usta, 2019) mevcuttur. Ancak okul öncesi dönem çocukları ile onların yaşadıkları ülkenin coğrafi bölgelerini tanımalarına yönelik yalnızca bir çalışmaya (Özbek Ayaz vd., 2018) rastlanmıştır.

Bölge; çeşitli benzerlikleri ve ortak yönleri olan alanlardan oluşmaktadır (Fromboluti ve Seefeldt, 1999). Bölgeleri oluşturan alanların sahip olduğu benzerliklerden bazıları; iklim, bitki örtüsü, yer şekilleri, ekonomik faaliyetler, yaşanan doğal afetlerdir. Belirtilen benzerliklerin öğrenilmesi okul öncesi eğitimde çocuklara kazanım ve göstergeleri edinme sürecinde zengin bir içerik sağlayacaktır. Bahsedilen benzerlikler uygulanmış olan bu araştırmada “Evrensel düşün yerel hareket et” (Bloomberg ve Aggarwale, 2008) ilkesinden yola çıkılarak çalışılmış ve çocuklar önce yaşadıkları bölgeyi tanıırken ardından diğer bölgeleri tanımışlardır. Coğrafi bölgeler ile yaşadığı bölgenin ve ardından diğer bölgelerin özelliklerini tanıyan çocukların her bir bölgenin ne kadar farklı ve zengin özelliklere sahip olduğunu görmelerini sağlayarak ileride bu özellikleri korumak isteyecekleri düşünülmektedir. Nitekim coğrafya; bireylerin yaşadıkları çevreyi algılamalarını, anlamlandırmalarını ve tanımlarını amaçlar (Uzunöz, Şeyihoğlu, Akbaş ve Gençtürk, 2012). Bireyin etkilendiği ve değiştirdiği çevreyi içine alır (Uzunöz ve Meydan, 2017). Dolayısıyla coğrafya eğitiminin okul öncesi dönemde yapılması çocukların yaşadıkları çevrenin özelliklerini tanımlarını ve yaşadıkları çevre üzerindeki etkilerini çok erken bir yaşta fark etmelerini sağlar. “Çevre farkındalığı, çevrenin hassasiyetinin ve korunmasının öneminin insanlar tarafından anlaşılması olarak ifade edilmektedir.” (Çabuk, 2019 s.30). Çocuklarda bu farkındalığın oluşması günümüzde yaşanan ve büyük bir tehdit oluşturan çevre sorunlarının önlenmesi için önem arz etmektedir.

Coğrafya eğitimi sürecinde çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren eğitim yöntemlerinin kullanılmasının eğitimi daha verimli kılacağı düşünülmektedir. Bu yöntemlerden biri olan “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” (PTÖY) çocukların dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler ve kalıcı öğrenme sağlar (Özkubat, 2013). PTÖY’de çocuklar ilgileri doğrultusunda çalışacakları konuyu belirler ardından bu konu ile ilgili sorularına cevap aramak için araştırma yapar, keşfederler (Schuler, 2000). Mevcut araştırmada çocukların ilgilerinden ve sorularından yola çıkılarak bölgelerin özelliklerinin tanınmış olması onların eğitim sürecine yön verdikleri anlamına gelmektedir. Eğitim sürecini yönlendirdiğini, isteklerinin dikkate

alındığını gören çocuk süreçte daha aktif ve daha fazla bilgiye ulaşmak için motive olabilir. Çocukların araştırma yapma becerisini kazanması kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştirebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Merak ettiği bir konuda bilgi edinmek için hangi yolları izlemesi gerektiği, hangi kaynakları kullanması gerektiğini öğrenir. Öğrenmeyi öğrenen çocuk gelecekte de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. Öğrenmeleri gerçekleştirirken bireysel çalışacağı gibi takım çalışmaları da yapabilir. Takım çalışması süreci problem çözme becerisini de beraberinde getirir. Mevcut araştırmada gerçekleştirilen coğrafya eğitimi sürecinde PTÖY'nin kullanılması az sayıda çalışılan bir konunun etkili bir öğrenme yaklaşımıyla çalışılmasından ötürü araştırmayı önemli kılmaktadır.

Coğrafya dersi öğretim programında yer alan coğrafi beceriler; coğrafi gözlem becerisi, arazide çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, harita becerileri, tablo-grafik-diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi, kanıt kullanma becerisidir (Öztürk Demirbaş, 2020). Örneğin, çocuklar yaşadıkları bölgenin bitki örtüsünü tanırken o bitkiyi bulmak için geziye çıkılabilir. Böylece coğrafi becerilerden gözlem becerisi ve arazide çalışma becerisini edinirken Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel, dil, motor, sosyal duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alanlarındaki kazanımları da edinebilirler. Araştırmanın önemli yönlerinden bir diğeri de coğrafi bölgelerin özellikleri tanınırken çocukların hem Okul Öncesi Eğitim programı kazanımlarını hem de coğrafi becerileri kazanabilecek olmalarıdır.

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri yer almaktadır (MEB, 2013). Bölgeleri tanıma sürecinde çocuklar tarafından belirlenen konu başlıkları tüm bu etkinlikler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin; çalışılan bölgede en çok görülen doğal afet erozyon ise ve çocuklar öğrenmek isterse erozyon çocuklar ile drama etkinliği, fen etkinliği yapılarak öğrenilmiştir. Böylece coğrafi eğitim ile Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler birbirini desteklemektedir. Bölgeler tanınırken faydalanılacak olan farklı türdeki haritalar, Dünya küresi, pusula, kukla gibi materyaller de öğretim sürecini zenginleştirmiştir. Proje çalışması boyunca bölgeler tanınırken kullanılan etkinlik ve materyallerde bu çalışmanın bir diğer önemli yönüdür.

Mevcut çalışmada çocukların sorularını sınıfa taşımaları nedeni ile PTÖY ile gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin onların gelişimlerine ve coğrafi kazanımlarına etkisi

incelenmektedir. Araştırmanın, çocukların ilgi ve sorularından yola çıkılarak planlanmış olması, PTÖY ile gerçekleştirilmesi, çocukların coğrafi kazanımlarına etkisini incelemesi, yaşadıkları ülkeyi tanımalarını ve çevrelerinde meydana gelen olayları anlayabilmelerine olanak sunması, Okul Öncesi Eğitim Programı içerisindeki kazanım ve becerileri desteklemesi, az sayıda çalışılan bir konu olması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmayı etkileyeceği düşünülen, doğruluğundan büyük ölçüde emin olunan sayıtlılara aşağıda yer verilmiştir:

- Velilerin belirttikleri görüşlerde dürüst ve yansız bilgilere yer verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmaya dair maliyet, zaman ve değişkenlerin kontrolüne bağlı olarak ortaya çıkan sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep iline bağlı bir köyde 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklar ve aileleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu bölümde araştırma içerisinde sıklıkla kullanılan ifadelerin tanımlarına yer verilmiştir. Bu tanımlar:

Coğrafya Öğretimi: Coğrafya bilimine ait temel bilgilerin öğrenciye kavratılması, belirli bir alanda uygulanması ve o alanda coğrafyaya konu olan durumların dağılışının öğretilmesidir (Kolukısa, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Hakkında daha fazla bilgi edinilebilecek bir konunun tek öğrenci, küçük grup veya tüm sınıf ile derin bir şekilde araştırılmasıdır (Katz, 1994).

Mekânsal Terimlerle Coğrafya: İnsanların, çevrenin ve yerlerin dünya üzerindeki orgaizasyonlarının mekânsal olarak analiz edilmesidir (Heffron, 2012).

Bölge: Çeşitli benzerlikleri, ortak yönleri olan alanlardır (Fromboluti ve Seefeldt, 1999).

Fiziki Sistemler: Dünya yüzeyini şekillendiren, bitki ve hayvanlar ile etkileşime girerek ekosistemleri oluşturup sürdüren fiziksel süreçler fiziksel sistemler teması altında incelenmiştir (Bednarz, 1994).

Beşerî sistemler: Nüfus, meslek grupları, konutlar, tarım, ulaşım, turizm ve hayvancılık gibi insanlar ve meydana getirdikleri faaliyetleri kapsamaktadır (Öztürk, 2019).

Çevre ve Toplum: Dünyanın fiziksel özellikleri ve süreçleri ile insanlar arasında bir etkileşimi inceler (Bednarz, 1994).

Coğrafyanın Kullanımı: Geçmişten günümüze insanların çevreleri ile olan ilişkilerinin nasıl olduğu ve gelecekte nasıl olabileceğinin incelendiği temadır (Heffron ve Downs, 2012).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Coğrafya

Coğrafya, geo (yer) ve graphien (tasvir) kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmektedir (Çıtakoğlu, 1943; Doğanay, 2011; Meydan, 2018; Ünlü, 2014). Adına bakıldığında coğrafyanın yerin betimlenmesi ve tanımlanması olduğu yorumu yapılabilmektedir. Literatüre bakıldığında coğrafya ile ilgili birçok tanım yapılmıştır: “Coğrafya, yeryüzünü birçok tabii yörelere böler; her yöreyi insanların yaşama sahası olarak ayrı ayrı araştırır, inceler” (Çıtakoğlu, 1943 s.66). İnsanı, insanın üzerinde yaşadığı yeri, insanın etkilendiği ve değiştirdiği doğayı içine alan bir bilim dalıdır (Meydan, 2018). “Coğrafya, dünyanın fiziki ve beşerî ortamları ile bunların kendi aralarındaki ve insan ile olan etkileşimlerini incelemektedir” (Artvinli, 2020). Coğrafya insanlara kimlik kazandıran, insanların içinde bulundukları çevreyi algılayarak anlamlandırmasını amaçlayan bir bilim dalıdır (Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012). Benzer biçimde Ünlü (2014) coğrafyayı “insan mekân ilişkisini, doğal ve beşerî olayların dağılışını, nedensellik ilkesi çerçevesinde inceleyen bilim dalı” şeklinde tanımlamıştır (s.1). Bonnett (2008) ise coğrafyayı dünyanın kendisi olarak tanımlamıştır. Bir başka görüşe göre ise coğrafya; canlı ve cansız tüm unsurları, bu unsurlar arasındaki etkileşimi, insanı merkeze alarak inceleyen ve insanın bulunduğu yerden en iyi şekilde faydalanmasını sağlayan bilim dalıdır (Ertaş, 2019). Bu tanımlar daha da çoğaltılabilir çünkü coğrafya insan yaşamının tüm alanlarına dokunur (Parkinson, 2020). Bu nedenle sağladığı bilgilerin insanlara aktarılması yaşam alanlarının daha iyi tanınmasını ve bu yaşam alanlarından daha etkili verim alınmasını sağlayacaktır.

Coğrafya eğitimi; coğrafya bilimine ait temel bilgilerin öğrenciye kavratılması, belirli bir alanda uygulanması ve o alanda coğrafyaya konu olan durumların dağılışının öğretilmesidir (Kolukısa, 2002). Dünyadaki olaylar ve bu olayların insan yaşamına etkisi konusunda bir bilinç oluşmasını sağlar (Akınoğlu, 2005). İnsana yaşadığı çevrenin sahip olduğu olanakları tanıtmayı, bu olanakları etkili ve verimli şekilde kullanımını

kazandırması gibi sebeplerden ötürü coğrafya eğitimi için “yeryüzünün kullanma kılavuzu” denilmektedir (Çavak, 2017). Coğrafya eğitiminin amacı önce bireyleri tanımak, ardından mekânları incelemek ve bunlar arasındaki bağlantıyı ortaya koymaktır (Öner ve Memişoğlu, 2018). Kaya (2013) coğrafya eğitiminin çocuklarda; vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci oluşturduğunu, çevre bilinci ve doğal afetlere karşı farkındalık kazandırdığını, sürdürülebilir çevre ve kalkınma sağladığını, dünyayı anlamayı ve üzerinde meydana gelen olayların birbirinden bağımsız olmadığını fark edilmesini sağladığını, genel eğitime katkı sunduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak Turan (2009) çevre sorunları, iklim değişikliği, doğal afetler, sürdürülebilirlik gibi önemli konuların coğrafya ile ilgili olduğunu ve coğrafya eğitiminin bu konular üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Coğrafya eğitimi, ihtiyaçların çevreye en az zarar vererek gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama durumlarını tehlikeye atmayacak şekilde karşılanmasını gerektiren sürdürülebilir kalkınma politikalarını gerçekleştirebilmede önemli katkı sağlamaktadır (Haubrich, 2007; Meadows, 2020; Morgan, 2000; Smith, 2013; Teke, 2021). Ek olarak; coğrafya eğitiminin etkilerine yönelik öğretmenler ile yapılan görüşmelerin sonucunda öğretmenler; coğrafya eğitiminin aktif vatandaşlık ile doğrudan ilişkili olduğunu, insanlara vatan ve millet sevgisini aşılayarak iyi bir vatandaş yetiştirilmesinde etkin bir rolünün olduğunu belirtmişlerdir (İbret, Aydın ve Turgut, 2018).

Coğrafya birçok bilim dalı ile ilişkilidir ve bu durum coğrafyanın sınıflandırılmasını güçleştirmektedir. Nitekim Öner (2018) “Coğrafyanın kapsadığı alanın çok geniş olmasından dolayı coğrafya bölümlerinin ve alt dallarının herkes tarafından kabul edilebileceği bir tasnifini yapmak oldukça güç” olduğunu belirtmektedir (s.113). Üçışık ve Demirci (2002) coğrafyayı; fiziki, beşerî ve kültürel coğrafya olarak ikiye ayırmış ve ilişkili bilim dallarını da göstermiştir. Bu sınıflandırma Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Coğrafyanın Sınıflandırılması (Üçışık ve Demirci 2002)

FİZİKİ COĞRAFYA	BEŞERİ VE KÜLTÜREL COĞRAFYA
Biyocoğrafya	Ekonomik Coğrafya
Klimatoloji	Tarihi Coğrafya
Jeomorfoloji	Siyasi Coğrafya
Hidrocoğrafya	Nüfus Coğrafyası
Toprak Coğrafyası	Ulaşım Coğrafyası
	Turizm Coğrafyası
İLİŞKİLİ BİLİM DALLARI	İLİŞKİLİ BİLİM DALLARI
Astronomi: Gök cisimlerini	Antropoloji: İnsan davranışlarını ve gelişimini
Biyoloji: Canlıları	Demografi: nüfus yapısı ve değişimini
Botanik: Bitkileri	Ekonomi: Mal ve hizmetlerin dağıtımı, tüketimini
Ekoloji: Fiziki ortam ile canlı etkileşimlerini	Tarih: Beşerî olayların kronolojik analizi
Pedoloji: Toprakları	Tıp: Hastalıkların tanınması, tedavisi ve önlenmesini
Jeodezi: Yerkürenin boyutları ve şeklini	Siyasal Bilimler: Hükümet ve siyasi kuruluşları
Jeoloji: Yerkürenin oluşumu ve gelişimini	Psikoloji: İnsan davranışlarını
Hidroloji: Suların özellikleri, dağılışı ve etkileri	Sosyoloji: Toplum bilimini
Meteoroloji: Atmosfer ve hava olaylarını	Kent Bilimleri: Şehirler ve şehir yaşamını inceler.
Fizik: Madde ve enerjiyi	
Zooloji: Hayvan bilimini inceler.	

Kaynak. Üçışık ve Demirci, 2002

Coğrafyanın farklı bir sınıflandırması da Kolukısa (2002) tarafından genel ve yerel coğrafya olarak yapılmıştır. Genel coğrafya; madde/durum/olayların tanımı, oluşumu, çeşitleri ve bunların dağılımını inceleyen coğrafya olarak tanımlanırken (Kolukısa, 2002) yerel coğrafya sınırlandırılmış bir alanda genel coğrafya bilgilerinin uygulanması olarak tanımlamıştır (Öner, 2018).

Yerel Coğrafya

Yerel coğrafya, yerin sınırlandırılmış bir alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini sağlayan bir coğrafyadır (Öner, 2018). Öğrencilerin yer aldığı okulun yakın çevresinde coğrafya eğitiminde kullanılabilecek tüm coğrafi unsurların öğretimde etkin bir şekilde kullanılması yerel coğrafya öğretimidir (Öner, 2018; Öner ve Memişoğlu, 2018). Coğrafya eğitiminin verimli olması için yalnızca coğrafi bilgi değil, o bilginin çocuklara ne kattığının ve nerede işe yarayacağını bilmesi, güncel olma durumu, sınıf dışında kullanılması, hayat içerisinde karşılığının olması gerekir (Akınoğlu, 2005).

Coğrafya eğitiminde yakın/yerel çevrenin sürece dâhil edilmesi, yakından uzağa ilkesi ile öğretimin gerçekleşmesi sürecin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayabilir. Tuna

ve diğerkleri (2012) coğrafya eğitiminde yer verilen konuların güncel olması gerektiğini, Türkiye başta olmak üzere diğerk ülkelerden örneklerle desteklenmesi gerektiğini ve öğrencilerin yaşadıkları ilçe, il ve ülke başta olmak üzere dünyayı fazla tanımadıklarını belirtmektedir. Bireyin yaşadığı coğrafyayı iyi tanması ve aktif kullanması ileri yıllarda karşılaştığı durumlarda tecrübelerinden faydalanmasını sağlar (Özdemir, 2019). Coğrafya eğitiminde iklimlerin oluşumu, yeryüzü şekillerinin dağılışı, tarım, sanayi, ticaret ve hayvancılık gibi çok sayıda konu olsa da önce öğrencinin kendi çevresi, ardından kendi çevresine benzer coğrafi özellikler daha sonra ise tüm dünya anlatılmalıdır (Akınoğlu, 2005).

Yakın/yerel çevrenin coğrafya eğitimi sürecine dâhil edilmesi ile ilgili yapılan bir çalışmada 22 coğrafya öğretmeni ile görüşülerek onların coğrafya eğitimi ve yakın çevre ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerinin yakın çevreyi coğrafya dersinde öğrenmek istediklerini belirtirken bu öğrenmelerin teoriye dayalı olmasının öğrencilerin dersi değersiz ve önemsiz görmesine sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler coğrafya dersinde yakın çevre kapsamında öğretilmesi gerekenlere ilişkin çoğunlukla doğal afet, yeryüzü şekilleri, göç, tarım, hayvancılık, dağların oluşumu, nüfus ve yerleşme, iklim, bitki örtüsü, toprak yapıları cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenler yakın çevrenin coğrafi özelliklerinin öğretilmesinin hem beşerî hem fiziki coğrafyaya ait olduğunu ve iki konunun birbirini etkilediğini belirtmişlerdir (Özdemir, 2019). Bir başka çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise yerel coğrafya ile ilgili görüşleri; “Kalıcı öğrenmeler; yerinde görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme; bulunduğu yeri ve çevreyi tanımayı, soyut kavramları somutlaştırmayı; yaşadığı çevreye karşı ilgi ve merak duymasını sağlar.” şeklindedir (Öner ve Memişoğlu, 2018 s.210). Yerel coğrafya eğitiminin hangi konular kapsamında kullanılabileceğine ilişkin katılımcılar sırasıyla yeryüzü şekilleri, iklim ve iklim türleri, ekonomi ve sosyal hayat, nüfus ve yerleşme, bölgelerimiz, ulaşım, turizm ve sanayi ile tarım ve hayvancılık cevabını vermişlerdir (Öner ve Memişoğlu, 2018). Yerel coğrafya eğitimi yer temelli eğitim, çevre eğitimi, doğa eğitimi, okul dışı/sınıf dışı öğrenme, arazi çalışmalarını içermektedir (Öner, 2018).

Yer Temelli Eğitim

“Yer; insanların algıladığı, yaşamını sürdürdüğü ve faydalandığı doğal ve kültürel alanlardır (İkiz, 2022). Yerin özelliklerinin eğitim öğretim sürecine adapte edilmesi ise Yer Temelli Eğitimidir (YTE) (Smith, 2002). Farklı bir tanıma göre YTE; yerel toplumun kaynakları, sorunları ve değerleri üzerine temellendirilen ve yerel toplumu öğretim faaliyeti için bütünleyici bir bağlam olarak kullanan bir yaklaşımdır (Akkaya, 2014). Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm ve August Froebel gibi eğitimciler çalışmalarında öğrenme faaliyetlerinin bulunulan yer ile iç içe olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Akyüz, 1979; Çakmak, 2018; Evans ve Kılınç, 2013; Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020). Bunun nedeni ise YTE’nin; çocuklarda güçlü bir topluluk duygusu, bir yer duygusu ve benlik duygusu yaratmasıdır (Card ve Burke, 2021).

YTE uygulamasının amacı coğrafi bilince sahip, çevre, onun değer ve özelliklerinin farkında olan yaşamın içinde kişiler yetiştirmektir (Dingeç, Baysan, Akar Vural ve Öztürk, 2017). Köşker ve Karabağ (2019)’a göre ise YTE’nin amacı çocukların doğal ve toplumsal yönü ile yeri tanımalarını sağlama ve yer bağlılığı geliştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda YTE, insanın kendisini doğaya ve çevreye karşı yabancı hissetmesini önlemektedir (Kalafat, 2018). YTE yaklaşımının genel özelliklerine bakıldığında yaklaşımın disiplinler arası olduğu, yer hissini geliştirdiği, okul-toplum arasında iş birliği yapılmasını sağladığı, öğrenci merkezli olan ve öğretmenin rehber olduğu yapılandırmacı bir anlayış içinde olduğu söylenebilir (Çakmak, 2018).

Köşker ve Karabağ (2019) YTE uygulamasının iki temel unsurunun yer ve insan olduğunu iletirken Çakmak (2018) konuyu detaylandırarak öğrenci, öğretmen ve toplum üyeleri olduğunu belirtmiştir. YTE uygulamalarına bakıldığında yapılan etkinlikler sadece çocuğu değil belediye, yöneticiler, sivil toplum örgütleri, halkın da katılımını içermektedir. Köseoğlu, Gökbulut, Pehlivanoğlu ve Mercan (2016)’ın “Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Anabilim Okulu” Projesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Çocuklara bilimi sevdirmeye, bilimsel süreçlerin hayatlarının bir parçası olması için ağaç ve ekolojik türlerin çok zengin olduğu bir ilçede alt sosyo-ekonomik düzeye sahip 60-66 aylık 320 öğrenci ve 40 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. İlk aşamada iki günlük teorik ve pratik öğretmen eğitimi, ikinci aşamada ise sekiz gün süren dokuz etkinlikten oluşan doğada gerçekleşen ağaç bilim eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonrasında

çocukların çevrelerinde yer alan ağaçlara, insan dışı canlı varlıklara farkındalıklarının arttığı; onlara zarar vermemeleri gerektiğini öğrendikleri görülmüştür.

Yer Temelli Eğitim Boyutları

YTE; kültürel çalışmalar, doğa çalışmaları, gerçek dünya problemleri çözme süreçleri, girişimcilik fırsatları ve toplumsal çalışmalar isimli beş boyuttan oluşmaktadır (Smith, 2002):

Kültürel Çalışmalar. Yerel olana odaklanan kültürel çalışmalar, analiz etme ve sentezleme becerisinin en azından öğrenciler tarafından doğrudan deneyimlenen veya araştırılan materyallerden geliştirilebileceğini göstermektedir. (Smith, 2002). YTE uygulamasında tarihi yerleri ziyaret etmek, esnaf ile röportaj yapmak, yöreye ait çarşı-pazar gibi yerlerde gözlem yapmak gibi etkinlikler çocukların toplum ile iç içe olmasını sağlamaktadır. Öğretim sürecinde sözlü tarih çalışmaları, kaynak kişiler ve müze gezileri kullanılabilir (Köşker ve Karabağ 2019).

Doğa Çalışmaları. YTE uygulamaları ile çocuklar doğada çeşitli etkinlikler yaparak doğa ile bağ kurar, doğrudan deneyimler gerçekleştirir, daha önce fark etmediklerini fark ederler. Öğretim sürecinde arazi çalışmaları ve doğa gezileri kullanılabilir (Smith, çev. 2006).

Gerçek Dünya Problemleri Çözme Süreçleri. YTE uygulamaları çocukların çevre ve toplum ile doğrudan etkileşim kurmasını sağlar. Bu etkileşim sürecinde çocuklar toplum ve çevre sorunlarını fark eder ve bunun için çözümler geliştirmeye çalışırlar. Sorunlar çocukların kendi yaşamı, içinde bulunduğu çevre ile ilgili olduğunda, çözüm geliştirme sürecinde daha istekli olacaklardır (Smith, çev. 2018).

Girişimcilik Fırsatları. Smith (2002) çalışmalarında insanların eğitimlerini tamamladıktan sonra iş imkânlarından dolayı doğup büyüdüğü yerde değil de daha büyük şehirlere gittiklerini belirtmiştir. YTE uygulamalarının sonucunda ise bulundukları

yerin özelliklerini, sorunlarını, ihtiyaçlarını öğrenen çocuklar gelecekte bu ihtiyaçları gidermeye yönelik fikirlerini çeşitli iş girişimleri ile giderebilir; bulundukları yeri kalkındırabilirler. Kişilerin kendi ekonomik fırsatlarını arayıp oluşturmaları, yaşadıkları yerdeki toplumları zenginleştirecektir. YTE bu boyutu ile toplumun ekonomik ve sosyal faaliyetlerine katkı sağlamaktadır (Köşker ve Karabağ, 2019).

Toplumsal Çalışmalar. YTE uygulamalarının amaçlarından bir tanesi de çocukların bulundukları toplumda karar veren, toplumun şekillenmesi sürecinde aktif rol alan bireyler olmaları yönünde desteklemektir (Smith, 2002). Öğrencilerde toplumsal bağlılık ve sorumluluk toplumsal çalışmalar yoluyla geliştirilmekte; demokratik süreçleri anlamaları ve vatandaşlık haklarını öğrenmeleri sağlanmaktadır (Köşker ve Karabağ, 2019).

Nitech ve Chung (2016) YTE uygulamasının okul öncesi dönem eğitiminin ilkeleri ile uyuştuğunu belirtirken, Fly (2010) ise YTE uygulamalarının eğitimin her kademesine uygulanabileceğini ve uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin; lise kademesinde Coğrafya derslerinde YTE kullanılmasına yönelik coğrafya öğretmenleri YTE'nin çocukların yaşadıkları yerdeki kaynakların önemini ve yakın çevrelerindeki sorunları fark etmelerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir (Köşker ve Karabağ, 2012). Nedeni olarak çocukların bulundukları yeri eğitim sürecine adapte eden YTE ile bulunan yer ile insan etkileşimini inceleyen coğrafyanın birbirini desteklemesi olarak görülmektedir (Israel, 2012). Coğrafya öğretim sürecinde yer verilecek olan etkinlikler uygulanırken çocukların yakın çevrelerinin kullanılması, alan gezileri, okul dışında bulunan esnafın öğretime dâhil olması bu duruma örnek olarak verilebilir. Coğrafya temel bilim alanlarından biri olan bölgeler çalışılırken bölgelerin benzer özelliklerinin öğrenilmesi için yapılan etkinlikler YTE uygulamaları kapsamında değerlendirilebilir. Örnek olarak; Güneydoğu Anadolu Bölgesi tanınırken fıstık tarlalarına yapılan alan gezileri, sınıfa o bölgede yaşayan kişilerin davet edilmesi verilebilir. Ancak öncelikle ilkökul kademesinde hayat bilgisi, ortaokul kademesinde sosyal bilgiler, lise kademesinde coğrafya adı ile öğretimi yapılan coğrafyayı okul öncesi dönem çocuklarının öğrenebilme durumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Coğrafya Eğitimi

Doğdukları andan itibaren merak duygusu ile dünyaya gelen çocuklar çevrelerini keşfetmek isterler (Piaget, çev. 2021; Montessori, çev. 2013). İçinde bulundukları çevre onların ilk öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır. Bu ortamlar çocuklar yaş aldıkça giderek genişlemektedir ve çocuklar bu ortamlarda daha önce görmedikleri ve anlamlandıramadıkları yeni unsurlar ile karşılaşmaktadırlar. Piaget (çev. 2023) çocukların çevreyi öğrenmek ve çevrelerinde meydana gelen olayları anlamlandırabilmek için zihinlerinde bazı işlemlerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Çocuklarda biyolojik olarak var olan ve çevre içerisinde yaşadıkları deneyimlerle ortaya çıkan ve gelişen bu işlemler örgütleme, uyum sağlama ve dengelemedir.

Çocukların deneyimleri sonucu edindikleri bilgileri birbiri ile ilişkilendirerek şemalar oluşturması örgütleme, karşılaştığı yeni bir durum ve daha önceki bilgileri arasında denge kurması ise dengeleme olarak adlandırılmıştır. Çocukların dengeleme yapması uyum sağlama işlemi ile gerçekleşir. Çocuklar yeni karşılaştıkları bir durumu ve ya olayı ya kendilerinde var olan şemaya dâhil ederek özümser ya da şemaları düzenleyip yeni şemalar oluşturarak uyumsama yapar (Piaget, çev. 2017). Örneğin; daha önce göl gören bir çocuk deniz ile karşılaştığında onu daha önce zihninde var olan göl şemasına dâhil ederek özümser ise göl olarak adlandırır. Ancak denizin gölden çok daha büyük bir su birikintisi olduğunu ve okyanusa bağlandığını öğrenip yeni bir şema oluşturarak uyumsama gerçekleştirir ise deniz olarak adlandırır. Çocukların yaş alması ile giderek genişleyen çevrelerinde gördükleri her yeni canlı ve cansız unsurlar ve bu unsurların birbirini etkilemesi sonucu meydana gelen olaylar çocukların bahsedilen zihinsel işlemleri sürekli gerçekleştirmesine ve bilişsel olarak gelişmelerine olanak tanır.

Piaget (1967) çocukların gelişimlerini duyu-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olarak adlandırdığı dönemlere ayırmıştır. Mevcut araştırmanın yer aldığı çalışma grubunun bulunduğu dönem, 2-7 yaş aralığındaki çocukları kapsayan işlem öncesi dönemdir. Bu dönemde bulunan çocuklar benmerkezci düşünür, cansız varlıklara canlı gibi davranır (animizm) ve sembolik oyunlar (-mış oyunları) oynar (Akt. Wandsworth, çev. 2015). Bir çocuk güneşin doğup batmasını “*Ben uyandığım için doğuyor ve ben uyuduğum için batıyor.*” şeklinde açıklar ise benmerkezci düşünmüş olur. “*Güneş uykusu gelince gidiyor, uyanınca geliyor.*” şeklinde açıklar ise animizm ve güneşmiş gibi davranarak sabah olduğunda doğma akşam olunca batma hareketlerini

canlandırır ise sembolik oyun gerçekleştirmiş olur. Trundle (2010) çocukların sahip olduğu bu özelliklerden dolayı onların çevrelerini ve meydana gelen olayları doğru anlayıp yorumlayabilmeleri için eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Vygotsky (1962/2012) de çocukların karmaşık bilişsel süreçlerden biri olan öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için yetişkin desteğinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Vygotsky (çev. 2020) çocukların çevrelerinde yer alan unsurları ve olayları öğrenebilmeleri için onları hem fiziksel olarak kullanmaları hem de toplum ile etkileşime girmeleri gerektiğini belirtmiştir. Örneğin; yağmurun nasıl oluştuğunu ve yağdığını bir çocuğun anlayabilmesi için yağmura dokunması, nasıl yağdığını gözlemlemesi ve öğretmeninin bir deney ile canlandırması etkili olacaktır. Vygotsky (çev. 2022)'e göre çocuk kendisinden daha deneyim sahibi ve bilgili kişiler ile etkileşim kurduğunda düşüncelerini oluşturmaktadır. Bu nedenden ötürü öğrenmenin toplumdan ayrı düşünülmesinin doğru olmadığını ileri sürmektedir

Bir çocuğun tek başına bir öğrenmeyi gerçekleştirme kapasitesi ile bir yetişkin desteği sonucu gerçekleştirme kapasitesi arasındaki alan yakınsak gelişim alanıdır. Yakınsak gelişim alanı her çocuk için değiştiğinden ötürü öğretmenlerin veya çocuğa destek olan kişinin çocuğun kapasitesini göz önünde bulundurarak ona destek olması gerekmektedir. Çocukların öğrenme sürecinde yetişkinlerin veya daha bilgili akranlarının onlara destek olması iskele kurma olarak açıklanmıştır. İskele kurma, yetişkin veya daha yetkin bir akranın çocuk bir işi tek başına yapabilece kadar ipucu vererek, hatırlatma yaparak onu desteklemesidir (Vygotsky, çev. 2022). Çocuğun öğrenme sürecinde yetişkin desteğinin önemli olduğunu düşünen kişilerden biri de Montessori'dir.

Çocukların kendilerini eğitebileceğini düşünen Montessori (çev. 2016) ye göre yetişkinler çocukları gözlemlemeli ve onlara rehber olmalıdır. Her çocukta farklı dönemlerde ortaya çıkan ve çocukların belli başlı becerileri (karşılaştırma, sınıflama...) kazandıkları hassas dönemleri vardır. Hassas dönemlerde yetişkinler tarafından çocukların ilgi ve ihtiyaçları belirlenerek onlar için özel olarak tasarlanmış araç gereçlerin olduğu hazırlanmış bir çevrede özgür bir şekilde kendilerini eğitmelerine izin verilmelidir. Bu şekilde her çocuğun öğrenebileceğini ve zihinlerin süngerin sıvıyı emdiği gibi bilgiyi emeceğini belirtmiştir (Montessori, çev. 2015). Montessori okullarında Coğrafya, Tarih ve Biyoloji gibi bilim dallarına ait bilgiler çocuklara “Kozmik Eğitim” adı altında kazandırılmaktadır.

Kozmik eğitim evrenin düzeninin, içerisindeki canlı ve cansız unsurlar arasındaki etkileşimin incelenmesi ve keşfedilmesi için bütün bilim dallarının eğitimi içermektedir. Bu bilim dallarından biri olan Coğrafya ve yer bilim dalı; dünyanın bileşimi, hava, su, iklim, deniz ve kara ekosistemleri, siyasi coğrafya, güneş ve dünya konularını kapsamaktadır (Montessori, çev. 2016). Montessori (çev. 2015), çocukların değişen sosyal çevre, seyahat ve medya etkisiyle dünyaya erken maruz kaldıklarını bu nedenle çevrelerine yönelik sorular sorduğunu ve farklı yerlerdeki canlı ve cansız unsurlar ve olaylar ile ilgili olduklarını belirtmiştir. Çocukların dünyaya erken maruz kalmaları onların gelişimlerini etkilemektedir.

Bir çocuğun içinde bulunduğu gelişim sürecinde çevre ile etkileşimini, çevreden etkilenmesini ve çevreyi etkilemesini inceleyen Bronfenbrenner (1994) bu incelemeler sonucunda çocuğun gelişim süreci içerisinde çevreyi birbiri içerisine geçen yapılara benzeterek bu unsurları mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem olarak adlandırmıştır. Bu sistemler:

- Mikrosistem çocukların doğrudan etkileşim içinde olduğu okul, aile ve akranlar gibi toplulukları kapsayan sistemdir.
- Mezosistem: Çocuğun mikrosistemde doğrudan etkileşimde olduğu aile, okul, arkadaşın birbiri ile olan etkileşimini kapsamaktadır.
- Ekzosistem: Ailelerin işyerleri gibi çocuğun doğrudan etkileşim kurmadığı ancak dolaylı olarak etkilendiği ve etkilediği sistemdir.
- Makrosistem: Kültür, kültürlerin inançları, bilgisi, kaynakları, gelenekleri, hayat tarzlarının yer aldığı çok daha geniş bir sistemdir.
- Kronosistem: Çocuğun içinde bulunduğu toplumda yaşanan olayların onu ve çevresini değiştirdiği en geniş ve kapsamlı sistemdir.

Küçük çocuklar çevreyle etkileşime girerek onu öğrendikleri için; çocuğun mikrosisteminde yer alan eğitimciler ve aileler ilk yıllarda çocuk-çevre etkileşimlerinin sıklığına, doğasına ve kalitesine dikkat etmeli ve özen göstermelidir (Wilson, 1996).

Çevrede yer alan unsurların tanımlanması ve bu unsurlar arasındaki ilişkinin anlamlandırılması anlamına gelen coğrafyanın (Artvinli, 2020; Çıtakoğlu, 1943; Meydan, 2018; Ünlü, 2014) eğitiminin yapılması için çocukların ilgilerinin olup olmadığının araştırılması gerekir. Çünkü çocuklar için öğrenmenin ilk adımı öğrenen olarak onların öğrenmeyi arzulamalarıdır (Sobel, Li ve Corriveau, 2007). Okul öncesi eğitim plan ve

programları hem oluşturulurken hem de uygulanırken öğretmenin çocuğu tanması; ilgilerini, merak ettiklerini bilmesi ve bunları sürece yön veren bir unsur olarak görmesi oldukça önemlidir (Ceylan, Kahraman ve Ülker, 2015).

Yapılan bir araştırmada öğretmenler çocukların coğrafyaya ilgi duyduklarını ve bu ilgiyi arttırmak için sınıflarında deney yaptıklarını, gezi düzenlediklerini, resimler gösterdiklerini, öyküler anlattıklarını belirtmişlerdir (Özkan Kılıç vd., 2014). Benzer biçimde, Yaşar ve diğerleri (2012) okul öncesi dönem çocuklarına coğrafya eğitiminin onların gelişim özelliklerine uygun, eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenecek şekilde planlanması gerektiğini; coğrafya öğretiminin çocukların çevre ile etkileşimlerini destekleyeceği ve bunun sonucunda çevreye uyumlarını arttıracığı, etrafında gelişen olayları yorumlayabilmelerini sağlayacağı ve coğrafi kavram bilgisi kazanımlarını sağlayacağını belirtmiştir. Çomak (2020) da coğrafyanın Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) (MEB, 2013) içerisindeki farklı bilim dalları ile ilişkilendirilebilecek etkinlikleri karşılayan bir laboratuvar olduğunu ifade etmiştir.

OÖEP incelendiğinde program içerisinde yer alan “mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygular, hava şartlarına uygun giysiler seçer, koşarken komutla yön değiştirir” gibi kazanımların; uygulanan etkinliklerden fen etkinliklerinin, alan gezilerinin coğrafya öğretimi ile ilişkili olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Öztürk ve diğerlerinin (2015) yaptığı bir araştırmada OÖEP içerisinde yer alan kazanımlardan her gelişim alanında en az bir tane coğrafya ile ilişkili kazanım ve göstergeler olduğu görülmüş; kazanımların bilişsel alanda yeterli olduğu ancak diğer alanlarda düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bahsedilen bu araştırma 25 okul öncesi öğretmeni ve coğrafya alanında en az yüksek lisans derecesine sahip uzmanlar tarafından değerlendirilirken, 101 okul öncesi öğretmeninin katıldığı farklı bir araştırmada ise katılımcıların yarısı OÖEP içerisindeki coğrafi kazanımları yetersiz bulmuştur (Çavak, 2017). Ancak OÖEP ile ilgili bahsedilen sonuçlar değerlendirilirken şu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir: OÖEP Türkiye’de yer alan tüm çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulan çerçeve bir programdır ve esnektir. OÖEP; çocuk, çocuğun çevresi ve ailesinin değişen durumlarına göre uyarlanabilmektedir. İhtiyaç halinde programda bulunmayan bir kazanım/gösterge öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebilir. Farklı konu, etkinlik, ortam ve materyallerin kullanılması ile öğrenme süreçleri zenginleştirebilmektedir (MEB, 2013). Yer verilen açıklama doğrultusunda, bir okul öncesi öğretmenin coğrafya

öğretimi sürecini çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturduğu etkinlikler ile gerçekleştirebileceği anlaşılmaktadır.

Çomak (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada çocukların sınıflarında bir “Coğrafya Köşesi” oluşturabileceğinden bahsedilmiştir. OÖEP içerisinde yer alan öğrenme merkezleri okul öncesi sınıflarında bulunan önemli alanlardır. Türkiye’de her okul öncesi sınıfının büyüklüğü ve koşulları bir değildir. Bu nedenle sınıflarda bulunan öğrenme merkezi sayıları ve materyaller de aynı değildir. Nitekim bazı okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezleri ve bu merkezlerdeki materyallerin yeterli olmadığı görülmüştür (Demirci ve Şıvgın, 2017; Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018). Ancak öğretmenler sınıfın büyüklüğüne göre öğrenme merkezlerinin sayısını azaltabilir ve materyal için velilerden destek alabilirler. Çelebi Öncü (2017) altı okul öncesi sınıfında bulunan 112 çocuk ile çocukların evden getirdikleri artık materyalleri (giysi, mutfak malzemesi, ip, bant, boya vb.) kullanarak öğrenme merkezleri tasarlamış ve çocukların süreçte aktif rol almasını sağlamıştır. Bu uygulamanın benzerini öğretmenler sınıflarında gerçekleştirerek hem öğrenci hem de velileri sürece dâhil edebilirler. Burada önemli olan noktalardan biri de öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin belirli aralıklar ile yenilenmesi, değiştirilmesidir. Çocuklar materyallere alıştıklarında öğrenme merkezlerinde geçirdikleri süre o merkezi kendileri oluşturmuş olsa bile azalmaktadır (Çelebi Öncü, 2017). Coğrafya eğitimi sürecinde oluşturulacak olan geçici öğrenme merkezlerinde çalışılan coğrafi kavram, yer şekilleri, bölgelere ait materyallerin çocuklar tarafından sınıfa getirilmesi ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, sık sık yenilenmesi çocukların ilgilerini hep taze tutarak bu alanların verimli kullanılmasını sağlayacaktır. Ayrıca alan gezileri sürecinde çekilen fotoğraflar, öğrenilen coğrafi kavramlara ait görsellerde bu alanlarda yer alabilir. Çavak’ın (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin coğrafya eğitim sürecinde platolar ve ova kavramlarını az tercih ettikleri görülmüştür. Sınıfta oluşturulan bir Coğrafya Merkezi ile öğretmenler zor olduğunu düşündükleri coğrafi kavram ve kazanımları somutlaştırarak öğretebilirler.

Schoenfeldt (2002) tarafından yapılan araştırmada çocukların coğrafi materyalleri kullanarak coğrafyaya ait olan yer, konum, insan-çevre etkileşimi, hareket, bölge gibi konu başlıklarını öğrenebileceklerini belirtmiştir. Farklı bir çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının harita üzerindeki sembollerini kullanarak bir yerdeki nesneleri bulabileceği belirtilmiştir (Blades, Sowden, ve Spencer 1995). Harita ile ilgili olarak 4-5 yaş çocukları ile yapılan bir başka çalışmada ise çocukların haritanın ne olduğunu

bildiklerini, harita ile ilgili yaşantıya sahip oldukları belirtilmiştir (Karadeniz Hacısalihoğulları, 2014). Benzer şekilde, Tarman (2017) beş yaş okul öncesi öğrencilerine harita eğitimi vermiş ve çocukların haritayı kullanabildiklerini ve haritayı yorumlayabildiklerini belirlemiştir. Kampeza ve Ravanis (2009) yaptıkları bir araştırmada çocukların coğrafi unsurları tanımaları ve konuyla ilgili algılarını araştırmıştır. Çocuklara yapılan testin ardından eğitim verilmiş ve eğitim sonunda çocukların daha önce yanlış cevap verdikleri sorulara doğru cevap verdikleri görölmüştür.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar yorumlandığında coğrafiya eğitiminin okul öncesi dönemde yapılabileceği, çocuklara farklı kazanımları sağlayacağı, OÖEP'nin özellikleri sayesinde coğrafiya eğitiminin uygulanabileceği anlaşılmaktadır. Ancak öncelikle, okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilecek olan bir uygulamayı planlayabilmek için coğrafiya dersi öğretim programı (CDÖP) ile okul öncesi dönemde yapılan coğrafiya çalışmalarının incelenmesi gereklidir.

Coğrafiya dersinin uygulamasında coğrafiya öğretmenlerine yol gösteren “Coğrafiya Dersi Öğretim Programı” (CDÖP) 1924 yılından beri birçok değişikliğe uğrayarak 2016-2018 yıllarında Talim Terbiye Kurulu tarafından yapılan güncelleme ile son halini almıştır (şahin, 2019). CDÖP içerisinde coğrafi beceriler, kazanımlar, ders süreleri, sınıf bazında üniteler yer almaktadır (MEB, 2018). Bu program incelendiğinde her sınıf düzeyinde aynı ünitelerin farklı kazanımlar ile desteklenerek verildiği görölmektedir. Bu üniteler; doğal sistemler, beşerî sistemler, küresel ortam: bölgeler ve ölkeler, çevre ve toplumdur. CDÖP içerisinde yer alan üniteler okul öncesi dönemde gerçekleştirilen coğrafiya eğitim sürecinde kullanılmamaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre ünite ve konular amaç değil araçtır (MEB, 2013). Bu nedenle okul öncesi dönemde coğrafiya eğitimi bazı temalar altında gerçekleştirilmektedir.

Fromboluti ve Seefeldt (1999), Risinger (1992), Üçışık ve Demirci (2002) bu temaları; konum, yer, hareket, insan-çevre etkileşimi, bölge başlıkları altında incelemiştir. Türkiye'de alanın önde gelen araştırmacılarından Öztürk (2019) ise bu temaları konum ve zaman, doğal çevre ve insan etkileşimi, beşerî ve ekonomik coğrafiya ve bölgeler başlığı altında incelemiştir.

Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies) (NCSS) sosyal bilimlerin okul öncesinden lise kademesine kadar çocuklara kazandırılması adına çerçeve bir program hazırlamıştır. Bu program içerisinde kültür, zaman, süreklilik ve

değişim, insanlar, yerler ve çevre, bireysel gelişim ve kimlik, bireyler, gruplar ve kurumlar, güç, otorite ve yönetim, üretim, dağıtım ve tüketim, bilim, teknoloji ve toplum, küresel bağlantılar ve sivil idealler ve uygulamaları olarak adlandırılan 10 tema bulunmaktadır. Bu temalardan kültür, insanlar yerler ve çevre ve küresel bağlantılar coğrafya ile ilişkilidir (NCSS, 2010).

Coğrafya Eğitimi Ulusal Uygulama Projesi (Geography Education National Implementation Project) (GENIP) ilk basımı 1994 ikinci basımı ise 2012 yılında olan “Yaşam için Coğrafya (Geography for Life)” isimli yayını yayınlamıştır. Coğrafya eğitimi için mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziki sistemler, beşerî sistemler, çevre ve toplum ve çevrenin kullanımı isimli temalara yer vermektedir (Heffron ve Downs, 2012). Mevcut araştırmada eğitim süreci planlanırken bu temalar esas alınmıştır.

Coğrafya Temaları

Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi mekânsal terimlerle dünya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler, çevre ve toplum ve coğrafyanın kullanımı olarak adlandırılan temalar altında incelenmiştir (Heffron ve Downs, 2012). Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilişkilendirilen coğrafya temalarına dair bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

Mekânsal Terimlerle Dünya

Coğrafya insanlar, çevre ve yerler arasındaki ilişkiyi mekânsal olarak haritalayarak incelemektedir. İnsanların, çevrenin ve yerlerin dünya üzerindeki organizasyonlarını mekânsal olarak analiz eder (Bednarz, 1994; Heffron, 2012). Bu tema altında incelenen üç standart yer almaktadır (Heffron ve Downs, 2012):

- Bilgiyi anlamak ve iletmek için harita ve diğer coğrafi araçlar, coğrafi mekânsal teknolojiler ve mekânsal düşünme nasıl kullanılır?
- Mekânsal bağlamda insanlar, yerler ve ortamlar hakkındaki bilgileri düzenlemek için zihinsel haritalar nasıl kullanılır?

- Dünya yüzeyindeki insanların, yerlerin ve çevrelerin mekânsal organizasyonu nasıl analiz edilir?

Mekân ve konum bize nesnelerin dünya üzerindeki yerini anlatır ve “Neredesin?” sorusunun cevabıdır (Bilgili, 2016; Efe, 2002; Fromboluti ve Seefeldt, 1999). Okul öncesi dönem çocukları bu soruya cevap verebilirler ancak bunu coğrafi kavramlar ile ifade edemeyebilirler. İfade edemeyecekleri coğrafi kavramlara örnek olarak; enlem, boylam, ülke, bölge, kıta verilebilir. Çocukların konum kavramını anlayabilmesi için önce vücut farkındalığı ile ilgili çalışmalar; ev, apartman, okul gibi sık gördükleri yapıların belirgin özellikleri kullanılarak betimlemeler yapılabilir (Fromboluti ve Seefeldt, 1999). Bedenlerinin farkına varmaları, konum bildiren ifadeleri (sınıf, ev, alt, üst, yukarı, aşağı, yanında vb.) sık sık yaşam içerisinde duymaları konum kavramının edinilmesini kolaylaştıracaktır. Vücut farkındalığını kazanmalarının ardından yönlerin; oyun oynarken, basit krokiler kullanırken ve hareket ederken sık sık söylenmesi ile konumu öğrenmeleri pekiştirilebilir (Öztürk, 2019). Öğretmenler bu süreçte çocukları harita, küre, pusula gibi materyaller ile tanıştıracak ve adreslerini söylemeyi öğretebilir. Öğretmenler çocuklara ev adreslerini öğrettiklerinde konumu anlamalarına yardım etmiş olurlar (Schoenfeldt, 2002). Konum bilim alanına yönelik kazanım ve göstergeler OÖEP içerisinde yer almaktadır. Bu kazanım ve göstergelere örnek olarak bilişsel gelişim alanında yer alan mekânda konum yönergeleri uygulama ve nesnelerin birbirine göre konumlarını söyleme ile sosyal duygusal gelişim alanında yer alan evin adresini söyleme kazanımı verilebilir (MEB, 2013).

Yerler ve Bölgeler

Türkiye Güneydoğu Anadolu, Akdeniz, Ege, Doğu Anadolu, Karadeniz, Marmara, İç Anadolu olmak üzere 7 coğrafi bölgeye 1. Coğrafya Kongresi’nde (6-21 Haziran 1941) şu sözler ile ayrılmıştır: “Coğrafi bölgeler tespit edilirken memleketimizin umumi şekli, avarızının hâkim çizgileri, arazisinin bünyesi, iklimi, nebatî örtüsü gibi fiziki amillerle beraber nüfusun dağılışı, iktisadî faaliyetlerin nev’i ve şiddeti gibi beşerî amiller de göz önünde tutulmuştur.” (1. Coğrafya Kongresi, 1941; Akt. Balcı, 2016 s.33).

Bölge çeşitli benzerlikleri, ortak yönleri olan alanlardan oluşur (Fromboluti ve Seefeldt, 1999). “Herhangi bir yerin doğal, ekonomik ve beşerî özellikler açısından

benzerlik gösteren kısmına bölge denir.” (Ertaş, 2019 s.22). Bu benzerliklerden bazıları fiziksel sistemler olan iklim özellikleri, yer şekilleri, bitki örtüsü, doğal afetler ve beşerî sistemler olan yerleşim, ekonomik faaliyetler ve nüfustur.

Bu tema altında incelenen standartlar (Heffron ve Downs, 2012):

- Yerlerin fiziksel ve beşerî özellikleri
- Dünya'nın karmaşıklığını yorumlamak için insanların bölgeler yaratması
- Kültür ve deneyim, insanların yer ve bölgelere ilişkin algılarını nasıl etkiler?

Yapılan bir araştırmada bölge temasının; Türkiye, Amerika, Avusturya'daki okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde en fazla tercih ettikleri tema olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu tema ile ilgili yaptıkları etkinliklerin çoğunlukla diğer dillerden bazı kelimeleri öğretme olduğu görülmüştür (Soydan, 2014). Bölge ile ilgili yapılan farklı bir araştırmada 250 resimli öykü kitapları temel coğrafi kavramlara yer verme durumları açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda; yer, ulaşım, konum ve bölge kavramlarının insan-çevre etkileşimi ve harita kavramlarından daha fazla yer aldığı görülmüştür (Özkan Kılıç ve diğerleri, 2014). Bu araştırmalara ek olarak öğretmenler bölgeler temasında çocuklara dünya ve üzerinde yer alan kıta, okyanuslar; Türkiye’de ise belirlenecek şehirleri açıklayabilirler (Öztürk, 2019; Öztürk ve diğerleri, 2015). Bölgeler kavramı çalışılırken çocuklara “Bu yerlerin ortak özelliği nedir: iklimi, dağları, insanların özellikleri, sebzeleri midir?” gibi sorular sorulabilir. Bölge kavramının farkına sınıflarında bulunan oyun alanı, oturma alanı ve gruplama etkinlikleri ile varabilirler (Schoenfeldt, 2002). Örneğin, sınıfta bulunan öğrenme merkezleri çocuklara gösterilerek bu alanların neden birbirlerinden ayrıldıklarını, neye göre ayrıldıklarını, benzer ve farklı yönlerinin neler olduğu sorulabilir. Okul öncesi dönem çocukları ile bölgeler çalışılırken Türkiye bölgeler haritası üzerine bölgelerde görülen benzerliklerin görselleri yerleştirilebilir. Türkiye bölgeler haritasının yapbozu yapılabilir, bölgelere ait Anıtkabir, Çanakkale Şehitleri Abidesi, Uludağ ve Peri Bacaları görselleri gibi simgesel özellikler yerleştirilebilir (Öztürk, 2019). Bölgelerin kültürel özellikleri, bölgeler arası uzaklıklar ve bina yapıları incelenebilir (Soydan, 2014).

Fiziksel Sistemler

Dünya yüzeyini şekillendiren, bitki ve hayvanlar ile etkileşime girerek ekosistemleri oluşturup sürdüren fiziksel süreçler fiziksel sistemler teması altında incelenmiştir (Bednarz, 1994; Heffron, 2012). Fiziksel sistemler içerisinde yer şekilleri, iklim, bitkiler, hayvanlar ve doğal afetler yer almaktadır (Öztürk, 2019).

Bu tema altında incelenen standartlar (Heffron ve Downs, 2012):

- Dünya yüzeyinin kalıplarını şekillendiren fiziksel süreçler
- Dünya yüzeyindeki ekosistemlerin ve canlı topluluklarının özellikleri ve mekânsal dağılımıdır.

Türkiye rüzgâr ve suyun aşınma, taşınma ve biriktirme yapmasıyla fiziksel süreçlerini devam ettiren genç bir ülkedir. Coğrafi bilgiye sahip olan bir kişi yaşadığı yerde meydana gelen fiziksel süreçleri ve ekosistemlerin dağılımlarını mekânsal ve karakteristik olarak bilir (Bednarz, 1994).

Beşerî Sistemler

İnsanlar yaptıkları faaliyetler ve oluşturdukları yerleşkeler ile dünya yüzeyini şekillendirir, onun bir parçası olur ve onu kontrol etmek için rekabet eder. Bu nedenle insanlar coğrafyanın merkezinde yer alır (Bednarz, 1994; Heffron, 2012). Beşerî sistemler nüfus, meslek grupları, konutlar, tarım, ulaşım, turizm ve hayvancılık gibi insanlar ve meydana getirdikleri faaliyetleri kapsamaktadır (Öztürk, 2019). Bu tema altında incelenen standartlar (Heffron ve Downs, 2012):

- Dünya yüzeyindeki insan nüfusu özellikleri, dağılımı ve göçü
- Dünya'nın kültürel mozaiklerinin özellikleri, dağılımı ve karmaşıklığı
- Dünya yüzeyindeki ekonomik karşılıklı bağımlılığın kalıpları ve ağırları
- İnsan yerleşiminin süreçleri, kalıpları ve işlevleri
- Dünya yüzeyi arasında iş birliği ve çatışma nasıl zorlanır?

Beşerî sistemler ile ilgili kavramlar ve standartlar birbiri ile bağlantı kurularak, çocuk dostu kelimeler ile tanımlanarak, günlük hayat ile ilişkilendirilerek çocuklara kazandırılabilir. Örnek olarak geçmişten günümüze tarım aletlerinin eski-yeni kavramlarını kazandırabilmek için kullanılması; farklı renk, boyuttaki tarım ürünlerinin

renk-büyük-küçük gibi kavramlar ve sıralama-örüntü-gruplama gibi matematik etkinlikleri için kullanılması verilebilir. Bu şekilde hem OÖEP içerisindeki kavram ve kazanımlar kazandırılacak hem de coğrafi kavramlar ile ilişki kurulmuş olacaktır.

Çevre ve Toplum

Dünyanın fiziksel özellikleri ve süreçleri ile insanlar arasında bir etkileşim vardır. Coğrafi bilgiye sahip olan bir kişi insanların fiziksel çevreyi nasıl etkilediğini, fiziksel çevrenin insanları nasıl ekilediğini, kaynakların anlamını ve önemini bilir (Bednarz, 1994). Bu tema altında incelenen standartlar (Heffron ve Downs, 2012):

- İnsan faaliyetleri fiziksel çevreyi nasıl değiştirir?
- Fiziksel sistemler insan sistemlerini nasıl etkiler?
- Kaynakların anlaşılmasında, kullanımında, dağıtımında ve öneminde meydana gelen değişiklikler.

Çevre ve insan etkileşiminde insanlar bulundukları yeri farklılaştırır, bulundukları ortama göre farklılaşır ve doğal şartlara adapte olur (Ertay, 2019). Çevre ve toplum teması çocukların bu farklılaşmayı erken yaşta anlayabilmelerine yardımcı olur (Güler Yıldız ve Tuğrul, 2007). Bu bilim alanında yer alan kavram ve durumlar çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak tanımlanabilir, fotoğraf olarak gösterilebilir, alan gezisi ile gözlem yapmaları sağlanabilir. OÖEP içerisinde çevre ve toplum teması ile ilişkili kazanımlar; bilişsel gelişim alanında neden sonuç ilişkisi kurma, öz bakım becerilerinde yer alan hava şartlarına uygun giyinme ve sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlama gibi kazanımlardır (MEB, 2013).

Coğrafyanın Kullanımı

Geçmişten günümüze insanların çevreleri ile olan ilişkilerinin nasıl olduğu ve gelecekte nasıl olabileceğinin incelendiği temadır. Coğrafyanın geçmişte nasıl kullanıldığının anlaşılması bugünün dünyasını anlamak adına oldukça önemlidir. Bu tema altında incelenen standartlar (Heffron ve Downs, 2012):

- Geçmiş yorumlamak için coğrafya nasıl uygulanır?
- Bugünü yorumlamak ve geleceği planlamak için coğrafya nasıl uygulanır?

Coğrafya temalarının ne olduğu ve bu temalar ile ilgili standartlar açıklanmıştır. Coğrafi temalar ile gerçekleştirilen coğrafya eğitimi sürecinde çocuklar hem bu temalar ile ilgili bilgilere dair farkındalıklar kazanmakta hem de bazı becerileri kullanmakta ve bu becerileri edinmektedirler. Örneğin; çevre ve toplum temasında yer verilen açıklamalara göre bu tema altında fiziki ve beşerî sistemlerin etkileşimleri yer almaktadır. Bir çocuğun her iki sistemin birbirine olan etkisine yönelik bilgi edinmesi ve farkındalık kazanması için gözlem, karşılaştırma, sınıflama ve ölçme gibi bazı bilimsel süreç becerilerini kullanması gerekmektedir.

Bilimsel Süreç Becerileri

Bilimsel süreç becerileri bilim insanlarının dünyayı tanıyabilmek (araştırmak ve incelemek) adına bilgiye ulaşma ve bilgiyi araştırma yolunda kullandıkları becerilerdir (Funk, 1985). Gözlem, iletişim, tahmin, sınıflama ve karşılaştırma, ölçme ve kaydetme ve sonuç çıkarma temel beceriler olarak adlandırılırken değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, veri kaydetme ve yorumlama, hipotez kurma ve test etme ve deney yapma bütünlüyci beceriler olarak adlandırılmaktadır (Gagne, 1965; Harlen, 1999; Kurnaz Adıbatmaz ve Kutlu, 2020; Tan ve Temiz, 2003). Temel bilimsel süreçlerin tanımı:

- Gözlem: Duyu organlarını kullanarak nesneleri incelemek
- Karşılaştırma: Gözlem sonucu nesnelerin benzer ve farklı özelliklerini fark etmek
- Sınıflama: Nesneleri benzer ve ya farklı özelliklerine göre gruplara ayırmak
- Tahmin etme: Elde edilen verilere bakarak gelecek hakkında yorum yapmak
- Ölçme: Bir nesnenin veya olayın özelliklerinin uygun araçlar kullanılarak sayısal olarak ifade edilmesi
- Veri kaydetme ve iletişim becerisi: Elde edilen verilerin organize edilmesi (tablo, grafik vb.) ile bu bilgilerin farklı kişilere anlatılması
- Sonuç çıkarma: Elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlara ulaşma, açıklama yapabilmektir (Soydan, 2019).

Gözlem, merak, soru sorma ve keşfetme gibi bilimsel öğrenme için gerekli bazı unsurlar çocuklarda doğal olarak bulunuyor olsa da tüm temel bilimsel süreç becerilerinin gerçekleşmesi ve bu becerilerin bütünlüyci becerilere dönüşmesi için çocukların desteklenmesi gerekir (Jirout ve Zimmerman, 2015). B gerekliliğin nedeni ise okul öncesi

dönem çocuklarının çevrelerinde meydana gelen olay ve durumlara benmerkezci ve animizm (cansız varlıklara canlı gibi davranma) bakış açısıyla yaklaşımlarıdır (Piaget, çev. 2017). Örneğin; bir çocuğa göre güneşin batmasının nedeni uyumak istemesidir. Bu nedenle çocukların bilimsel süreç becerilerini destekleyici eğitim faaliyetlerine ihtiyaçları vardır (Trundle, 2010). Benzer şekilde Ayvacı (2010), çocukların bilimde temel süreçler olan gözlemlene, sınıflandırma, karşılaştırma, ölçme ve iletişim kurma yetenekleri ile bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerinin uygun deneyimler ve programlar sayesinde geliştirebileceklerini belirtmiştir.

Coğrafya eğitimi çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanmalarına destek olmak adına gerçekleştirilebilecek olan faaliyetlerden biridir. Bu doğrultuda Rambuda ve Fraser (2004), bilimsel süreç becerilerinin coğrafya eğitimlerinde kolaylıkla uygulanabileceğini belirtmiştir. Coğrafya ile ilgili etkinlikler bilimsel becerilerin kullanılmasına olanak tanır. Coğrafya eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklere örnek olarak alan gezilerinde çocukların çevrelerindeki coğrafi unsurları gözlemleyerek keşfetmesi, fiziksel beşerî sistemlerin dağılımını karşılaştırmaları, havanın durumunu gözleyerek tablo oluşturmaları verilebilir. Örnek olarak verilen bu etkinlikler çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanmalarına destek olmanın yanında, coğrafi becerileri de kazanmalarına destek olmaktadır. Örneğin; coğrafi becerilerden tablo-grafik-diyagram hazırlama çocukların bilimsel süreç becerilerinden karşılaştırma, ölçme ve kaydetme becerileri ile ilişkilidir. Coğrafi beceriler CDÖP’de yer alan; coğrafi gözlem becerisi, arazide çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, harita becerileri, tablo-grafik-diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi, kanıt kullanma becerisidir (MEB, 2018).

Coğrafi Beceriler

Taş (2008) günlük hayatta yapılan birçok işin coğrafi beceriler sayesinde yapıldığını ve öğretmenlerin coğrafyanın günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine dair coğrafi becerileri öğrencilerine kazandırmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Coğrafi beceriler gerektiren bu işlere ev, okul ve işe gidiş; seyahat etmek, mevsime göre giyinmek örnek olarak verilebilir. Coğrafi beceriler; kapsama alanının geniş olması, çevrenin yanlış kullanımı ile ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanılabilmesi, yaşamı kolaylaştıran

ve yaşam için gerekli olan unsurlar olması ile her kademe düzeyinde kazandırılabilmesinden ötürü okul öncesi dönemden itibaren verilmelidir (Demiralp, 2006). Çomak (2020) coğrafi becerilerin okul öncesi eğitim kazanımlarını gerçekleştirme konusunda zengin bir öğrenme ortamı ve fırsatı sunacağını ifade etmektedir. CDÖP içerisinde yer alan coğrafi beceriler; coğrafi gözlem becerisi, arazide çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, harita becerileri; tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi, kanıt kullanma becerisidir (MEB, 2018).

Coğrafi Gözlem Becerisi

Gözlem, nesne ve olayların özelliklerinin dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi; inceleme sonrası verilerin elde edilmesi olarak tanımlanmıştır (Çakıcıoğlu Oban, 2020). CDÖP içerisinde gözlem becerisi olay ve olgulara yönelik dikkat, algı, tanımlama, tahmin etme, neden ve sonuç açıklama, ilişki kurabilme, kaydetme ve aktarma davranışlarını içermektedir (MEB, 2018). OÖEP içerisinde ise gözlem becerisi kazanım ve göstergeler ile desteklenmektedir. Örneğin; “Bir olayı oluş sırasına göre sıralar, nesneleri çeşitli özelliklerine göre karşılaştırır, neden sonuç ilişkisi kurar” kazanım ve göstergeleri gözlem becerisini desteklemektedir (MEB, 2018).

Gözlem becerisi okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme sürecinde yer almaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Worth (2010) bir makalesinde; çocukların öğrenme sürecini sıralamış ve bu sıralamada çocukların gözlem yapmalarına ve gözlemlerini resimler, tablolar ve grafikler aracılığı ile kaydetmelerine yer vermiştir. Bir okul öncesi kurumda öğretmenlerin fen etkinlikleri analiz edildiğinde öğretmenlerin çok azının çocukların gözlem yapmalarını desteklediği, diğer öğretmenlerin ise çocukların gözlem yapmalarını değil sadece yapılanları görmelerini istediği anlaşılmıştır (Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013). Hâlbuki gözlem süreci çocukların sadece görmesini değil dikkatle incelemesini de içermelidir ve nitelikli bir şekilde yapılmalıdır. Nitelikli bir gözlem için planlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Coğrafi gözlemin planlanmasında olması gereken aşamalar; gözlem konusunun tespiti, alan-konum belirlenmesi, araç-gereçlerin belirlenip temin edilmesi, izin süreçleri, gözlem alanına ilişkin bilgiler, gözlemin uygulanması, raporlanması, dönüttür (Çakıcıoğlu Oban, 2020). Çocuklar ile büyüteç,

dürbün gibi araç gereçler kullanılarak coğrafi kavramlar gözlenebilir. Gözlemler sonucunda resimler çizilebili ve grafikler oluşturulabilir.

Arazide Çalışma Becerisi

Arazide çalışma becerisi, öğrencilerin coğrafi kavramları, özellikleri inceleyebilmek için sınıftan çıktıkları coğrafyanın pratik yönüdür (Coşkun, 2020). CDÖP içerisinde arazide çalışma becerisi için şu ifadeler kullanılmıştır:

Öğrencilerin sınıf dışında çevresinde olup biten olay ve olguları gözlemlmeleri için teşvik edecek çalışmanın amaçlarını belirleme, araştırma için plan tasarlama (araştırma öncesi gerekli kaynak, malzeme toplama, takvimlendirme arazide gerekli olan materyali hazırlama), gerekli araç-gereç ve teknolojiyi kullanma, arazide veri toplama ve kaydetme, verileri analiz etme, sonuçlar çıkarma, öneriler geliştirme, rapor yazma gibi uygulamaları gerçekleştirebilecekleri çalışmalara ve projelere yer verilmesi bu becerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

(MEB, 2018 s.12)

CDÖP’de arazide çalışma becerisi için yer verilen ifade incelendiğinde arazide çalışma becerisinin OÖEP içerisinde yer alan alan gezileri etkinliği ile benzer özellikleri içerdiği düşünülmektedir. OÖEP içerisinde alan gezileri; çocukların araştırarak, problem çözerek ve olayı yerinde gözlemleyerek doğrudan ve anlamlı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama amacını taşımaktadır. Hem çocukların çevrelerini tanımalarına hem de eğitim programında yer alan kazanımlara erişmelerine ve kavramları edinmelerine ortam hazırlayan etkinlikler olarak tanımlanmıştır (MEB (2013)). Coğrafya öğretimi sürecinde çocuklar alan gezileri ile coğrafi becerilerden arazide çalışma becerisini kazanabileceklerdir. Örneğin; çocuklar alan gezilerinde gördükleri coğrafi unsurları çektikleri fotoğrafları ve ya onları çizdikleri resimleri kullanarak okulda bir coğrafya köşesi oluşturulabilirler (Çomak, 2020).

Coğrafi Sorgulama Becerisi

Temeli merak ve gözleme dayanan; çocukları düşünmeye, gözlem yapmaya, merak etmeye, merak ettiklerini araştırmaya sevk eden bir beceridir (Artvinli, 2020). CDÖP içerisinde coğrafi sorgulama becerisi:

Konu veya problemin farkına varma, konu veya problemi tanımlama ve açıklama, konu veya problemi analiz etme ve yorumlama, gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme, kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapma ve yargılara varma süreçlerini içermektedir.

(MEB, 2018 s.13)

Çocukların sorgulama becerisinin gelişmesinin OÖEP içerisindeki kavram ve kazanımları daha etkili kazanabilecekleri düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının seçilen bir konuda gerçekleştirilen sorgulama etkinliklerinin onların kavramsal anlamalarına etkisinin olumlu olduğu görülmüştür (Memiş ve Akkaş, 2016). Okul öncesi dönem çocukları ile 8 hafta süren farklı bir çalışmada ise sorgulamaya dayalı 24 dış alan etkinliği uygulanmış ve bu etkinliklerin çocukların gözlem, sınıflama, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme ve sonuç çıkarma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Alabey ve Özdoğan, 2018).

Zamanı Algılama Becerisi

Zamanı algılama becerisi; zamana ait geçmiş, şimdi ya da gelecek ile ilgili verilerin örgütlenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması olarak açıklanmaktadır (Gökçe, 2020). CDÖP içerisinde zaman algısı; öğrencilere jeolojik süreçler, yıllık, mevsimlik ve günlük süreçler; tarihî süreçler ve ekolojik döngüler ile ilgili zaman algısı kazandırmak olarak yer almaktadır. OÖEP içerisinde ise çocukların zaman kavramlarını geliştirmeye yönelik “geçmiş zaman ifadelerini kullanır, günlük zaman dilimlerini söyler” gibi kazanımlar mevcuttur (MEB, 2013). Soyut bir kavram olan zaman kavramı okul öncesi dönem çocukları için kazanımı zor bir kavramdır. Bu doğrultuda yapılan bir çalışmada 5-6 yaş çocuklarının konuşmaları incelenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların zaman kavramı ve zaman ekleri kullanımı konusunda hatalar yaptıkları görülmüştür (Tokgöz, Duman ve Günay, 2004). Kazanımı zor olan zaman kavramı için Çomak (2020); çocukların mekân ve zaman algısını günlük ve yıllık olaylar, mevsimler ve hava olaylarını gözlemleyerek kazanabileceklerini söylemiştir. Benzer şekilde Aktın ve Dilek (2016) yaptıkları araştırmada çocukların ilgileri göz önünde bulundurularak onlar ile yapılacak etkinliklerin çocukların zaman algısının sadece dün, bugün ve yarın olarak değil geçmiş, şimdi ve gelecek olarak da geliştirilebileceğini göstermişlerdir.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

“Değişim ve sürekliliği algılama; zaman ve süreç içindeki benzerlik ve farklılıkları bulmayı, mekândaki değişim ve sürekliliği algılamayı, coğrafi süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulamayı gerektirir.” (MEB, 2018 s.13). Bu becerinin okul öncesi dönem çocukları tarafından erken kazanılması değişen iklim, yaşanan çevre sorunları, sürdürülebilirlik kavramını kazanmaları açısından önemlidir. Değişen ve insan etkileri ile olumsuz bir şekilde değişime uğrayan çevrenin bu dönüşümünü engelleyebilmek için erken yaşlardan bu becerinin kazanılması önemlidir.

Harita Becerileri

Haritalar; şehirlerin ve ülkelerin konumlarını, farklı özelliklerin (dağ, fay hattı vb.) yeryüzündeki dağılışlarını gösteren materyallerdir (Tuna, Demirci ve Gültekin, 2012). Harita becerisi ise “Harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama ve taslak haritalar oluşturmaktır.” ifadesiyle CDÖP içerisinde yer almaktadır (MEB, 2018 s.13). Genelde ortaokul ve lise kademelerinde sıklıkla kullanılan haritaları okul öncesi dönem çocuklarının da kullanabileceğini söyleyen araştırmalar mevcuttur (Blades vd., 1995; Çomak, 2020; Karadeniz Hacısalihogulları, 2014; Tarman, 2017). Çocuklara haritaları kullanabilmelerini sağlamak ve harita becerilerini kazandırmak adına yapılacak ilk adımlardan biri kuşbakışı görünümü kazandırmak olacaktır. Çocuklardan bir masanın üzerinden bakarak zemindeki nesneleri çizmesi istenebilir, teknolojiye dayanarak fotoğraflar gösterilebilir. Öğrenciler, haritaları kullanarak sık sık gezilere götürülebilir (Tuna vd., 2012). Bu şekilde harita kullanma ve yorumlama becerileri daha da gelişecektir. Bu becerinin kazanımları çocuklar için oldukça faydalıdır. Örneğin; harita becerisi mekânı algılayabilme becerisi için önemlidir (Dikmenli, 2020). Harita becerisi, çocukların farklı olanı algılama, uzak yerleri karşılaştırma ve coğrafi kavramları öğrenmesini sağlarken aynı zamanda bilişsel yönden kavrama becerilerini geliştirir (Çomak, 2020).

Tablo, Grafik, Diyagram Hazırlama ve Yorumlama Becerisi

CDÖP içerisinde tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi şu ifadeler ile açıklanmıştır:

Tablo, grafik ve diyagram hazırlama; uygun veri seçimi ve sınıflandırılması; verilere uygun tablo, grafik ve diyagram oluşturma, konuyla ilgili fotoğraflar kullanma ve ilişkilendirme; kesitler oluşturma (bitki ve jeoloji kesitleri gibi), tablo, grafik ve diyagramları uygun yerlerde kullanma; tablo, grafik ve diyagramları yorumlama; tablo, grafik ve diyagramları karşılaştırarak sentezleme becerilerini içerir.

(MEB, 2018 s.13)

OÖEP içerisinde ise programda yer alan matematik etkinliklerinde grafik ve tablo uygulamaları yer almaktadır. Hava durumu grafiği, en sevilen mevsim grafiği, nesne-rakam ile ilişkili tablolar okul öncesi dönem çocukları ile uygulanmaktadır. Çocukların grafik, tablo sembollerini kullanmasının erken okuryazarlık becerisini geliştirdiği yönünde araştırma sonuçları mevcuttur (Martlew ve Sorsby, 1995).

Kanıt Kullanma Becerisi

CDÖP içerisinde kanıt kullanma becerisi için “Coğrafyada kanıt kullanma jeolojik süreçlere ait fosil, taş veya tektonik vb. bir doğa unsurunu kanıt olarak kullanma; iklim süreçlerine ait kanıt kullanma, tarihî, sosyal, ekonomik ve politik olay ve olgulara ait kanıt kullanma becerilerini içerir.” ifadeleri kullanılmıştır (MEB, 2018 s.13). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine uygun şekilde hazırlanacak etkinlikler ile kanıt kullanma becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu ifadeyi destekleyen bir araştırmada, çocukların kanıt kullanma becerisi ve bu becerinin yaşa göre değişimi değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda çocukların dört yaşında kanıt kullanma becerilerinin olduğu ve zamanla bu becerilerinin ilerlediği görülmüştür (Piekný, Grube ve Maehler, 2014). Coğrafya eğitimi sürecinde çocukların kanıt kullanma becerisini geliştirmeye yönelik örneğin; çocukların yaşadıkları bölgenin iklim tipinin özellikleri öğrenildiğinde kanıtlamak için o her gün sıcaklık ve hava durumu grafiği tutulabilir. Uzun süreli olan bu etkinlik sonucunda çocuklar grafikleri kanıt olarak sunabilirler.

Coğrafi beceriler ile ilgili verilen açıklamalar doğrultusunda, coğrafi becerileri kazanan bir çocuğun çevresinde meydana gelen olayların nedenleri, sonuçları, ilişkileri ve dağılımlarını anlayabileceği anlaşılmaktadır (Eser Ünaldı ve Türker, 2020). Coğrafi becerilerin çocuklara kazandırılması için çocukların ilgileri ve hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurularak projeler, sunumlar ve sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirilmelidir (CDÖP, 2018). Proje çalışmalarında çocuklar günlük yaşam ile ilişkili problemleri veya durumları uzun bir süre aktif bir şekilde gözlemleyerek, araştırarak ve akranları ile etkileşimde bulunarak inceledikleri için proje çalışmaları çocukların coğrafi becerileri edinmesini desteklemektedir (Yıldırım, 2008).

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY), Dewey'in öğrencisi Kilpatrick tarafından (1918) "Proje Metodu" isimli makalesi ile ilk olarak ortaya atılmıştır (Coşkun, 2004). Öğrencilerin bağımsızlık ve sorumluluk kazandığı, davranışlarında sosyal ve demokratik durumlar sergiledikleri bir yaklaşımdır (Knoll, 1997). PTÖY, günlük hayatta yer alan bir problemin araştırılıp çözülmesi için zihinsel olarak oluşturulan bir plandır. Gerçekleştirilmesi hedeflenen bir çalışmanın detaylı olarak tasarlanması, gerektiğinde uygulanarak denenmesi ve sonuçların raporlaştırılmasıdır (Tuncel ve Dolanbay, 2016). Katz (1994) PTÖY için hakkında daha fazla bilgi edinilebilecek bir konunun tek öğrenci, küçük grup veya tüm sınıf ile derin bir şekilde araştırılması demiştir. Öğretmenin sorduğu bir soruya doğru yanıt aramak değil, konu hakkında detaylı bilgi edinmektir (Katz, 1994). PTÖY hakkındaki tanımlara bakıldığında öğrenme sürecinin de sonuç kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu ifadeleri doğrular şekilde Katz (1994) ve Schuler (2000); PTÖY içerisinde konu, öğrenme süreci ve sonucun eşit derecede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni ise; öğrenciler öğrenme sürecinde konuyu tanımlamak, sorularını araştırmak, bulgularını sunmak ve başkaları ile paylaşmak için birçok beceri geliştirir ve o becerileri süreçte uygularlar (Schuler, 2000). Yapılan araştırmalarda PTÖY uygulamasının öğrencilerin yaşam becerileri, problem çözme becerileri, çizim becerileri ve iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Meyer, 2015; Metin, 2014; Oğuz, 2012; Sahli, 2017). Çocuklar öğrenme süreci boyunca deney, araştırma, iş birliği ve sunum yaparak öz düzenleme, öz yeterlilik ve özgüven kazanmaktadırlar (Meyer, 2015). PTÖY çocukları tasarımı geliştirme, hayal etme, planlama

ve kurgulamaya yönelterek onların kendi öğrenme sürecini oluşturmasını sağlamaktadır (Erdem, 2002). PTÖY aşamalarını bilmek öğretmenlerin çocuklara kendi öğrenme süreçlerini oluşturma konusunda rehberlik edebilmesi için önemlidir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Aşama ve Türleri

Katz ve Chard (1992) ise PTÖY sürecini; projeye başlama, projeyi geliştirme ve projeyi sonlandırma olarak üçe ayırmıştır.

- 1- **Projeye Başlama:** Öğretmen ve öğrenciler ilgi duyulan ve araştırılacak olan konu hakkında konuşurlar, bildiklerini paylaşırlar, oluşan soruları konuşurlar ve tüm bunları “konu ağı veya kavram haritasına” cevaplamadan ve açıklığa kavuşturmadan yazarlar (Schuler, 2000).
- 2- **Projeyi Geliştirme:** Schuler (2000) bu aşamada konu hakkında bilgilerin toplandığı, araştırmaların ve alan gezilerinin yapıldığı, sınıfa araştırılan konunun uzmanının davet edildiği, sorulara cevap arandığı ve yeni soruların oluştuğunu söylemiştir. Öğrenciler sorulara cevap bulabilmek için deney, görüşme, anket yapar; kitap, ansiklopedi, interneti kullanarak araştırır; bulgularını grafik, tablo, yazı ve afiş ile somutlaştırır; arkadaşları ile bilgi alışverişi yapar.
- 3- **Projeyi Sonlandırma:** Çocuklar çalışmalarını akranları, ailesi, arkadaşları, okul yöneticileri ve halk ile paylaşır, onlara sunarlar (Schuler, 2000).

PTÖY; Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, William Heard Kilpatrick ve John Dewey’ in eğitime dair düşüncelerinden doğmuştur (Ducharme, 1993). Tüm bu bilim insanlarının düşünceleri çocuğun merkezde olduğu, yaparak yaşayarak deneyimlediği, sosyalleştiği, sorguladığı, gözlem yaptığı bir öğrenme ortamı üzerinde durmaktadır. Bu yönü ile PTÖY; merak eden, çevrelerindeki nesneleri incelemek isteyen ve sürekli keşif halinde olan okul öncesi dönem çocuklarının doğalarına uygun bir yaklaşımdır (Göbüt, 2019). PTÖY’ün amaçları bu ifadeyi desteklemektedir. Kilpatrick (1918) yazdığı “Proje Metodu” isimli makalede PTÖY amaçları için şunları ifade etmiştir:

- 1- Çocuğu doğal bir şekilde özellikle sosyal olarak aktif kılmak
- 2- Çocuğun doğal yeteneğinden yararlanmak ve boşa harcanmasının önüne geçmek
- 3- Sonuçtan ziyade öğrenme sürecini güvence altına almak

4- Doğal olarak sosyal olan çocuk için öğrenmeyi gerçekleştirmek.

PTÖY uygulamasının okul öncesi sınıflarında da uygulanabileceğini gösteren bir araştırmada Çabuk ve Haktanır (2010) bir anaokulunda çocukların ilgilerini belirledikleri bir konuda uygulama yapmış ve uygulamaya dair sonuçlar hem aileleri hem de öğretmenleri etkilemiştir. Çocuklar uzun bir süre boyunca konuya ilgi göstermiş, konuyu derinlemesine çalışmış ve bu durumu ev ortamına da yansıtmışlardır. PTÖY uygulamalarında çocukların, temel bilimsel süreç becerilerini uygulama durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada “su, saat, ekmek, kâğıt, poşet, top” konulu altı projenin tümünden “3600 fotoğraf, video, resim, kavram ağı, grafik, deney, oyun, yaratıcı sanat çalışması, anket, albüm, aile katılımı çalışması, sunum belgeleri” ve benzeri veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda çocukların temel bilimsel süreç becerilerinin her birini pek çok kez tekrar ederek kullandıkları görülmüştür (Oğuz, 2012). Bahsedilen bilimsel süreç becerileri; tahmin, gözlem, ölçüm, veri kaydı, iletişim, deneme/deney ve sonuç çıkarmadır (Kefi, 2017).

Göbüt (2019) altı yaş çocukları ile noktalı kartlarla desteklenen PTÖY uygulamasına dayalı matematik programı uygulamış ve PTÖY uygulamasının çocukların sayma ve işlem becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda PTÖY uygulamasına dayalı matematik programının, çocukların sayma ve işlem becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

PTÖY’ün çocukların çizim becerileri ve görsel algılarına etkisinin incelenmesi için 10 gün süren Şeker Projesi, 15 gün süren Ev Projesi, 16 gün süren Oyuncak Projesi beş yaş çocukları ile uygulanmıştır. Süreçte çocuklara “Silver Çizim Testi” kullanılarak ön test, son test ve kalıcılık testi yapılmıştır. Silver Çizim Testinin tahmin etmeye dayalı, gözleme dayalı, hayal gücüne dayalı alt testlerinin hepsinde deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Kalıcılık testi sonucunda PTÖY uygulamasının etkisinin devam ettiği görülmüştür (Metin, 2014).

PTÖY uygulamasının çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkisi merak edilerek yapılan bir çalışmada çocuklara “portakal, kâğıt ve diş” isimli üç proje 11 hafta uygulanmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği uygulanmış ve ölçeğin Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ve Toplam Yaratıcılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi de yapılmış uygulamanın kalıcı olduğu görülmüştür (Gizir Ergen, 2013).

Arıkan (2020) dezavantajlı durumda olan aile, çocuk ve öğretmenler ile bir çalışma yaparak PTÖY uygulamasının onlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasında okul öncesi çocuklarına öğretmenlerinden destek alarak PTÖY uygulamış sürece aileyi de dâhil etmiştir. Sürecin başından öğretmenler ile yaptığı görüşme sonrasında öğrencilerin davranış sorunları olduğu, öğrenme potansiyellerinin düşük olduğu, aile katılımının yetersiz olduğunu öğrenmiştir. Öğretmenler PTÖY uygulamasını zor bularak devam etmemiş araştırmacı bir ücretli öğretmenden destek almıştır. PTÖY uygulaması sonucunda çocukların kaydettiği gelişmeler öğretmenleri etkilemiş, ailelerin de eğitsel farkındalığı ve çocukları ile etkileşimi artmıştır (Arıkan, 2020).

Bilişsel, sosyal, dil (alıcı/ifade edici) gelişiminde yaşıtlarından geride olan veya risk grubunda olan sekiz öğrenci ile yapılan bir çalışmada öğretmenlere PTÖY eğitimi verilmiş ve PTÖY uygulamasının bu öğrencilere nasıl bir etkisi olduğu, öğretmenlere nasıl yardımcı olduğu belirlenmek istenmiştir. 11 hafta süren “Market” projesi sonucunda gözlem ve öğretmen görüşmeleri analiz edilerek uygulamanın çocukların sosyal etkileşimlerinde, zorlayıcı davranışlarında ve dil gelişimlerinde olumlu etkiler gözlenmiştir. Araştırmaya katılan aile/öğretmen/görevlilerin başta uygulama ile ilgili düşünceleri tarafsız ya da olumlu iken araştırma sonucunda hepsi uygulama için olumlu düşünmüştür. Çocukların uzun süre konuya ilgi göstermesi de öğretmenlerini şaşırtmıştır (Beneke, 2010).

Yukarıda yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde PTÖY’nin okul öncesi dönemde uygulanabileceği; çocukların yaratıcılık, görsel algı ve çizim, bilimsel düşünme ve matematik becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilecek coğrafya eğitim sürecinde PTÖY kullanılmasının süreci daha etkili kılacağı düşünülmektedir. Bu ifadeyi destekleyen bir araştırma Özunal (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Coğrafya konularının PTÖY ile kazandırılma durumlarının incelendiği bu çalışmada deney grubu dört hafta PTÖY ile coğrafya konularını işlerken kontrol grubu ise normal eğitim ile işlemiştir. Araştırma sonunda ise PTÖY ile coğrafya konularını işleyen grubun daha başarılı olduğu görülmüştür (Özunal, 2016). Öğrenciler, coğrafya derslerinde yapacakları projeler sayesinde CDÖP içerisinde yer alan öğrenci odaklı ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun olarak, coğrafi becerileri kazanabilir ve bunları gerçek hayattaki sorunların çözümünde kullanabilirler (Yıldırım, 2008).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocukları ile Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY) kullanılarak gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların gelişimlerine, coğrafi kazanımlarına etkisini ve edindikleri coğrafi kazanımların kalıcılığını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin unsurların (ortam, süreç, faaliyet ve kişiler) o durumu nasıl etkilediği ve o durumdan nasıl etkilendikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut çalışmada gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların coğrafi kazanımlarına etkisinin incelenmesinden dolayı bu araştırma bir durum çalışması olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda olayların yaşandığı, ortaya çıktığı ve gözlemlendiği doğal ortamda veriler toplanmaktadır. Araştırmacı, araştırmaya dâhil olan kişilerin tecrübelerini ilk ağızdan görüşmeler yaparak, olayların nasıl olduğunu ve nereden kaynaklandığını gözlemleyerek onları anlamaya ve yorumlaya çalışır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Bu nedenle, mevcut çalışmada gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların gelişimlerine, coğrafi kazanımlarına etkisi ve edindiklerinin kalıcılığının belirlenmesi için çocuklar ve aileleri ile görüşmeler yapılarak ve eğitimin gerçekleştiği sınıfta çocuklar gözlemlenerek veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te bulunan bir köy okulunda anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklar

ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırmacı, öğretmen olarak görev yaptığı okulda öğrenim gören çocuklar ve aileleri ile çalışmayı yürütmüştür. Bu nedenle örneklem seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme; örneklemin kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyet ve yaş (aylarına göre) değişkenleri bakımından dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyet ve Yaş (aylarına göre) Değişkenleri Bakımından Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	6	40
	Erkek	9	60
Toplam		15	100
Yaş	56-64 Ay	5	33
	65-74 Ay	10	67
Toplam		15	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda 6 kız ve 9 erkek olduğu; 5 çocuğun 56-64 ve 10 çocuğun 65-74 gelişim ayı aralığında bulunduğu görülmektedir. Çocukların %60’ının erkek, %40’ının kız ve %33’ünün 56-64, %67’sinin 65-74 gelişim ayı aralığında olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Mevcut araştırmada takip edilecek adımların uygunluğu Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylandıktan sonra (Ek 1), Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınarak (Ek 2) veri toplama sürecine geçilmiştir. Velilere “Veli Onam Formu” gönderilerek izinleri alınmış, çocukların eğitim gördüğü okul ile yüz yüze görüşülerek süreç ile ilgili bilgi verilmiştir. Çocuklara verilen coğrafya eğitiminin çocukların coğrafi kazanımlarına etkisini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”, “Gözlem ve Anekdot Kaydı Formları”, “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” ve “Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın aşamalarına dair bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmanın Aşamaları

	İşlem Öncesi	İşlem	İşlemden Hemen Sonra	İşlemden 6 Ay Sonra
İşlem	-	Anadolu'm Projesi	-	-
Uygulanan Veri Toplama Araçları	Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu (1. Görüşme)	Gözlem ve Anekdor Kaydı Formları	- Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu (2. Görüşme) - Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları - Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri	Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu (3. Görüşme)

Tablo 3'te sunulan bilgilere göre, işlem olarak gerçekleştirilen "Anadolu'm Projesi"nden önce "Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu" çocuklar ile yüz yüze görüşülerek "1. Görüşme" adı altında gerçekleştirilmiştir. Anadolu'm Projesi uygulanırken çocukların davranışları gözlenerek "Gözlem ve Anekdor Kaydı Formları" doldurulmuştur. Anadolu'm Projesi uygulandıktan hemen sonra çocuklar ile "Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu" 2. Görüşmesi ve "Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri" gerçekleştirilmiş, veliler ile görüşülerek "Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları" doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan "Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu" proje uygulandıktan altı ay sonra çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcılığını belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Araştırmacı tüm veri toplama araçlarını kendisi uygulamıştır.

İşlem: Anadolu'm Proje İçeriği

Mevcut çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak coğrafya eğitimine yönelik proje içeriği oluşturulmuştur. Proje içeriği oluşturulmadan önce ulusal ve uluslararası literatür araştırılmıştır (Bednarz, 1994; Fromboluti ve Seefeldt, 1999; Heffron, 2012; Heffron ve Downs, 2012; Kessler, 2017; MEB, 2018; NCSS, 2010; NCSS, 2013; Okur ve Üçüncü, 2020; Sezer, 2020; Yüksek Usta ve Tezel Şahin, 2020). Coğrafya eğitimi mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziki sistemler, beşerî sistemler, çevre ve toplum ve coğrafyanın kullanılması temalarında gerçekleşmektedir (Bednarz, 1994; Heffron ve

Downs, 2012; Heffron, 2012). Çocukların yaşadıkları yakın ve uzak çevreye ilişkin ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak gerçekleştirilen coğrafya eğitimi için proje içeriğinde GENIP (1994) tarafından yayınlanan raporda yer verilen tema başlıklarına (mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziki sistemler, beşerî sistemler, çevre ve toplum temalarına) yer verilmiştir. Coğrafyanın kullanımı teması süreçte diğer temaların kullanılmasıyla gerçekleştiği için ayrıca yer verilmemiştir. Her bir tema için toplamda 16 standart bulunmaktadır (Heffron ve Downs, 2012). Temalara ait standartlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Coğrafi Temalar ve Standartları

Coğrafi Temalar	Standartlar
Mekânsal Terimlerle Coğrafya	Bilgiyi anlamak ve iletmek için harita ve diğer coğrafi temsiller, coğrafi mekânsal teknolojiler ve mekânsal düşünme nasıl kullanılır? Mekânsal bağlamda insanlar, yerler ve ortamlar hakkındaki bilgileri düzenlemek için zihinsel haritalar nasıl kullanılır? Dünya yüzeyindeki insanların, yerlerin ve çevrelerin mekânsal organizasyonu nasıl analiz edilir?
Yerler ve Bölgeler	Yerlerin fiziksel ve beşerî özellikleri Dünya'nın karmaşıklığını yorumlamak için insanların bölgeler yaratması Kültür ve deneyim, insanların yer ve bölgelere ilişkin algılarını nasıl etkiler?
Fiziksel Sistemler	Dünya yüzeyinin kalıplarını şekillendiren fiziksel süreçler Dünya yüzeyindeki ekosistemlerin ve canlı topluluklarının özellikleri ve mekânsal dağılımı
Beşerî Sistemler	Dünya yüzeyindeki insan nüfus özellikleri, dağılımı ve göçü Dünya'nın kültürel mozaiklerinin özellikleri, dağılımı ve karmaşıklığı Dünya yüzeyindeki ekonomik karşılıklı bağımlılığın kalıpları ve ağları İnsan yerleşiminin süreçleri, kalıpları ve işlevleri Dünya yüzeyi arasında işbirliği ve çatışma nasıl zorlanır?
Çevre ve Toplum	İnsan faaliyetleri fiziksel çevreyi nasıl değiştirir? Fiziksel sistemler insan sistemlerini nasıl etkiler? Kaynakların anlaşılmasında, kullanımında, dağıtımında ve öneminde meydana gelen değişiklikler

Tablo 4’te yer verilen standartlar, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişimi, dil gelişim alanlarında ve öz bakım becerilerinde yer alan kazanımlar ve coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, harita, kanıt kullanma becerileri Anadolu’m Projesi kazanımları oluştururken göz önünde bulundurulmuştur.

Proje süreci üç hafta projeye başlama, yedi hafta projeyi geliştirme (uygulama) ve bir hafta projeyi sonlandırma olarak üç aşamada gerçekleşecek şekilde planlanmıştır

(Katz ve Chard, 1992). Projeye başlama aşamasında çocukların çevrelerinde neler olduğunu keşfetmeleri, coğrafi materyaller ile tanışmaları ve sorulacak provokasyon soruları ile zihinlerinde merak uyandırmaları hedeflenmiştir. Çocukların üç hafta boyunca gözlemler sonucu edindikleri bilgiler ve sorular ile bir konu ağının oluşturulması planlanmıştır.

Projeyi geliştirme (uygulama) aşamasında çocukların konu ağına çizdiklerinden yola çıkılarak Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin coğrafi temalar göz önünde bulundurularak araştırılması üzerine etkinlikler oluşturulmuştur. Yaşadıkları bölge olan Güneydoğu Anadolu Bölgesinden başlayarak yakından uzağa ilkesi ile Akdeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Marmara Bölgesi ve Ege Bölgesinin özellikleri hakkında çocukların evde ve okulda internet ve kitapları kullanarak bilgi edinmesi planlanmıştır. Etkinliklerin bölge bazında planlanmasının nedeni benzer fiziki ve beşerî özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenen yedi coğrafi bölgenin birbirinden farklı konum, fiziki ve beşerî özelliklerinin bulunmasıdır (Arınç, 2013). Çocukların bölgelerin özelliklerini tanıdıkça Türkiye'nin farklı konumlarını, fiziki ve beşerî sistemlerini ve bu sistemlerin birbirine olan etkisini fark etmeleri beklenmektedir.

Projeyi sonlandırma aşamasında çocukların süreç boyunca edindikleri bilgileri akranları, aileleri, okul yöneticileri ve halk ile paylaşımlarına yönelik sergi ve sunum gibi etkinlikler belirlenmiştir.

Bir eğitim süreci gerçekleştirilirken kaynak ve alıcı arasındaki bilgi veya mesajı taşıyan unsurlar olarak tanımlanan materyaller eğitim sürecinde oldukça önemlidir (Dönmez Usta, 2020). Eğitim sürecinde kullanılan nitelikli materyaller hem çocuğun bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını ve özbakım becerilerini destekler hem de gerçekleştirilen eğitimin keyifli, verimli ve kalıcı olmasını sağlar (Tekmen, 2020). Nitelikli materyallerin kullanılması ve tasarlanması için çocukların gelişim özelliklerine uygun olması, gerçekleştirilen eğitimin kazanımlarını desteklemesi, erişilebilir ve güvenilir olması gerekmektedir (Dönmez Usta, 2020). Coğrafya eğitiminde kullanılabilecek materyallerden bazıları; haritalar, dünya küresi, pusula, GPS, coğrafya ile ilgili kaynak kitapları, bilgisayar, tepegöz ve fotoğraflardır (Eser Ünalı, 2020). Araştırmacı, projeden önce eğitim sürecine başlamadan dünya haritası, Türkiye bölge haritası, Türkiye kabartma haritası, ormanların, dağların, ekonomik faaliyetlerin dağılımını gösteren haritalar, atlas, dünya küresi, pusula, navigasyon, coğrafya ile ilişkili öykü kitapları, fotoğraf, tepegöz ve bilgisayar gibi materyalleri temin etmiştir.

Proje içeriği planlandıktan sonra projeyi geliştirme aşamasında yer alan ilk hafta etkinlikleri pilot uygulama olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde projenin çıkış notası olan çocuklar ile araştırmacının ücretli öğretmen olarak görev yaptığı bir MEB bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilmeden önce okul yöneticileri ile yüz yüze, veliler ile telefon ile görüşülerek (Covid 19 nedeni ile) uygulama için izinleri alınmıştır. Uygulama sürecinde çocukların etkinliklere katılım isteği, etkinlik esnasındaki duygu durumları, etkinliği gerçekleştirebilme durumları, coğrafi materyallere olan ilgileri ve bu materyaller ile olan etkileşimleri, etkinlikler uygulanırken karşılaşılan güçlükler gözlemlenmiştir. Pilot uygulama sürecinde çocukların etkinliklere keyifle katıldığı, coğrafi materyallere ilgi gösterdiği ve etkinlikleri gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Ancak Covid 19 nedeni ile çocukların okulda kalma sürelerinin kısa olmasından dolayı günlük planda yer alan etkinliklerin tamamı uygulanamamıştır. Pilot uygulama sürecinde uygulanan etkinlik örneği Tablo 5’te, süreçte çekilen fotoğraflar Görsel 1, 2, 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 5

Anadolu’ m Projesi Pilot Uygulama Etkinlik Örneği

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	ÖĞRENME SÜRECİ
Bilişsel Gelişim	Güne Başlama Saati: Günün öğrencisi GAB
Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Pusulamızı getirir. Yeni öğrenilen kavram veya oluşan sorular varsa eklenir. Hangi etkinliklerin yapılacağı çocuklarla tartışılarak öğrenildikten sonra etkinliklere başlanır.
Göstergeleri:	
Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	Güneydoğu Anadolu Bölgesi (GAB)’ni Tanıyorum
Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.	
Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.	Bölgenin konumu ve illerine bakmak için siyasi ve bölge haritası incelenir. Keyifli hale getirmek için inceleme gözlükleri takılır. Haritalar incelenirken şu başlıklar konuşulur;
Kazanım 9: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.	• konumu (ülkenin güneydoğusu)
Göstergeleri:	• diğer bölgelere göre yüz ölçümünün kıyaslanması (en küçük)
Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar.	• bölge şekli ile çeşitli benzetmeler
Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	• illeri (Gaziantep, Diyarbakır, Mardin, Şanlıurfa, Adıyaman, Kilis, Batman, Siirt, Şırnak).
Göstergeleri:	Haritalar incelendikten sonra öğretmen
Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Harita ve krokiyi kullanır.	“Çocuklar GAP’ ta yolculuğa çıkmaya ne dersiniz?”
Kazanım 15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.	der ve renkli kâğıtlara yazılmış olan GAB illeri zemine haritadaki konumu göz önüne alınarak yerleştirilir. Çocuklar belirli bir mesafede çizilmiş olan düz çizgide yan yana durur. Sayışmaca tekerlemesi ile il sayısı kadar öğrenci belirlenir.
Göstergeleri:	
Bir bütünün parçalarını söyler.	
Bir bütünü parçalara böler.	
Dil Gelişimi	

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

Anadolu'm Projesi Pilot Uygulama Etkinlik Örneği

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ Kazanım 2: Sesini uygun kullanır. Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar. Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmak için sırasını bekler. Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.	ÖĞRENME SÜRECİ Sırayla seçilen öğrenciler bir bloğu çizgiden zeminde yer alan renkli kâğıtlara atar. Blok hangi şehirde durursa o öğrenci o ilin turistik yerlerini cuma günü tanıtır. Etkinliği keyifli hale getirmek için tatil teması kullanılabilir. Çocuklar sunum yapacakları gün bavul, şapka, gözlük ile sınıfa gelip sunumlarını yapabilirler. Her hafta tatil temalı bu etkinlik diğer bölgeler için de gerçekleştirilecektir. Bu hafta seçilmeyen öğrenciler diğer haftalarda seçilecektir. Sunum yapmayan çocuk olmayacaktır. Öğretmen “<i>çocuklar kaç tane il var GAP'ta?</i>” Bazı illerin yazılı olduğu kâğıt uzunken bazı illerinki kısacaktır. Bakalım mı kaç heceden oluştuklarına?” der ve her ilin hece sayısına bakılır, hece sayısı kadar el çırpılır. Bu etkinliği rakamlar ile desteklemek için ilin yazılı olduğu kâğıdın üzerine hece sayısı kadar mandal takılabilir, çiçek çizilebilir veya rakam yazılabilir. Harita incelemesi esnasında bölge şekli ile ilgili çocukların yaptıkları benzetmeler hatırlanır. Her çocuk kendi yaptığı benzetmenin canlandırmasını yapar. Örneğin; ineğe benzetti ise inek taklidi... Ardından sanat merkezinde bölge şekli üzerine yaptıkları benzetmelerin görselini çizer ve boyarlar.
MATERYALLER GAB Pusulamız, Türkiye siyasi ve bölge haritası, renkli kâğıtlar ve kalem SÖZCÜKLER İl, bölge, konum, Güneydoğu Anadolu Bölgesi (GAB) KAVRAMLAR Parça-bütün, büyük-orta-küçük, yanında ve yukarıda-aşağıda	AİLE KATILIMI Cuma günü illerin turistik yerlerini sunacak çocukların aileleri ile iletişime geçilir. Sunumun nasıl olacağı hakkında bilgi verilir.
DEĞERLENDİRME Günün öğrencisi GAB Pusulamızı getirir. Yeni öğrenilen kavram ve bilgiler çocuklar ile soru cevap yapılarak konu ağına görselleri ile eklenir. Hangi öğrencinin hangi soruların cevaplandığı belirlenir ve çocuklara soru sordukları, öğrendikleri bilgiyi paylaştıkları için teşekkür edilir. Betimleyici sorular; Yaşadığımız bölgenin adı neydi? Yaşadığımız bölgedeki illerden hangilerini anımsıyorsunuz? Yaşadığımız bölgenin konumunu incelemek için hangi materyali kullandık? Yaşadığımız bölge ülkemizin neresinde yer alıyor? Duyuşsal Sorular; Yaşadığımız bölgeyi haritada incelerken nasıl hissettiniz? Bu gün yaptığımız etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz? Bu gün sizi üzen veya kendinizi kötü hissettiren bir şey oldu mu?	UYARLAMA Özel gereksinimi olan bir çocuk bulunmamaktadır.



Görsel 1. Pilot Uygulama



Görsel 2. Pilot Uygulama



Görsel 3. Pilot Uygulama



Görsel 4. Pilot Uygulama

Anadolu'm Proje içeriği sekiz okul öncesi eğitim ve bir coğrafya alanında olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Coğrafya uzmanı ile yüz yüze iki kez görüşülürken okul öncesi eğitim uzmanları ile mail yoluyla iletişime geçilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda proje içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Tablo 6'da projeye başlama ve Tablo 7'de projeyi geliştirme aşamasında uygulanan günlük plan yer almaktadır.

Tablo 6

Anadolu'm Projesi Projeye Başlama Aşaması Etkinlik Örneği

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	ÖĞRENME SÜRECİ
Bilişsel Gelişim Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 9: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar. Göstergeleri: Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar. Dil Gelişimi Kazanım 2: Sesini uygun kullanır. Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar. Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Motor Gelişim Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: Kalem doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar. Çizimleri istenilen nitelikte çizer.	OKULUMUN ÇEVRESİNDEKİ TAŞ YAPILAR ‘Taş Dedikleri Varya...’ isimli kitap okunur. Kitapta bulunan ve taştan meydana gelen oluşumlar (yer şekilleri) çocuklar ile incelenir. ‘OKULUMUN ÇEVRESİNDE GÖRDÜKLERİM’ (çocukların okulun çevresini gezerken gördüklerini çizdikleri materyal) etkinliğinde benzerlerinin olup olmadığı kontrol edilir. Eğer çizilmemişse ‘okulumuzun etrafında taşlardan, topraklardan meydana gelen bir şey yok mu, hiç görmediniz mi, hangileri vardı?’ sorusu sorulur. Çocuklar yanlarına daha önce yaptıkları dürbünü alarak okulun çevresini dolaşırlar. Gördüklerini dürbünleri ile inceler, sınıfa geldiklerinde gördükleri taşları ‘OKULUMUN ÇEVRESİNDE GÖRDÜKLERİM’ isimli çalışmaya çizerler. Provokasyon Soruları: (Taştan oluşan yapılar işaret edilerek) bu kocaman şey (dağ) taştan mı oluşuyor, adı ne olabilir, sadece bizim yaşadığımız yerde mi var, kitapta başka neler vardı, kitapta gördüğümüz ama okulumuzun çevresinde göremediğimiz taş yapılar hangileri?
MATERYALLER ‘Taş Dedikleri Varya...’ isimli kitap, dürbün, renkli kalemler. SÖZCÜKLER Yer şekilleri, dağ ve taş yapılar KAVRAMLAR Büyük-orta-küçük, uzun-kısa, sert-yumuşak	AİLE KATILIMI Aile katılımı etkinliği bulunmamaktadır.
DEĞERLENDİRME Betimleyici sorular; Kitapta hangi taş yapılar vardı? Okulumuzun çevresinde taş yapılar var mıydı? Okulumuzun çevresinde gördüğümüz taş yapıların adı neydi? Okulumuzun çevresinde gördüğümüz taş yapılar sert mi yumuşak mı? Okulumuzun çevresinde gördüğümüz taş yapılardan hangisi uzun, hangisi kısa? Duyuşsal Sorular; Okulumuzun çevresindeki taş yapıları incelerken nasıl hissettiniz? Bu gün yaptığımız etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz? Bu gün sizi üzen veya kendinizi kötü hissettiren bir şey oldu mu?	UYARLAMA Özel gereksinimi olan bir çocuk bulunmamaktadır.

Tablo 7

Anadolu'm Projesi Projeyi Geliştirme Aşaması Etkinlik Örneği

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	ÖĞRENME SÜRECİ
Bilişsel Gelişim Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. Dil Gelişimi Kazanım 2: Sesini uygun kullanır. Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar. Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmak için sırasını bekler. Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Motor Gelişim Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: Kalem doğru tutar. Kalem kontrolünü sağlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar. Çizgileri istenilen nitelikte çizer. Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.	KARADENİZ BÖLGESİNDE HANGİ BİTKİ VE HAYVANLAR VAR? Güne Başlama Saati: Günün öğrencisi Karadeniz bölgesi konu ağı olan Pusulamızı getirir. Yeni öğrenilen kavram veya oluşan sorular varsa eklenir. Hangi etkinliklerin yapılacağı öğrenildikten sonra etkinliklere başlanır. Öğrenme Süreci: Öğretmen üzerinde iklim elemanlarının (yağmur, güneş, bulut, kar...) olduğu şapkayı çocuklara dağıtır. GAB'da ki havanın nasıl olduğunu öğrenirken oynadıkları oyunu bu kez KB için oynarlar. KB iklim özelliği hatırlanır ve oyun oynanır. Her mevsim yağışlı olduğu için sürekli oynamak zorunda kalan yağmur şapkalı çocuğa yorulup yorulmadığı sorulur. Oyun oynandıktan sonra yağmurun çok yağmasının nelere sebep olacağı konuşulur. Cevabı bulabilmeleri veya verdikleri cevabın doğruluğunu araştırmak için bir süre düşünme merkezine yönlendirilirler. Ormanların Türkiye'de dağılımını gösteren haritayı bularak cevaba ulaşmaları beklenir. Bir kâğıda "<i>Ormanların faydaları nelerdir?</i>" yazılır. Öğrencilerin cevapları isimleri ile yazılır. Öğretmen onlara Karadeniz bölgesi ormanlarında en fazla bulunan ağaç türleri olan "ladin, gürgen ve kestane" ağaçlarının resimlerini gösterir ve panoya asar. Ardından sanat merkezinde kendi ormanlarını yaparlar. Karadeniz bölgesine ait endemik bitki ve hayvan türlerine ait görseller Power Point ile çocuklara tanıtılır. Çocuklar görselleri inceledikten sonra endemik kelimesinin ne olduğu hatırlatılır. Sunum kapatılır ve sunumdaki görseller öğretmen tarafından renkli bir kâğıdın ortasına yapıştırılır. Endemik bitki ve hayvanların korunması hakkında konuşulur ve çocukların söyledikleri kâğıda öğretmen tarafından yazılır.
MATERYALLER	AİLE KATILIMI
Türkiye Orman Dağılım Haritası, iklim elemanlarının resimleri, ağaç türlerinin resimleri, boya kalemleri, kâğıt	Aile katılımı etkinliği bulunmamaktadır.
SÖZCÜKLER	
İklim, bitki örtüsü, orman, gürgen, ladin, kestane, endemik	
KAVRAMLAR	
Az-çok, kolay-zor, aynı-farklı-benzer	
DEĞERLENDİRME	UYARLAMA
Betimleyici sorular;	Özel gereksinimi olan bir çocuk bulunmamaktadır.
Karadeniz Bölgesinin iklim özelliği nasıldı?	
Karadeniz Bölgesinde en çok hangi bitki var?	
Endemik bitki ve hayvanları nasıl koruyabiliriz?	
Duyuşsal Sorular;	
Bu gün yaptığımız etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?	

Proje, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönem Mart, Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında (11 hafta) uygulanmıştır. Proje içeriğinde yer alan etkinlikler güne başlama, etkinlik ve günü değerlendirme zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Oyun zamanlarında çocuklar istedikleri öğrenme merkezlerinde serbest oynamışlardır. Proje uygulanırken proje içeriğinde yer alan tüm etkinlikler ve araştırılacak bilgiler çocukların ilgi ve isteği doğrultusunda değiştirilmiştir. Örnek olarak, planda altıncı hafta İç Anadolu Bölgesi çalışılacakken çocukların Karadeniz Bölgesine ait bir şarkıya ilgi duyarak o bölgeyi çalışmak istemesinden dolayı altıncı hafta Karadeniz Bölgesi çalışılmıştır. Çocuklar her bölge için araştırma yapıp bilgi edinmişlerdir. O bilgilerden yola çıkılarak uzman (o bölgede yaşayan öğretmenler) davetleri, geziler yeniden planlanmış ve edindikleri bilgiler araştırılmıştır. Sürece çocuklar yön vermiştir. Çocuklar sonlandırma aşaması için; süreç boyunca yaptıkları sanat etkinliklerini ailelerine göstermek, bölgeler ile ilgili edindikleri bilgilerin resimlerinin olduğu haritaları kullanarak öyküler okumak istemişlerdir. Araştırmacı da çocukların her hafta bir etkinliğini ayırmış ve onları kronolojik bir sıra halinde velilere sunmuştur. Sergi için çocuklar abi ve ablalarını da davet etmek isteyince tüm sınıflar tek tek dolaşmış ve okul idaresi, öğretmenler ve öğrenciler sergiye davet edilmiştir.



Görsel 5. Projeye Başlama Aşaması



Görsel 6. Projeyi Geliştirme Aşaması



Görsel 7. Projeyi Sonlandırma Aşaması



Görsel 8. Projeyi Sonlandırma Aşaması

Araştırmacının Rolü

Araştırmacının rolü, nitel verilerin kullandığı araştırmalarda önemlidir (Shavelson, 2016). Bu nedenden ötürü bu bölümde hem araştırmacının araştırma boyunca süreçteki rolü hem de araştırma için önemli olabileceği düşünülen bazı durumlardan bahsedilmiştir. Araştırmacı, çalışma grubunda yer alan çocukların bulunduğu okula uygulama yapılacağı yıl atanmıştır ve orada öğretmen olarak görev yapmaya devam etmektedir. Projenin uygulama süresinin uzayabilme ihtimaline karşı projenin eğitim öğretim yılının ilk döneminde uygulanması planlanmıştır. Ancak köy, aileler ve çocuklar ile tanışıldıktan sonra projenin eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmasına karar verilmiştir. Bu kararın verilmesinin nedenleri şunlardır:

- Köy şehir merkezine oldukça uzak ve dağların yoğun olduğu, yüksek bir konumda yer almaktadır. Bu nedenle kış mevsimi oldukça sert ve uzun geçmektedir. Elektrik ve su kesintisi özellikle kış mevsiminde oldukça fazladır.
- Aileler çoğunlukla tarım ve hayvancılık faaliyeti yapmaktadır. Köy işlerinin yoğunluğundan dolayı ailelerin çocuklar ile ilgilenmeye zaman bulamadıkları fark edilmiştir. Çocuklar gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda olması gerektiğinden geride idiler ve gelişim alanlarının birçoğunda desteklenmelerinin gerekli olduğu fark edilmiştir. Örnek verilecek olursa; Okul Öncesi Öğretim

Programı 36-48 ay bilişsel gelişim alanında yer alan ‘1’den 10’a kadar sayar ve renkleri tanır ve eşleştirir’ (MEB, 2013) kazanımlarını yerine getiremiyorlardı. Benzer şekilde 36-48 ay motor gelişimde yer alan ‘basit şekilleri keser ve daire şeklini çizer’ kazanımlarını yapamıyorlardı. Bu nedenle ilk dönem çocukların gelişim alanlarında eksiklikleri olan kazanımları desteklemek adına etkinlikler yapılmış ve projeyi uygulamaya ikinci dönem başlanmıştır.

Araştırmacı coğrafya eğitimi sürecinde kullandığı materyalleri (haritalar, pusula, Dünya küresi...) görev yaptığı okul ve kendi imkânlarını kullanarak temin etmiştir. Temin edilen bu materyallerden okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olanların sayısı oldukça azdır. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak geliştirilen coğrafi materyallerin coğrafya eğitimini daha verimli kılacağı düşünülmektedir.

Yukarıda yer verilen durumlar proje planı ve ölçme araçlarının uygulama tarihini etkilemiş olsa da hem plan hem de ölçme araçları gerektiği şekilde uygulanmıştır.

Mevcut araştırma gereği çocuklarla uygulanan Anadolu’m Projesi hakkında veliler ile görüşülerek toplanan “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları”na göre veliler projeyi ilk duyduklarında projenin şaşırtıcı, değişik ve alışılmamış olduğunu düşünmüşlerdir. Örneğin; VK5 “*Garipsedik çünkü öteki çocuklarda görmedik.*”, VE10 “*Hatırladığım kadarıyla çocuklar için değişik bir şey olacaktı.*” ve VK2 “*Ben de daha fazla bu güne kadar böyle bir şey yapmadık. Hiçbir okulumuzda da yapmadık.*” ifadelerini kullanmıştır. Projeden sonra ise projenin çocukların gelişimlerini desteklediğini, erken farkındalık kazandırdığını ve mutluluk verici olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda velilerin ifadelerinden örnekler; VE7 “*Bu yaptığınız resimler, bu yaptığınız iklimler çok hoşuma gitti, çok beğendim. Çocuğumun çok ilerlediğini düşünüyorum.*”, VE8 “*Bir de küçükken çocukların algıları daha açık olur ya. Bu yaşta beyinleri gereksiz bilgilerle değil de böyle güzel bilgilerle doldu ben çok mutluyum çok güzel bir proje oldu.*” ve VE9 “*E9 aslında çok içine kapanık bir insandı yani hocam. Şu an açıldı. Arkadaş edinmeyi öğrendi.*” şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu kısmında araştırmacı tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”, “Gözlem ve Anekdote Kaydı Formları”, “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” ve “Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri”ne dair bilgiler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve okul öncesi alanında uzman akademisyen 66 kişiye gönderilmiştir. Geri bildirim veren 15 okul öncesi eğitimi uzmanı, bir coğrafya öğretmeni ve üç ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri dikkate alınarak veri toplama araçlarında gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu

Anadolu’ın Proje içeriği uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocukların coğrafi kavramlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla oluşturulan yapılandırılmış bir görüşme formudur. Yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular ve cevaplar standartlaştırılmış, kategorilendirilmiş ve belirli bir düzende sıralanmıştır (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022). Mevcut çalışmada kullanılan bu görüşme formunda sorular ve cevaplar coğrafya temalarından mekânsal terimlerle coğrafya, fiziksel sistemler ve beşerî sistemlere ait kavram (örneğin fiziki sistemler; dağ, akarsu, ova gibi) ve kazanımlar (örnek: dağa ait görseli gösterebilir) ile standartlaştırılmış ve kategorilendirilmiştir. Sorular “Gezgin Karga ile Ali/Ayşe” isimli bir öykü aracılığı ile bireysel bir şekilde yüz yüze görüşülerek sorulmuştur. Öykü kız çocuklarına “Gezgin Karga ile Ayşe”, erkek çocuklarına ise “Gezgin Karga ile Ali” adıyla kuklalar kullanılarak okunmuştur. Çocuklar beşerî sistemlere ve fiziksel sistemlere (iklim tipleri hariç) ait soruların cevaplarını kendilerine gösterilen altı görselden birine dokunarak vermiştir. Mekânsal terimlerle coğrafyaya ve fiziksel sistemlerden iklim tiplerine ait soruları sözel olarak yanıtlayarak vermişlerdir. Tablo 8’de sorulan iki soruya ait örnek sunulmuştur.

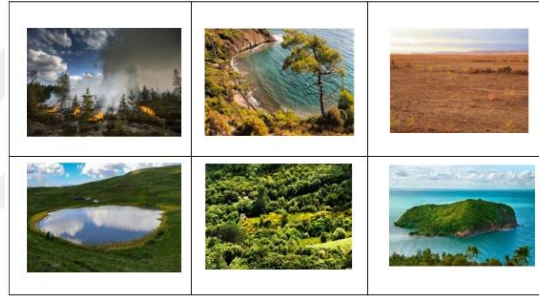
Tablo 8

Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu Örnek Soruları

Coğrafi Tema	Coğrafi Kavram	Coğrafi Kazanım	Sorulan Soru
Mekânsal Terimlere Coğrafya	Akdeniz Bölgesi	Türkiye bölge haritasında Akdeniz bölgesi işaret edildiğinde bölgenin adını söyler.	...“İnsanlara yardım etmen ne kadar güzel. Peki; GAB’ın yanındaki, deniz kenarında olan bu bölgeye hiç gittin mi?” dedi. (Bu bölgenin adı nedir, biliyor musun?)...
Fiziksel Sistemler	Ada	Yer şekillerinden adaya ait görseli gösterir.	...“Kıvrımları takip ederken başım döndü ve bir adaya düştüm. (Ada, bu resimlerden hangisi biliyor musun?)...



TABLO 2



Doğru Yanıt: 6. resim

Anadolu’m Projesi içeriği gerçekleştirilmeden önce “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu” 1. görüşme; gerçekleştirildikten sonra 2. görüşme ve 2. Görüşme uygulandıktan altı ay sonra proje ile edinilen kazanımların kalıcılığını belirlemek amacıyla 3. Görüşme olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama esnasında araştırmacı tarafından çocukların cevapları not alınmamıştır. Veriler video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

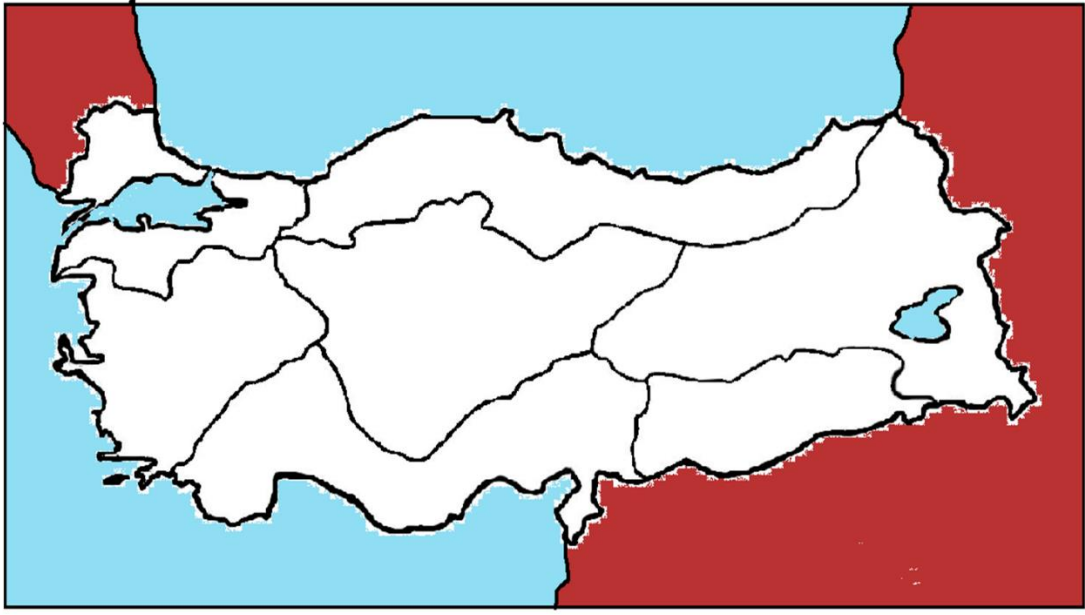
Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları

Görüşme; görüşen ve görüşmecinin olduğu yüz yüze veri toplama tekniğidir (Erkuş, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme ise araştırmacının önceden hazırladığı soruları sorarken açık olmayan noktaları netleştirmek ya da görüşmeyi derinleştirmek için

ilave soru sorarak görüşme yapmasıdır (Tutar ve Erdem, 2020). Anadolu'm Projesi uygulandıktan hemen sonra velilerin çocuklarının gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıkları ve çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımları belirlemek amacı ile oluşturulmuş bir veri toplama aracıdır. Bu amaç doğrultusunda velilere araştırmacı tarafından oluşturulan üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan biri, *“Anadolu'm Projesi sonrasında çocuğunuzun çocuğunuzda ve çocuğunuzun çevreye karşı olan davranışlarında bir farklılık gözlemlediniz mi? Yanıtınız 'Evet' ise nasıl bir farklılık gözlemlediniz?”*. Araştırma içerisinde velilerin sorulara verdikleri cevaplar aktarılırken erkek çocuklarının velileri “VE”, kız çocuklarının velileri “VK” olarak kodlanmıştır. Görüşmeler okulda her veli ile bireysel olarak ve yüz yüze görüşülerek yapılmış, video ve ses kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Görüşme esnasında velilerin cevapları yazılmamıştır.

Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri

Çocuklar ile harita kullanılarak çizim yapılan görüşmelerdir. Anadolu'm Projesi sonrasında çocukların projeden sonra proje ile ilgili anımsadıklarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Çocuklar resimler aracılığıyla duygularını ve düşüncelerini özgün ve yalın bir şekilde aktarırlar (Artut, 2004). Bu nedenle çocukların proje ile ilgili anımsadıklarını belirlemek için çocuklardan A3 boyutunda çıkarılan ve coğrafi bölgelerin renksiz olduğu bölge haritasına anımsadıklarını çizmişleri istenmiştir. Çocuklara her bir bölge için *“... bölgesi ile ilgili anımsadıklarını çizmeni istiyorum.”* yönergesi verilmiştir. Çocukların çizmekte zorlandığı durumlarda onların anımsamalarına yardımcı olacak sorular yöneltilmiştir. Örneğin; *“Güneydoğu Anadolu bölgesi hakkında seni en çok şaşırtan bilgi ne oldu?”* sorusu sorulmuştur. Çocuklar ile bireysel olarak görüşülmüş ve onlar çizim yaparken ses kayıtları alınmıştır. Görsel 9' da çocukların çizim yaptıkları Türkiye bölge haritası yer almaktadır.



Görsel 9. Türkiye Bölge Haritası

Gözlem ve Anekdöt Kaydı Formları

Gözlem ve Anekdöt Kaydı Formları, mevcut araştırmada çocukların proje sürecinde sergiledikleri coğrafi kazanımları belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Proje süreci boyunca (54 gün) sınıfta, bahçede ve okul gezisinde çocukların sergiledikleri davranışlar not edilmiş ve video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çocukların davranışları not edilirken hangi öğrenme merkezinde oldukları, hangi coğrafi materyalleri kullandıkları ve davranışı gerçekleştiren çocuğun ismi not alınmıştır. Proje uygulanmadan önce gözlemlerin oyun saatinde yapılması planlanmıştır. Ancak çocukların günün diğer vakitlerinde (örneğin; eve gidiş vakti) de proje ile ilgili davranışlar sergilemesi üzerine sadece oyun saatinde değil diğer vakitlerdeki davranışları da not edilmiştir. Gözlem ve Anekdöt Kaydı formuna ait bir örnek Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 1

Gözlem ve Anekdöt Kaydı Formu Örneği

Gözlenen Çocuğun Adı/Soyadı:	Gözlem Yeri: Sanat Merkezi-Blok Merkezi
Gözlenen Çocuğun Yaşı (Ay Olarak): 63	Gözlem Tarihi/Saati: 04.03.2022 Oyun Zamanı
	Gözlem Süresi: 30 dk.
Gözlenen Durum: E4' ün Anadolu'm Projesi boyunca sergilediği coğrafi kazanımlar	
Gözlem: Sanat merkezine geçti. Kâğıdını ve boya kutularını alıp çizim yapmaya başladı. Öğretmenine "Beni yazdığını biliyorum." dedi ve çizim yapmaya devam etti. E6'ya bakarak öğretmenin kendisini yazdığını söyledi. Öğretmenine yanına gelip yaptığı çalışmaya bakmasını söyledi. Mersin'de gördüğü renkli bir dağ çizdiğini söyledi. Blok merkezindeki renkli çubukları alıp birleştirmeye başladı. Önce daire, üçgen ardından ev yapmaya başladı. Bitirince öğretmenine bakarak çubuklarla ev yaptığını söyledi.	
Ek Gözlem: K1 fen merkezinde bulunan oyun hamurları ve kalıpları kullanarak yaşadığı yerde gördüklerini yaptığını söyledi. Yorum: E4 ve ailesi okulun ilk döneminin ortasında Mersin'e mevsimsel işçi olarak gitmişlerdir. Bir önceki gün taşları ve taş yapıları inceledikten sonra okulun etrafını gezdiğimizde dağ görmüşük. E4 bu etkinliklerin üzerine Mersin'de gördüğü bir dağı hatırlayarak çizmek istemiş olabilir. E4 blok merkezinde renkli çubuklar, K1 fen merkezinde oyun hamurları ile ev ve çevresinde gördüklerini yapmıştır. Bu haftanın etkinlikleri çocukların çevrelerini fark etmesi üzerine olduğu için K1 ve E4'ün farkındalıklarını oyunlarına yansıttıkları düşünölmektedir.	

Verilerin Çözömlenmesi

Toplanan verilerden araştırmacıların çıkarımlar yapabilmesi için verilerin; anlamlı bir hale gelmesi, betimlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Cansoy ve Türkoğlu, 2020). Veri toplama araçları betimsel analiz ve nitel verilerin sayısal analizi yapılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde nitel veriler, araştırmanın dayandığı kuram çerçevesinde daha önceden belirlenen kategoriler ve temalar altında özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Tutar ve Erdem, 2020). Betimsel analiz yapılırken tümdengelimci bir yaklaşım tercih edilmiştir. Tümdengelimci yaklaşıma göre elde edilen veriler uygun temalara göre düzenlenir ve çarpıcı ifadeler doğrudan alıntı yapılarak sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veli ve çocukların görüşmeler ve gözlem boyunca araştırmanın problemine cevap olabilecek ifadeleri belirlenerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve ardından kodlar konu ile ilişkili daha önceden belirlenmiş kategori ve temalar altında gruplandırılmıştır. Ortaya çıkan temalar da birbirleri ile ilişkilendirilip karşılaştırılarak gruplandırılmış ve araştırmanın dayandığı kuram çerçevesinde yorumlanmıştır. Yorumlama sürecinde gözlem sonucu

elde edilen davranışlardan, veli ve çocukların ifadelerinden örnekler verilerek detaylı açıklamalar yapılmıştır.

Çocukların projeden önceki ve sonraki coğrafi kavramları arasında farklılık olup olmadığını anlamak için oluşturulan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu” analiz edilirken her bir soruya çocukların verdikleri doğru yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak nitel verilerin sayısal analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin sayısal analizinde amaç verinin nitel analizini sayılarla çeşitlendirmek, zenginleştirmek ve küçük ölçekli bir araştırma sonucunun belirli bir süre sonra anket, ölçek gibi araçlarla daha büyük bir örnekleme ulaşması ile tekrar denenmesine imkân sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çocukların proje sürecinde serbest zamanlarında sergiledikleri coğrafi kazanımları belirlemek için oluşturulan “Gözlem ve Anekdor Kaydı Formları” betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Çocukların kaydedilen davranışları birbiri ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar; kategori olarak belirlenen mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziki sistemler, beşerî sistemler ve çevre toplum coğrafya temalarının (Heffron ve Downs, 2012) altında listelenerek “çocukların serbest zamanda sergiledikleri coğrafi kazanımlar” teması altında sunulmuştur.

Çocukların projeden sonra proje ile ilgili anımsadıklarını belirleyebilmek için “Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Harita Kullanılarak Çizim Yapılan Görüşmeler”i betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerin ses kaydı alınarak Microsoft Word programına aktarılmıştır. Ardından çocukların ifadeleri birbiri ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar; kategori olarak belirlenen mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziki sistemler, beşerî sistemler ve çevre toplum coğrafya temaları (Heffron ve Downs, 2012) altında listelenmiştir. Bu şekilde “çocukların projeden sonra proje ile ilgili anımsadıkları” teması altında sunulmuştur.

“Yarı-yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” aracılığıyla elde edilen veriler hem çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımları hem de projeden sonra çocukların gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıkları belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılarak incelenmiştir.

Çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımlara yönelik ifadeleri birbiri ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan

kodlar; kategori olarak belirlenen mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziki sistemler, beşerî sistemler ve çevre toplum coğrafya temalarından (Heffron ve Downs, 2012) altında listelenerek “velilere göre çocukların projeden sonra proje ile ilgili sergiledikleri coğrafi kazanımlar” teması altında sunulmuştur.

Projeden sonra çocukların gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıkları belirleyebilmek için Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan gelişim alanları ve öz bakım becerileri kategori; bu gelişim alanları ve öz bakım becerilerine ait kazanımlar ise kod olarak belirlenmiştir. Velilerin ifadeleri uygun kategori ve kodlar altında incelenip yorumlanarak okuyuculara sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama araçlarının standart bir hale getirilmesi ve sonrasında uygun sonuçlara ulaşılabilmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Güvenirlik bir ölçme aracındaki tüm maddelerin birbiriyle tutarlılığını belirleyen bir kavramken geçerlik ise bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği doğru ölçmesidir (Çilingirtürk, 2011).

Nitel veri araçlarında geçerlik ve güvenirlik kavramını nicel veri araçları gibi kesin çizgiler ile ayırmak zordur (Turan ve Özkan, 2020). Nitel veriler için geçerlik ve güvenirlikten ziyade inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve güvenilebilirlik ifadeleri kullanılmaktadır (Balcı, 2001; Krefting, 1991). Nitel verilerin inanılrlığı, sonuçlarının doğruluğu ve güvenilebilirliği için araştırma hakkında genel bilgiye sahip olan ve veri analizlerinde uzmanlaşmış kişilerin görüşü (uzman görüşü), ayrıntılı açıklama (Yıldırım ve Şimşek, 2021), üçgenleme ve katılımcı teyidi gerekmektedir (Patton, 2018). Mevcut çalışmada veri toplama araçları ve verilerin analizi sürecinde ölçme değerlendirme, okul öncesi eğitim ve coğrafya uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, farklı kaynaklardan veriler elde edilerek veri üçgenlemesi yapılmış, katılımcıların ifadelerinden alıntılar verilerek ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Bu şekilde araştırmadan elde edilen verilerin inanılrlığı desteklenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları olan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”, “Gözlem ve Anekdote Kaydı Formları”, “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” ve “Çocukların Gözünden Anadolu Çizimleri”nden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular araştırmanın amaçları olan çocukların proje öncesi ve sonrası edindikleri coğrafi kavramlar arasındaki farklılıklar, proje sürecinde serbest zamanlarında sergiledikleri coğrafi kazanımlar, velilere göre çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımlar, proje sonrasında proje ile ilgili anımsadıkları, proje sonrasında velilerin çocuklarının gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıklar ve çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcılık durumları bağlamında yorumlanmıştır.

Çocukların Proje Öncesi ve Sonrası Edindikleri Coğrafi Kavramlar Arasındaki Farklılıklar

Çalışmanın bu kısmında projenin ilk amacı olan “Çocukların proje öncesi ve sonrası edindikleri coğrafi kavramlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların proje uygulanmadan önce coğrafi kavramlar ile ilgili ön bilgileri ve projeden sonra edindikleri coğrafi kavramları belirleyebilmek için projeden önce ve sonra uygulanan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramları Görüşme Formu” nitel verilerin sayısal analizi yapılarak yorumlanmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Çocukların Proje Öncesi ve Sonrası Edindikleri Coğrafi Kavramlar Arasındaki Farklılıklar

COĞRAFİ TEMALAR	COĞRAFİ KAVRAMLAR	f (1. Görüşme)	f (2. Görüşme)	% (1. Görüşme)	% (2. Görüşme)
Mekânsal Terimlerle Dünya	Türkiye	0	0	0	0
	GAB	0	07	0	47
	AB	0	09	0	60
	KB	0	11	0	73
	İAB	0	10	0	67
	DAB	0	09	0	60
	EB	0	07	0	47
	MB	0	06	0	40
Toplam		0	59	0	394
Fiziksel Sistemler	Akarsu	07	13	47	87
	Ova	01	10	07	67
	Göl	02	10	13	67
	Koy	06	11	40	73
	Plato	01	05	07	33
	Dağ	11	14	73	93
	Falez	01	08	07	53
	Menderes	03	13	20	87
	Ada	03	10	20	67
	Boğaz	01	15	07	100
	Bozkır	02	13	13	87
	Maki	03	15	20	100
	Çayır	04	13	27	87
	Orman	11	13	73	87
	Erozyon	07	08	47	53
	Orman Yangını	13	15	87	100
	Deprem	03	13	20	87
	Çığ	11	14	73	93
	Sel	02	14	13	93
	Kuraklık	04	14	27	93
	Karasal İklim (Yaz)	02	10	13	67
	Karasal İklim (Kış)	04	06	27	40
	Akdeniz İklimi (Yaz)	01	06	07	40
	Akdeniz İklimi (Kış)	01	03	07	20
	Karadeniz İklimi (Yaz)	01	02	07	13
	Karadeniz İklimi (Kış)	01	01	07	07
Toplam		106	269	709	1794
Beşerî Sistemler	Tarım	02	11	13	73
	Sanayi	01	14	07	93
	Ormancılık	05	14	33	93
	Hayvancılık	05	12	33	80
Toplam		13	51	86	339

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların fiziksel sistemler ve beşerî sistemler temalarında yer alan kavramlar ile ilgili düşük düzeyde olsa da ön bilgiye sahip oldukları ancak mekânsal terimlerle dünya temasına ait kavramlarda ön bilgilerinin bulunmadıkları

görülmüştür. Projenin sonunda mekânsal terimlerle dünya, fiziki sistemler ve beşerî sistemler temalarına ait coğrafi kavramları edinme konusunda gelişim gösterdikleri düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç; okul öncesi dönem çocuklarının coğrafyaya ait kavram ve kazanımları edinebileceklerini belirten araştırmacıları (Epstein, 2014; Fromboluti ve Seefeldt, 1999; Güler Yıldız ve Tuğrul, 2007; Öztürk vd., 2015; Ünlü 2001; Ünlü ve Çavak, 2019 ve Yüksek Usta, 2019) desteklemektedir. Kampeza ve Ravanis (2009) yaptığı araştırmada çocukların; dağ, deniz, göl, akarsu, ada gibi yer şekillerine ait coğrafi kavramları öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Özbek Ayaz ve diğerleri (2018) ise yaptığı çalışmada 5-6 yaş dönemindeki çocukların Karadeniz iklimi, Akdeniz iklimi, karasal iklim gibi iklim türlerini öğrenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan mevcut araştırmada ise çocuklar yalnızca yer şekilleri ve iklim türlerine ait coğrafi kavramları değil aynı zamanda ekonomik faaliyetler, doğal afetler ve bölgelere ait coğrafi kavramları da öğrenmişlerdir.

Tablo 10 incelendiğinde, çocukların “Yaşadığın ülkenin adı nedir, biliyor musun?” sorusuna “Türkiye” cevabını hem 1. Görüşmede hem de 2. Görüşmede vermekte zorlandıkları görülmektedir. Soruya neden doğru yanıt veremediklerinin daha iyi değerlendirilmesi için çocukların verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sorulan soruya; altı çocuk “Güneydoğu Anadolu Bölgesi (GAB)”, dört çocuk “bilmiyorum”, bir çocuk “ülke”, bir çocuk “Çanakkele” ve bir çocuk ise “İstanbul” cevabını vermiştir. Çocukların çoğunun yaşadıkları ülkenin adına yönelik sorulan soruya proje süresince öğrendikleri şehirleri ve yaşadıkları bölgenin adını (GAB) söyledikleri görülmektedir. Bu durum çocukların ülke, bölge ve şehir kavramlarını karıştırabildiklerini ortaya koymaktadır. Kampeza ve Ravanis (2009), hem okul öncesi hem de daha büyük yaş grubunda bulunan çocukların coğrafi kavramları karıştırabildiklerini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç bu yorumu desteklemektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, projeden önce çocukların hiçbirisi Türkiye coğrafi bölgelerinin isimlerini bilmiyor iken projeden sonra birçoğunun bildiği görülmektedir. Çocukların ismini hatırladıkları bölgeler sırasıyla Karadeniz Bölgesi (KB) (çocukların %73’ü), İç Anadolu Bölgesi (İAB) (çocukların %67’si), Doğu Anadolu Bölgesi (DAB) (çocukların %60’ı), Akdeniz Bölgesi (AB) (çocukların %60’ı), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (GAB) (çocukların %47’si), Ege Bölgesi (EB) (çocukların %47’si) ve Marmara Bölgesi (MB) (çocukların %40’ı)’dir. Çocukların ismini en çok hatırladıkları bölge Karadeniz Bölgesi (%67) iken en az hatırladıkları bölge Marmara

Bölgesi (%40) olmuştur. Ulusal ve uluslararası literatür tarandığında okul öncesi dönemde coğrafi bölgeler ile ilgili yapılan araştırmalar; kıtaların isimlerini ve şekillerini öğrenme (Haas ve Warash, 1989), bölgeleri öğrenebilmek için kullanılabilecek şarkı ve kitaplar (Hannibal, Vasiliev ve Lin; 2002), resimli öykü kitaplarında bölge temasının yer alma durumunun incelenmesi (Özkan Kılıç vd., 2014), Türkiye/Amerika/Avusturya'daki okul öncesi öğretmenlerinin bölge teması altında yer verdikleri etkinliklerin incelenmesi (Soydan, 2014), bölge temasına ilişkin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların varlığının incelenmesi (Öztürk vd., 2015) ve bölgelere göre iklim/bitki örtüsü/ev türlerinin değişiminin fark edilmesidir (Özbek Ayaz vd., 2018). Çocukların coğrafi bölgelerin isimlerini öğrenme durumlarının incelenmesinin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç çocukların Türkiye coğrafi bölgelerinin isimlerini zihinlerinde tutabildiklerini ve bu bölgeler işaret edildiğinde isimlerini doğru söyleyebildiklerini göstermektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, ülke ve bölge kavramından farklı olarak çocuklardan bazılarının yer şekillerini araştırma öncesinde tanıdıkları görülmektedir. Çocukların en çok tanıdıkları (çocukların %73'ü) yer şekli dağ olmuştur. En az tanıdıkları (çocukların %7'si) yer şekilleri ise ova, plato, falez ve boğazdır. Projeden sonra çocukların yer şekillerini tanıma oranları tüm yer şekillerinde artış göstermiştir. Projeden sonra çocukların tamamı boğazı tanırken %93'ü dağı, %87'si menderes ve akarsuyu, %73'ü koyu, %67'si ovayı, gölü ve adayı; %53'ü falez ve son olarak % 33'ü platoyu tanımıştır. Kampeza ve Ravanis (2009), çocukların dağ, akarsu, deniz, göl ve ada gibi yer şekillerini öğrenebildiklerini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç, bu ifadeyi hem doğrulamakta hem de çocukların ova, plato, falez, menderes, boğaz gibi yer şekillerini de öğrenebildiklerini göstermektedir. Çavak'ın (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya eğitimi sürecinde en az tercih ettikleri kavramların çocuklara kavratılmasının zor olması gerekçesi ile yer şekillerinden plato ve ova olduğu öğrenilmiştir. Yapılan bu çalışmada ovayı 1. Görüşmede çocukların %10'u, 2. Görüşmede %67'si; platoyu 1. Görüşmede %7'si, 2. Görüşmede %33'ü tanıyabilmiştir. Öğretmenler tarafından çocuklara kavratılmasının zor olduğu düşünülen (Çavak, 2017) bu iki yer şekli bu çalışmada çocuklar tarafından kavranmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, yer şekilleri ile benzer şekilde çocukların bazılarının araştırma öncesinde bitki örtülerini tanıdıkları görülmektedir. 1. Görüşmede çocukların

%73'ü ormanı, %27'si çayırı, %20'si makiyi ve %13'ü bozkırı tanımaktadır. 2. Görüşmede verilen cevaplar incelendiğinde çocukların tüm bitki örtülerini tanıma yüzdelerinin arttığı görülmektedir. Projeden sonra çocukların tamamı maki bitki örtüsünü tanıırken, %87'si orman, çayır ve bozkır bitki örtülerini tanımaktadır. Ulusal ve uluslararası literatür tarandığında okul öncesi dönem çocukları ile bitkiler hakkında yapılan çalışmalarda; çocukların bitkileri karşılaştırmasını sağlayarak aynı tür olup olmadıklarını incelemeleri (Trundle, Mollahan ve Smith; 2013), çevredeki ağaçların tanınması üzerine çocuklara eğitim verilmesi (Kos, Superger ve Jerman; 2015), çocuklara bitkilerin yaşam için önemine dair çalışmanın yapılması (Çelik ve Efe, 2019), bitkilerin ihtiyaç duyduğu besinlerin kodlama tekniği ile çocuklara öğretilmesi (Tarık Önal ve Ardiç, 2020), bitkilerin fotosentez yapmasında ışığın rolüne ilişkin çocukların algılarının incelenmesi (Vasiliki ve Konstantinos, 2020) ve bitkilerin suyu nasıl içtiğini çocukların fark etmesi (Anghel, 2020) gibi çalışmaların yapıldığı ancak yaygın bitki örtülerinin tanınmasına ilişkin bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuca göre çocuklar yaygın bitki örtülerinden maki, bozkır, orman ve çayırı yüksek bir oranda tanıyabilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma öncesinde çocukların bazılarının doğal afetleri bildikleri görülmektedir. 1. Görüşmede çocukların %87'si orman yangını, %73'ü çığ, %47'si erozyon, %27'si kuraklık, %20'si deprem, %13'ü sele ait resimleri doğru göstermiştir. Proje sonrasında ise hem orman yangını ve çığ hem de erozyon, kuraklık, sel ve deprem afetlerine ilişkin doğru yanıtlarında artış olmuştur. 2. Görüşmede çocukların tamamı orman yangını, %93'ü çığ, sel ve kuraklık, %87'si deprem ve son olarak %53'ü erozyona ait resimleri doğru göstermiştir. Sapsağlam (2019), çocukların her yaşta en çok bildikleri doğal afetin yangın, en az bilinen doğal afetin ise çığ olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada da “*orman yangını*” hem 1. Görüşme hem de 2. Görüşmede en çok bilinen doğal afet olmuştur. En az bilinen doğal afet ise erozyondur.

Tablo 10 incelendiğinde, bazı çocukların araştırma öncesinde ekonomik faaliyetleri bildikleri görülmektedir. 1. Görüşmede çocukların %33'ü ormancılık ve hayvancılık; %13'ü tarım ve son olarak %7'si sanayi faaliyetine ait resimleri doğru göstermiştir. 2. Görüşmeler incelendiğinde ise çocukların ekonomik faaliyetlere ait kavramları kazanmalarında yüksek bir artış olduğu görülmüştür. Çocukların %93'ü sanayi ve ormancılık faaliyeti, %80'i hayvancılık faaliyeti ve son olarak %73'ü tarım faaliyetine ait resmi doğru göstermiştir. Çocukların yaşadıkları yerde tarım ve

hayvancılık faaliyeti yoğun olarak yapılmaktadır. Buna rağmen çocuklar en çok sanayi ve ormancılık faaliyetini doğru göstermiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma öncesinde çocukların %10'u karasal iklimde yaz mevsimi, %6'sı karasal iklimde kış mevsimi, %7'si Akdeniz ve Karadeniz iklimlerinin yaz ve kış mevsimi özelliklerini doğru bir şekilde tanımlayabilmiştir. Projeden sonra çocukların her bir iklim türüne ait mevsimsel özellikleri tanımlamalarında artış gözlemlenmiştir. Projeden sonra çocukların %67'si karasal iklimde yaz mevsimi, %40'ı karasal iklimde kış mevsimi, %40'ı Akdeniz ikliminde yaz mevsimi, %20'si Akdeniz ikliminde kış mevsimi, %13'ü Karadeniz ikliminde yaz mevsimi ve %7'si Karadeniz ikliminde kış mevsimi özelliklerini tanımlayabilmiştir. Özbek Ayaz ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada çocukların iklim türlerini öğrenebildiklerini görmüşlerdir. Mevcut araştırmada da çocukların iklim türlerini öğrenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özbek Ayaz ve diğerleri (2018) çocukların iklim türlerini öğrenebildiklerini, onlara resimlerden oluşan bir test uygulayarak belirlemişlerdir. Mevcut çalışmada çocuklar iklim türlerinde yaz ve kış mevsimi özelliklerini sözel olarak açıklamışlardır. Projeden önce iklim türlerine göre mevsimlerin nasıl yaşandığını çocukların açıklama oranları düşükken projeden sonra yüksek oranda çocuk açıklayabilmiştir. Çocukların en az Karadeniz iklimi (yaz 1. Görüşme; %13; kış 2. Görüşme %7), en çok karasal iklim (yaz 2. Görüşme %67; kış 2. Görüşme %40) özelliklerini doğru tanımladıkları belirlenmiştir.

Kavram gelişimi çocuklarda bilişsel düzeyde meydana gelir ve okul öncesi eğitim için önemli bir süreçtir (Çeliköz ve Kol, 2016). Mevcut çalışma ile çocukların birçok coğrafi kavramları edinmeleri sayesinde çalışmanın onların bilişsel gelişimlerini desteklediği düşünülmektedir. Şehir, bölge ve ülke kavramlarını karıştırmalarına rağmen çocukların bölgeler, yer şekilleri, doğal afetler, ekonomik faaliyetlere ait kavramları öğrenme konusunda ciddi bir gelişme gösterdikleri fark edilmiştir. Örneğin; Karadeniz Bölgesini 1. Görüşmede hiç bir çocuk bilmiyor iken 2. Görüşmede çocukların %73'ünün edindiği görülmektedir. Benzer şekilde yer şekillerinden boğazı 1. Görüşmede çocukların %7'si tanıyabilirken 2. Görüşmede çocukların tamamı tanıyabilmiştir. Fromboudt ve Seefeldt (1999), Güler Yıldız ve Tuğrul, (2007), Schoenfeldt, (2002) ve Yüksek Usta ve Tezel Şahin (2020) çocukların yer şekilleri, doğal afetler ve ekonomik faaliyetleri edinebileceklerini aktarmışlardır. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar bu araştırmaları desteklemektedir. Çocukların coğrafi kavramları kazanabilmelerinde

PTÖY'nin de etkisi olduğu düşünülmektedir. PTÖY çocukların konuyu yaparak ve yaşayarak aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır (Katz, 1994). Proje çalışmaları coğrafya eğitiminin verimli ve eğlenceli geçmesini, öğrencilerin coğrafi becerilerini geliştirmesini ve edinilen bilgilerin gerçek hayatla ilişkilendirmesini sağlamaktadır (Yıldırım, 2008).

Çocukların proje uygulanmadan önce coğrafi kavramlar ile ilgili ön bilgileri ve projeden sonra edindikleri coğrafi kavramları belirleyebilmek için projeden önce ve sonra uygulanan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”nun nitel verilerin sayısal analizi yapılarak analiz edilmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çocukların proje öncesi ve sonrası edindikleri coğrafi kavramlar arasında, proje sonrası bilgileri lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Çocukların fiziki sistemler ve beşerî sistemler temalarında yer alan kavramlar ile ilgili düşük düzeyde olsa da ön bilgiye sahip oldukları görülmüştür.
- Projenin sonunda mekânsal terimlerle dünya, fiziki sistemler ve beşerî sistemler temalarına ait coğrafi kavramları edinme konusunda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.
- Çocukların edindikleri kazanımlar; yaşadığı ülkenin coğrafi bölgelerinin konumunu bilir, yaşadığı ülkenin coğrafi bölgelerinin adını konumları gösterildiğinde söyler, yaşadığı ülkede bulunan fiziki sistemlere ait unsurları tanır, yaşadığı ülkede görülen iklim türlerinin özelliklerini açıklar, yaşadığı ülkede gerçekleştirilen ekonomik faaliyetleri tanıdır.

Çocukların bu kavram ve kazanımları edinme süreçlerine ait örnekler Görsel 10, 11 ve 12’de sunulmuştur.



Görsel 10. Fiziksel Sistemler (Orman)



Görsel 11. Beşerî Sistemler (Tarım)



Görsel 12. Mekânsal Terimlerle Dünya (Türkiye)

Çocukların Proje Sürecinde Serbest Zamanda Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın ikinci amacı olan “Çocukların proje sürecinde serbest zamanda sergiledikleri coğrafi kazanımlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için “Gözlem ve Anekdor Kaydı Formları” betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Gözlem formlarında yer alan 617 davranış birbiri ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. “Çocukların proje sürecinde serbest zamanda sergiledikleri coğrafi kazanımlar” tema, coğrafya temaları kategori, kodlar ise kazanımlar olarak belirlenmiştir. Oluşturulan bu kodlar uygun kategori altında Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Çocukların Proje Sürecinde Serbest Zamanda Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar Temasına Ait Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5
	Mekânsal Terimlerle Coğrafya	Yerler ve Bölgeler	Fiziksel Sistemler	Beşerî Sistemler	Çevre ve Toplum
Kod 1	Konum sorar	Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini çizer	Fiziksel sistemleri gözlemler	Beşerî sistemleri gözlemler	Fiziksel sistemin insanlara etkisini çizer
Kod 2	Konum bulur	Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini açıklar	Fiziksel sistemleri çizer	Beşerî sistemleri çizer	Fiziksel sistemin insanlara etkisini sorar
Kod 3	Konum gösterir	Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar	Fiziksel Sistemleri yapar	Beşerî Sistemleri yapar	Fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını çizer
Kod 4	Konum inceler	Yer ve bölgelerin beşerî özelliklerini canlandırır	Fiziksel sistemleri tanıma ve açıklar	Beşerî sistemlerin varlığını haritada inceler	Günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark eder
Kod 5	Farklı konumları karşılaştırır	Harita üzerindeki yer ve bölgelerin isimlerini inceler	Fiziksel sistemlerin varlığını haritada inceler	Beşerî sistemler ile ilgili kitapları inceler	-

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

Çocukların Proje Sürecinde Serbest Zamanda Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar Temasına Ait Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5
Kod 6	Yön bulur	Yer ve bölgelerin konumunu bulur	Fiziksel sistemler ile ilgili kitapları inceler	Günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder	-
Kod 7	-	Yer ve bölgelerin konumunu ifade eder	Günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder	Beşerî sistemleri canlandırır	-
Kod 8	-	Yer ve bölgelerin konumlarını karşılaştırır	Fiziksel sistemleri canlandırır	-	-
Kod 9	-	Yer ve bölgeler ile ilgili benzetmeler yapar	Fiziksel sistemlerin adını sorar	-	-

Tablo 11’de çocukların serbest zamanda sergiledikleri coğrafi kazanımlara ait kategori ve kodlar yer almaktadır. Kategori 1’de yer alan kodlar konum sorar, konum bulur, konum gösterir, konum inceler, farklı konumları karşılaştırır ve yön bulurdur. Her bir kod için çocukların sergiledikleri coğrafi kazanımlara ait örnek davranışlar:

- Konum sorar: kabartma-bölge haritası üzerinde yaşadığı bölgeyi sormuştur ve “Mustafa Hoca’nın nerede yaşadığı”nı sormuştur
- Konum bulur: Dünya küresi üzerinde yaşadığı yeri bulmaya çalışmıştır ve yer şekillerinden burun resmine bakarak kabartma-bölge haritasından bulmaya çalışmıştır
- Konum gösterir: dünyamız kitabındaki haritada üzerinde Çin ve Türkiye’yi göstermiştir ve yapboz harita üzerinde Kilis ve Gaziantep’in yerini göstermiştir
- Konum inceler: büyük boy kabartma haritasında dağların konumunu incelemiştir ve dünya küresi üzerindeki sesleri, rakamları, ülkeleri, okyanusları incelemiştir
- Farklı konumları karşılaştırır: kabartma-bölge haritası üzerinde Kıbrıs’a bakarak “orada yaşasaydık Marmara’ya zor giderdik” demiştir ve kabartma-bölge haritası

üzerinde GAB'ı işaret ederek “Suriyelilerin hemen altta olduğu için bize geldiği”ni söylemiştir

- Yön bulur: kaybolan çocuklarını pusula ile bulmuştur ve ağaçların yosun tuttuğu yerin kuzeyi, taşların yosun tuttuğu yerin güney yönünü gösterdiğini söylemiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, Kategori 2’de yer alan kodlar; yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini çizer, özelliklerini açıklar, fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar, beşerî özelliklerini canlandırır, harita üzerindeki yer ve bölgelerin isimlerini inceler, yer ve bölgelerin konumunu bulur, yer ve bölgelerin konumunu ifade eder, yer ve bölgelerin konumlarını karşılaştırır ve yer ve bölgeler ile ilgili benzetmeler yapardır. Her bir kod için çocukların sergiledikleri coğrafi kazanımlara ait örnek davranışlar:

- Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini çizer: Mersin’deki renkli dağın resmini çizmiştir ve sulu boya ile DAB endemik bitkisini çizmiştir
- Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini açıklar: kabartma-bölge haritası üzerinde Sinop Burnu’nu göstererek burun olduğunu, denize doğru çıkıntı olduğunu söylemiştir ve Karadeniz’de portakal ve mandalınanın çok olduğunu, “havanın bir iyi bir kötü olduğu”nu söylemiştir
- Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar: karasal iklimden dolayı ormanın az, bozkırın çok olduğunu söylemiştir ve orman dağılım haritasını incelerken yaşadığı bölgede ormanın az olduğunu fark etmiştir
- Yer ve bölgelerin beşerî özelliklerini canlandırır: Karadeniz bölgesine gidip çay içiyormuş gibi yapmıştır ve Marmara bölgesinde yaşarken Çanakkale’ye gidip çatışyormuş gibi yapmıştır
- Harita üzerindeki yer ve bölgelerin isimlerini inceler: kabartma-bölge haritasında Eskişehir’i göstererek “Erikşehir mi?” diye sormuştur ve kabartma-bölge haritasını incelerken Ege’de iki tane ‘e’ sesi olduğunu fark etmiştir
- Yer ve bölgelerin konumunu bulur: kabartma-bölge haritası üzerinden yaşadığı bölgeyi bulmuştur ve kabartma-bölge haritası üzerinde Mersin’in nerede olduğunu sormuştur
- Yer ve bölgelerin konumunu ifade eder: harita üzerinden gitmek istedikleri yeri göstermiştir ve kabartma-bölge haritası üzerinde “Ahmet’in gittiği bölge”yi göstermiştir

- Yer ve bölgelerin konumlarını karşılaştırır: kabartma-bölge haritası üzerinde Kıbrıs'ı işaret ederek “orada yaşasaydık Suriye’nin yanında olurduk” demiştir ve kabartma-bölge haritası üzerinde Akdeniz bölgesini göstererek “babasının Ahmet’i Akdeniz bölgesine götürdüğü”nü söylemiştir
- Yer ve bölgeler ile ilgili benzetmeler yapar: Ege bölgesinin şeklini Gökçe Adası’na benzetmiştir ve Ege bölgesinin şeklini buruna (yer şekli) benzetmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, Kategori 3’te yer alan kodlar fiziksel sistemleri gözlemler, fiziksel sistemleri çizer, fiziksel sistemleri yapar, fiziksel sistemleri tanır ve açıklar, fiziksel sistemlerin varlığını haritada inceler, fiziksel sistemler ile ilgili kitapları inceler, günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder, fiziksel sistemleri canlandırır ve fiziksel sistemlerin adını sorardır. Her bir kod için çocukların sergiledikleri kazanımlara ait örnek davranışlar:

- Fiziksel sistemleri gözlemler: ağaçlardaki sakızı aramıştır ve gelincikleri göstererek “bozkır bitkisi gördüğü”nü söylemiştir
- Fiziksel sistemleri çizer: içinde Van Gölü, Van Gölü canavarı, çayır olan bir resim çizmiştir ve Marmara Denizi’ne yağmur yağarken ve şimşek çakarken bir adamın baktığı resim çizmiştir
- Fiziksel sistemleri yapar: lavanta evi inşa etmiştir ve oyun hamuru ile dağ yapmıştır
- Fiziksel sistemleri tanır ve açıklar: bir arkadaşı burunun ne olduğunu sorduğunda “denizden doğru çıkıntı olanlara burun denir” demiştir ve kabartma-bölge haritası üzerinde Ege bölgesindeki adaları işaret ederek “ada” olduğunu söylemiştir
- Fiziksel sistemlerin varlığını haritada inceler: kabartma-bölge haritası üzerinde dağları ve yüksekliklerini incelemiştir ve kabartma-bölge haritası üzerinde GAB’da dağların az olduğunu fark etmiştir
- Fiziksel sistemler ile ilgili kitapları inceler: “Yaprak Dedikleri Var Ya!” isimli kitabı okumuştur ve “Taş dedikleri var ya!” isimli kitabı okumuştur
- Günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder: “hafta sonu nişana gittiğinde göl gördüğü”nü paylaşmıştır ve “Haberin olsun” isimli bir programda bölgelerin o gün hangi hava durumunda olduğunu öğrenmiştir

- Fiziksel sistemleri canlandırır: bahçede toprağı kazıp büyük bir çukur açarak öğretmenine “su vardı, kuraklık oldu” demiştir ve şekil blokları ile yaptığı ev sallanınca “deprem” olduğunu söylemiştir
- Fiziksel sistemlerin adını sorar: kabartma-bölge haritası üzerinde Ege Denizi’ndeki adaları işaret ederek öğretmeninden isimlerini okumasını istemiştir ve kabartma-bölge haritası üzerinde dağ ve akarsuların isimlerini arkadaşlarına sormuştur.

Tablo 11 incelendiğinde, Kategori 4’de yer alan kodlar beşerî sistemleri gözlemler, beşerî sistemleri çizer, beşerî sistemleri yapar, beşerî sistemlerin varlığını haritada inceler, beşerî sistemler ile ilgili kitapları inceler, günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder, beşerî sistemleri canlandırır. Her bir kod için çocukların sergiledikleri coğrafi kazanımlara ait örnek davranışlar:

- Beşerî sistemleri gözlemler: dürbün ile etrafı izlemiştir
- Beşerî sistemleri çizer: buğday tarlası çizme ve Rize Kalesi resmine bakarak aynısını çizmiştir
- Beşerî sistemleri yapar: kozalak, tuğla ve lego ile şeker pancarı tarlası yapma ve oyun hamuru ile köprü yapmıştır
- Beşerî sistemlerin varlığını haritada inceler: ekonomik faaliyetler haritasından tarım ürünlerini incelemiştir ve ekonomik faaliyetlerin dağılımını gösteren haritayı incelerken bölgelerde en çok keçi olduğunu fark etmiştir
- Beşerî sistemler ile ilgili kitapları inceler: “Dev Pancar Kitabı” isimli kitabı okumuştur ve atlasta yer alan tarım faaliyeti resmine bakarak tarım yapıldığını söylemiştir
- Günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder: Side Antik Kenti resmini işaret ederek televizyonda gördüğünü söylemiştir ve yolda giderken Işıklı Köyü’ne gelince “Burası Çarpın (Işıklı Köyü’nün diğer adı)!” demiştir
- Beşerî sistemleri canlandırır: oyuncak atın tabanı ile tarla sürme taklidi yapmıştır ve kabartma-bölge haritasını alıp masaların etrafında dolaşarak yolculuğa çıkmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, Kategori 5’de yer alan kodlar fiziksel sistemin insanlara etkisini çizer, fiziksel sistemin insanlara etkisini sorar, fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını çizer ve günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan

davranışlarını fark ederdir. Her bir kod için çocukların sergiledikleri coğrafi kazanımlara ait örnek davranışlar:

- Fiziksel sistemin insanlara etkisini çizer: İAB’ da yaşayan Vehbi öğretmenin havası güneşli olan İAB’dan karlı olan DAB’ a geldiği için ağlamasını anlatan bir resim çizmiştir ve kar ikliminde rüzgârdan üşüyen çocuk, kar ve yağmur resimleri çizmiştir
- Fiziksel sistemin insanlara etkisini sorar: Karadeniz Bölgesinde hep yağmur yağdığı için “insanların dışarı çıkıp çıkmadığı”nı sormuştur
- Fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını çizer: fabrikanın temiz suyu alıp kirli suyu bırakması ile balıkların öldüğü bir resim çizmiştir ve bir adamın yer altı sularını kullandığı, diğer adamın ise “kuyudan al” diyerek uyardığı bir resim çizmiştir
- Günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark eder: tarlasını sularken yer altı suyunu kullanan amcasını uyardığını söylemiştir ve bir filmde gördüğü adamın Antep’teki bozkırları kıldığını söylemiştir.

Kazanımlara örnek olarak verilen; Dünya küresi üzerindeki sesleri, rakamları, ülkeleri, okyanusları inceleme, kabartma-bölge haritasını incelerken Ege’ de iki tane ‘e’ sesi olduğunu fark etme ve “Dev Pancar Kitabı” isimli kitabı okuma davranışlarına bakılarak projede kullanılan coğrafi materyallerin (küre, harita, kitap...) çocukların erken akademik becerilerine destek olduğu görülmektedir. Uyanık ve Kandır (2010) çocukların çevresinde uyarıcı materyaller olmasının ve çocukların bu materyallerle kaliteli etkileşimde bulunmasının onların erken akademik becerileri (okuma yazma becerileri ve matematik becerileri) üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Erken yaşlarda çocuklara sağlanan deneyimler, çocukların okuma yazma ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Altınkaynak, 2019).

Çocukların kaybolan çocuklarını pusula ile bulma, Karadeniz Bölgesine gidip çay içiyormuş gibi yapma ve kabartma-bölge haritasını alıp masaların etrafında dolaşarak yolculuğa çıkma davranışlarına bakıldığında çocukların sembolik oyunlar (–mış oyunları) oynadıkları görülmüştür. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş) çocuklarında görülen sembolik oyunlar aracılığı ile çocuklar yeni kazandığı şemaları uygular ve bilişsel olarak güçlenir (Piaget, çev. 2017). Bu düşünceden yola çıkılarak çocukların proje sürecinde öğrendiklerini sembolik oyunlar oynayarak zihinlerine yerleştirdikleri düşünülmektedir.

Farklı bir düşünce ise çocukların öğrendikleri bölgelere gitme isteklerini sembolik oyunlar aracılığıyla ifade etmeleridir. Çocukların turizm faaliyetine yönelik davranışlarına örnekler; kabartma-bölge haritası üzerinde elini uçak gibi yapıp yolculuğa çıkma, İstanbul/Ege/Olge/Çin'e yolculuğa çıkma oyunu oynama ve büyük boy kabartma haritasını alıp DAB'ı işaret ederek Doğu adasına yolculuğa çıktığını söylemektir. Örnek verilen davranışlarda çocukların seyahat etmeye, ulaşım araçlarına ve bölgelerin turistik yerlerine yer verdikleri görülmektedir. Çocukların en çok ilgi duyduğu kategorilerden birinin turizm olması sevindiricidir çünkü turizm faaliyetleri eğlenmenin yanı sıra ailece ortak deneyimlerin paylaşılması için ortam hazırlamaktadır (Taner, 2019). Tanrısever, Koç ve Anvarova (2019) çocukların turizm ile arasında bir dostluk oluşturulmasının gelecekte bilinçli turistler olmaları için önemli olduğunu ve onların turizm ile ilk eğitim aşamasında tanıştırılması ve turizm etkinliklerinin artırılması gerektiğini savunmaktadırlar.

Kategoriler altında yer alan birçok kazanımda çocukların gözlem yapma, karşılaştırma, iletişim kurma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel becerileri sergiledikleri görülmektedir. Her bir beceriye örnek olarak; yaşadığı yeri gözlemleme, bölgelere göre bitki örtüsünün varlığını harita üzerinde inceleme, coğrafi materyalleri kullanarak öğrendiklerini başkaları ile paylaşma (sözel), hava durumu/iklim/bitki örtüsü arasındaki ilişkiyi fark etme, yaşadığı yerde gördükleri ile hakkında bilgi edindiği coğrafi bölgelerde gördüklerini birleştirerek çizme, farklı bir ülkenin dilini konuşuyormuş gibi yapmak verilebilir. Ayvacı (2010) çocukların bilimde temel süreçler olan gözlemleme, sınıflandırma, karşılaştırma, ölçme ve iletişim kurma yetenekleri ile bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerinin uygun deneyimler ve programlar sayesinde geliştirebileceklerini belirtmiştir. Uygulanan proje ve projede kullanılan coğrafi materyallerin çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını desteklediği görülmektedir.

Çocukların davranışları incelendiğinde; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilişsel süreç boyutunda yer alan hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma (Akt. Krathwohl ve Anderson, 2010) basamaklarını geçirdikleri görülmektedir. Taksonomi'de yer alan (Anderson ve diğerleri; 2001);

- Hatırlama: öğrenilen bilginin tanınması veya anımsanması;
- Anlama, öğrenilenlerin çocuğun kendi cümleleri ile yorumlanması;
- Uygulama, öğrenilenlerin yaşantıya dökülmesi;

- Analiz etme, öğrenilenlerin ayrıştırılması ve parçalarının bütün ile ilişkisinin tespit edilmesi;
- Değerlendirme, öğrenilenlerden yola çıkılarak olumlu/olumsuz yargıya varılması veya eleştiri yapılması;
- Yaratma ise öğrenilenleri bir araya getirerek yenilik oluşturulmasıdır.

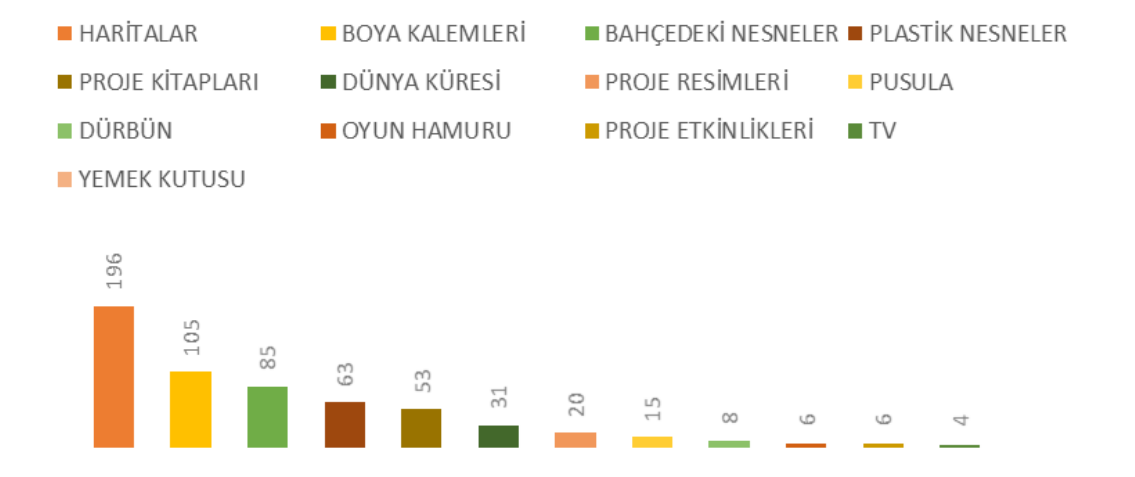
Çocuklar öğrendikleri bilgileri hatırlamış (günlük yaşamda gördüğü endemik bitkileri tanıma), anlamış (bölgelerin iklim tiplerine ait özelliklerini anlatma), uygulamış (çeşitli materyaller ile yer şekillerini yapma), öğrendiklerini analiz etmiş (iklim, bitki örtüsü ve tarım arasındaki ilişkiyi ifade etme/çizme), değerlendirmiş (çevresini uyarma) ve yaratmıştır (yaşadığı yerde gördükleri ile hakkında bilgi edindiği coğrafi bölgelerde gördüklerini birleştirerek çizme/yapma).

Uygulanan projede coğrafya eğitimi Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY) ile yapılmıştır. Schuler (2000) çocukların PTÖY ile hakkında bilgi edindikleri konuyu tanımlamak, sorularını araştırmak, bulgularını sunmak ve başkaları ile paylaşmak için birçok beceri geliştirdiklerini ve o becerileri uyguladıklarını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Schuler (2000)'i desteklemektedir.

Çocukların fiziksel sitemler temasında yer alan kazanımlara ait davranışlarından yer şekillerinden burun resmine bakarak kabartma-bölge haritasından bulmaya çalışma, Mersin'de ki renkli dağın resmini çizme ve kabartma-bölge haritası üzerinde dağları ve yüksekliklerini inceleme davranışları çocukların yer şekillerine ilgi gösterdiklerini göstermektedir. Yapılan araştırmaya katılan çocuklar köyde yaşamaktadır ve yaşadıkları yerde yer şekillerinden sadece dağı görmektedirler. Burada yaşayan çocukların elektrik ve internete ulaşımı da özellikle kış aylarında kısıtlıdır. Bu nedenle proje ile çalışılan birçok yer şekli onlar için oldukça yenidir. Öğün (2010) çocukların yer şekillerini öğrenebilmesi için yer şekillerinin okul gezileri ve materyaller aracılığıyla somutlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Projeye katılan çocuklar ilk kez gördükleri yer şekillerini bahçede doğal materyaller, sınıfta oyuncak ve boyalar ile yapmış/çizmişler; alan gezileri ile aktif bir şekilde öğrenmişlerdir. Proje öncesinde ve sonrasında uygulanan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”ndan elde edilen sonuç (Tablo 10) bu ifadeyi desteklemektedir. Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre projenin öncesinde çocukların çok azı yer şekillerini tanıırken projeden sonra çocukların birçoğu yer şekillerini yüksek oranda tanımıştır. Çocukların yer şekillerini aktif bir

şekilde öğrendikleri onları sadece görsel olarak değil anlamsal olarak da kavramalarından anlaşılmaktadır. Bu duruma örnek verilecek olursa; Marmara Denizi’ni haritadan inceleyen bir çocuk öğretmenine adını sorduğunda oranın deniz olduğunu öğrenmiştir. Bunun sonucunda “*Buralara (Ege ve Akdeniz’i göstererek) gitmiyor.*” demiştir. Ardından kabartma-bölge haritasında Marmara Denizi’nin Ege ve Karadeniz’e gidip gitmediğini incelemiştir. Çocuk Marmara Denizi’ni göl zannetmiş ve emin olmak için incelemiştir. Farklı bir çocuk ise kendisine yer şekillerden burunun ne olduğunu soran arkadaşına “*Denizden doğru çıkıntı olanlara burun denir.*” cevabını vermiştir.

Çocukların her bir coğrafi temaya ait kazanımlarına örnek olarak verilen davranışları incelendiğinde bu davranışların birçoğunda coğrafi materyallerin kullanıldığı görülmüştür. Gözlem ve Anekdöt Kaydı Formları’nda yer alan 617 davranışın 332 tanesinde coğrafi materyallerin kullanıldığı nitel verilerin sayısal analizi yapılarak belirlenmiştir. Şekil 1’de çocukların davranışlarında en çok yer verdiği materyaller yer almaktadır.



Şekil 1. Anadolu’m Projesi İle İlgili Davranışlarda Kullanılan Materyaller

Şekil 1 incelendiğinde, çocukların davranışlarında en çok kullandıkları materyallerin; haritalar (196), boya kalemleri (105), bahçedeki nesneler (85), plastik nesneler (63), proje kitapları (53), Dünya küresi (31), proje resimleri (20), pusula (15), dürbün (8), oyun hamuru (6), proje etkinlikleri (6), TV programları (4) ve yemek kutusu (1) olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 1 incelendiğinde, çocukların coğrafi materyallere ve bu materyallerden biri olan haritalara oldukça yoğun ilgi gösterdikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların haritaları kullanabilecekleri ve yorumlayabilecekleri belirtilmiştir (Blades, Sowden ve Spencer, 1995; Freeman, Ergler ve Guiney, 2017; Tarman, 2017). Yapılan bu araştırmada hem çocukların haritaları kullanıp yorumlayabildikleri davranışlar (*Kabartma-Bölge haritası üzerinde GAB' da dağların az olduğunu fark etme, kabartma-bölge haritası üzerinde GAB'ı işaret ederek Suriyelilerin hemen altta olduğu için bize geldiğini söyleme*) hem de çocukların birçok coğrafi materyaller arasından en çok haritalara ilgi gösterdikleri saptanmıştır. Proje süresince kullanılan haritalar, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullandığı kabartma, bölge, fiziki, akarsu dağılımı, orman dağılımı, ekonomik faaliyetleri gösteren haritalardır. Okul öncesi dönem çocukları için özel hazırlanmış haritalar olmamasına rağmen çocukların bu haritalara oldukça yoğun ilgi göstermeleri, çocukların dikkatini çekecek şekilde, gelişimlerine uygun ve donanımlı (görsel, ses vb.) haritaların olması gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Buğdaycı ve Selvi (2018)'nin araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların seviyesine uygun, nitelikli ve eğlenceli haritaların geliştirilmesi ve okullara sağlanmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Soydan (2014), Türkiye, Avusturya ve Amerikalı öğretmenler ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin en az tercih ettiği etkinliklerin harita kullanma etkinlikleri olduğunu öğrenmiştir. Yapılan bu araştırmada ise çocukların haritalara oldukça ilgi gösterdikleri ve davranışlarında oldukça fazla yer verdikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakılarak öğretmenlerin etkinliklerinde haritalara daha fazla yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Ünlü ve Çavak (2019) harita çalışmaları ile öğretmenlerden beklenen en önemli etkinliğin çocuklarla beraber Türkiye haritası üzerinde konum çalışması yapmak olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada çocuklar harita üzerinde konum çalışmasına (yapboz haritada Kilis ve Gaziantep'in yerini gösterme) ek olarak harita üzerinde bölgelere göre bitki örtüsü (Orman dağılım haritasını incelerken yaşadığı bölgede ormanın az olduğunu fark etme), yer şekilleri (Harita üzerinde yaşadığı bölgede akarsu olduğunu fark etme), sembolleri (Kabartma-Bölge haritası üzerindeki sembollere bakarak limanın Karadeniz Bölgesinde çok olduğunu fark etme), ekonomik faaliyetleri (Ekonomik faaliyetlerin dağılımını gösteren haritada bölgelerde yetişen tarım ürünlerini inceleme) çalışmışlardır.

Çocukların proje sürecinde sergiledikleri kazanımlara örnek olarak Görsel 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20'de sunulmuştur.



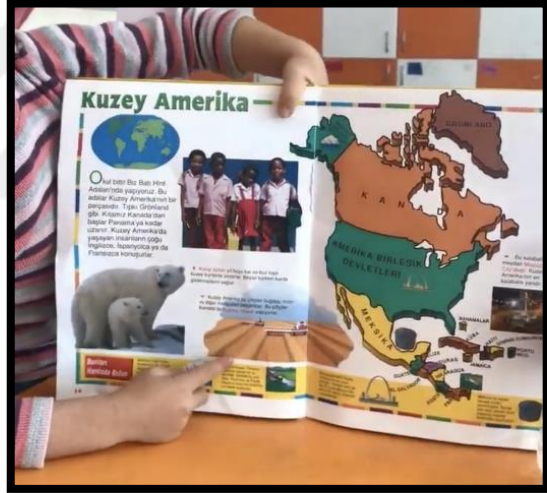
Görsel 13. Fiziki ve Beşerî Sistemleri Gözlemler



Görsel 14. Fiziksel Sistemlerin Varlığını Haritada İnceler



Görsel 15. Beşerî Sistemlerin Varlığını Haritada İnceler



Görsel 16. Günlük Yaşantısında Gördüğü Beşerî Sistemleri Fark Eder



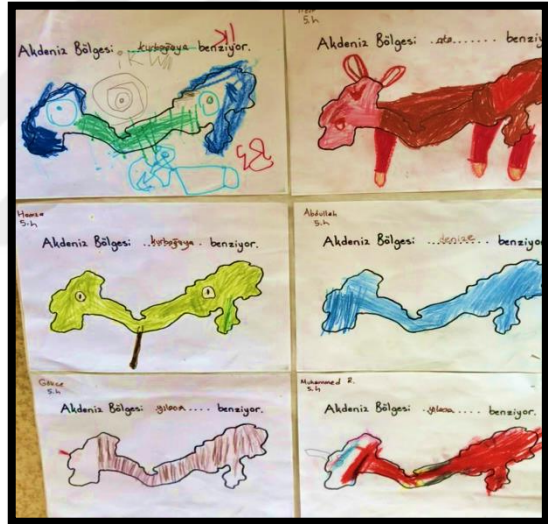
Görsel 17. Fiziksel Sistemleri Yapar (Dağ)



Görsel 18. Fiziki Sistemleri Canlandırır (Tarım)



Görsel 19. Konum İnceler, Bulur, Gösterir



Görsel 20. Yer ve Bölgeler İle İlgili Benzetmeler Yapar

Velilere Göre Çocukların Okul Dışında Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın üçüncü amacı olan “Velilere göre çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Velilere “*Çocuğunuz proje süreci boyunca size veya farklı kişilere proje ile ilgili sorular sordu mu veya edindiği bilgileri yansıttı mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin cevapları birbiri ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. “Velilere göre çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımlar” tema, coğrafya temaları ise kategori olarak belirlenmiştir. Oluşturulan bu kodlar uygun kategori altında Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 2

Velilere Göre Çocukların Okul Dışında Sergiledikleri Coğrafi Kazanımlar Temasına Ait Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5
	Mekânsal Terimlerle Coğrafya	Yerler ve Bölgeler	Fiziksel Sistemler	Beşerî Sistemler	Çevre ve Toplum
Kod 1	Konum sorar	Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini sorar	Fiziki sistemleri gözlemler	Beşerî sistemlerden öğrendiklerini anlatır	Günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark eder
Kod 2	Konum bilir	Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini açıklar	Fiziki sistemlerden öğrendiklerini anlatır	Günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder	Günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insanları uyarır
Kod 3	-	Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar	Günlük yaşantısında gördüğü fiziki sistemleri fark eder	Beşerî sistemleri canlandırır	Fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını açıklar
Kod 4	-	Yer ve bölgelerin konumunu ifade eder	Fiziki sistemleri canlandırır	-	-

Tablo 12’de velilere göre çocukların okul dışında sergiledikleri coğrafi kazanımlara ait kategori ve kodlar yer almaktadır. Kategori 1’de yer alan kodlar konum sorar ve konum bilir şeklindedir. Her bir kod (kazanım) için velilerin ifadelerinden örnekler:

- Konum sorar: VE4 “*Bir yere gidiyoruz anne şura şurası mı bura mı?*” ve VK4 “*Martılar orada yaşarken nasıl yaşıyorlar, nerede yaşıyorlar demişti.*”
- Konum bilir: VE6 “*Hayvanat bahçesine gitmiştiniz hocam, orada flamingoları görmüş. İç Anadolu Bölgesinde dedi. Hangi bölgede olduğunu söylemişti onların.*” ve VK3 “*Konya’nın İç Anadolu Bölgesinde olduğunu söylüyor. Bu tür şehirlerden veyahut illerden konu açıldığında neyin nerde olduğunu biliyor yani.*”.

Tablo 12 incelendiğinde, Kategori 2’de yer alan kodlar yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini sorar, yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini açıklar, yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar ve yer ve bölgelerin konumunu ifade eder şeklindedir. Her bir kod (kazanım) için velilerin ifadelerinden örnekler:

- Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini sorar: VE3 “*Nasıl bölge, yağmur yağıyor mu, kar yağıyor mu?*” ve VE2 “*Bazı şeylere ne deniyor ona daha fazla merak etmeye başladı, ilgisi arttı. Mesela Ege bölgesinde anne şu şu yetişiyor mu, Marmara Bölgesinde şu şu yetişiyor mu diye daha ilgisi arttı.*”
- Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini açıklar: VE2 “*Nene diyor Marmara bölgesinde şu şu yetişiyormuş ya sen biliyon mu diyor?*” ve VE6 “*Yaşadığımız yerin iklimini anlatıyor. Karadeniz Bölgesini daha çok seviyor. Ora yağmurlu olduğu için. Ben büyüdüğümde ora taşınacağım diyor.*”
- Yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar: VK3 “*Marmara bölgesindeki karasal iklim çok dikkatini çekiyor. Oralardaki nemli hava buralardaki kuru hava onu çok ayırt ediyor. Orada çok yağmur yağıyor çok bazı yerlerde kar var hala soğuk var diyerekten anlatıyor yani. Ama bizim burada diyor yaz geldikten sonra diyor kuru bir hava hâkim oluyor diyor rüzgârlı bir hava. Bölgeleri ayırt etmesi, bölgelere göre yaşantıyı ayırt etmesini çok sevdim.*” ve VK4 “*K4 mesela bana şunları anlattı. Marmara’da martılar olur dedi anne dedi işte Karadeniz’de yeşillik, alanlık, yağmur çok olur dedi.*”

- Yer ve bölgelerin konumunu ifade eder: VE4 “*Mesela illeri ilçeleri bilmiyorlardı o bire gidenler bunlar biliyor.*” ve VK3 “*Konya’ nın İç Anadolu Bölgesinde olduğunu söylüyor. Bu tür şehirlerden veyahut illerden konu açıldığında neyin nerde olduğunu biliyor yani.*” dir.

Tablo 12 incelendiğinde, Kategori 3’de yer alan kodlar fiziksel sistemleri gözlemler, fiziksel sistemlerden öğrendiklerini tanır ve açıklar, günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder ve fiziksel sistemleri canlandırır şeklindedir. Her bir kod (kazanım) için velilerin ifadelerinden örnekler:

- Fiziksel sistemleri gözlemler: VK5 “*Sadece ağaçları sordu. Bak bu küçük diyor bu büyük diyor. Bak şu ağaç daha yeşil diyor. Bu yeşil bu niye sarı diyor.*” ve VK1 “*Mesela şu ne dağı? Bu ne ağacı diyor soruyor.*”
- Fiziksel sistemlerden öğrendiklerini anlatır: VK1 “*Bu gün biz yanardağ yaptık, bu gün şunu yaptık, bu gün boyama yaptık, resim yaptık. Biz şu ağacı öğrendik diyor.*” ve VK4 “*Ağaçların isimlerini biliyor.*”
- Günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder: VE9 “*Hayvanat bahçesinde gördüğü gölü Karadeniz bölgesindeki göle de benziyor dedi.*” ve VE2 “*Mesela akşam haberlerde Ege bölgesi yağışlı anne diyor Ege bölgesinde bu gün çok aşırı yağış varmış ha diyor*”
- Fiziksel sistemleri canlandırır: VE5 “*İki tane kuru çöp almış suladığımız yere dikmiş. Yeşerecek diyor büyük ağaç olacak diyor.*” ve VE2 “*Mesela bir bitkiye eskiden vurup kırıp atıyordu. Şimdi ona toprak koyuyor su aktarıyor geçen bahçe içinde ot yolduğumuz yerde fidanı çıktı. Onun içine su aktardı gölet yaptı kendine hiç karışmadık biz.*”dir.

Tablo 12 incelendiğinde, Kategori 4’de yer alan kodlar beşerî sistemlerden öğrendiklerini anlatır, beşerî sistemlerin adını sorar, günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder ve beşerî sistemleri canlandırır şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Her bir kod (kazanım) için velilerin ifadelerinden örnekler:

- Beşerî sistemlerden öğrendiklerini anlatır: VK2 “*İzmir’de herhalde orada renkli kaydıraklar varmış insanlar oraya yüzmeye geliyormuş.*” ve VK3 “*En çok da şu şeydeki İzmir’deki tarihi asansördeki gelişimi beni şok etti zaten. Anne onun üzerine çıkacaksın Her taraf ayağının altında. Şöyle kuşbakışı bakacaksın...*”

- Günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder: VK1 “*Mesela burada ne yetişir? Sondaj vurup yer altından su alıyoruz ya. Nasıl çekiyorsunuz, nerden çekiyorsunuz?*” ve VE3 “*Orada ne yetişiyor?*”
- Beşerî sistemleri canlandırır: VE4 “*Mesela okulda yetiştirdiği fasulyeyi hala suluyor, büyüyor fasulyesi. Çiçek açık fasulyesi! Bak anne diyor fasulyem çiçek açık diyor ben yetiştirmeye başladım çok iyi bir şey diyor.*”

Tablo 12 incelendiğinde, Kategori 5’te yer alan kodlar günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark eder, günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insanları uyarır ve fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını açıklar şeklindedir. Her bir kod (kazanım) için velilerin ifadelerinden örnekler:

- Günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark eder: VE5 “*Geri dönüşüm şeyine atılacak bunlar anne niye yere atmışlar diyor geçen maskeyi görmüş buradan gittiğinde götürüyordum kendisini okulun bahçesinde arkadaşlar maskeyi yere atmış anne diyor geri dönüşüme atılacak niye buraya atmışlar dedi*” ve VE8 “*Hani bu ağaçlarda boyama oluyor ya ağaçları yarı yarıya kadar boyuyorlar ya! Anne demişti öğretmenim bize bunu söyledi, şey yapıyorlar böcekler ağacın kabuğunu oyuyormuş, ağaca zarar veriyormuş demişti E8 bana. Hem böcekler ölmesin hem de ağaca zarar vermesin diye ağacı böyle boyuyorlar demişti onu söylemişti bana parkta görmüştü.*”
- Günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insanları uyarır: VE9 “*Geçen gün ablasına dedi ışığı kapat ışığı kapatmasını söyledi. Fazla yandığı için tasarruf etmek için dedi ablasına dedi ışığı kapat.*” ve VE4 “*Ben suyu sürekli açık tutuyorum su akıyor mesela musluğun biri bozuktu niye yaptırmıyorsun böyle yapma bu kötü bir davranıştır. Babası sigara içiyor mesela babasına diyor sen bu sigarayı niye dışarıya atıyorsun. Bu ateş yangın çıkarır, her yer yanar, mahvolur.*”
- Fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını açıklar: VE5 “*Sular çekilirse anne diyor yar altı suları kalmıyor diyor suyu çok kullanmayalım israf etmeyelim diyor. Suyu çok akıtmayalım diyor zaten kuraklık diyor israf etmeyelim diyor işte o sular azalırsa suyumuz kalmaz diyor.*” ve VE4 “*Kardeşine diyor sen doğamızı kirletiyorsun diyor. Şu havaya bak diyor bunu rüzgâr götürecek diyor, ağaca*

dolayacak diyor, oradan hayvanlara gidecek diyor, yazık değil mi diyor. Niye böyle yapıyorsun sen diyor.”

Tablo 12’de sunulan coğrafi temalara ait kazanımlara örnek olarak verilen veli ifadelerine genel olarak bakıldığında çocukların anne, baba, nene, abla ve kardeşlerine projeden bahsettiği görülmektedir. Yalçın (2016) yaptığı bir araştırmada ebeveynlerin çocukları ile eve geldikten sonra sohbet etmeye çalıştıklarını ancak çocukların okulda yaptıkları hakkında çok fazla konuşmak istemediklerini dile getirdiklerini aktarmıştır. Yapılan bu araştırmaya katılan çocukların projeye ilgi duydukları için ailelerine okulda yaptıklarından bahsettikleri düşünülmektedir. İlgi duymalarına ek olarak velilerin görüşme esnasında; VK4 “K4 mesela bana şunları anlattı. Marmara’da martılar olur anne; işte Karadeniz’de yeşillik, alanlık, yağmur çok olur dedi.” ve VK2 “İzmir’de herhalde orada renkli kaydıraklar varmış insanlar oraya yüzmeye geliyormuş.” gibi örnek ifadelerinden yola çıkılarak çocukların öğrendiklerinin yakın çevresinde gördüklerinden farklı olmasından ötürü proje ile ilgili öğrendiklerini paylaşma isteğinde oldukları düşünülmektedir.

Bronfenbrenner (1994) çocuğun gelişim süreci boyunca etkileşim içinde olduğu çevreyi birbiri içine geçen yapılara benzeterek bu unsurları mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem olarak adlandırmıştır. Bu sistemlerden mikrosistem aile ve okul gibi yüz yüze etkileşim kurduğu sistemler iken mezosistem ise mikrosistemlerin birbiri ile olan ilişkisidir. Ekolojik Sistemler Kuramı’nda çocuğun çevreyi, çevrenin de çocuğu etkilediği vurgulanarak her bir sistemdeki değişikliğin diğer sistemlerde de değişiklik yaratmasının kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Mevcut çalışmada çocukların mikrosistemlerinde yer alan okulda gerçekleşen coğrafi eğitim sonucu edindikleri kazanımları yine mikrosistemlerinde yer alan ailelerine yansıttıkları görülmektedir. Çocukların bu kazanımları sergilemesi ailelerinin bazı farkındalıklar kazanmalarını destekleyeceği düşünülmektedir. Örneğin; okulda gerçekleşen coğrafya eğitimi sonucu çocuklar evde günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insanları uyarma ve fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını açıklama kazanımlarını sergilemişlerdir. Bu kazanımlara ilişkin VE4 “Ben suyu sürekli açık tutuyorum su akıyor mesela musluğun biri bozuktu niye yaptırmıyorsun böyle yapma bu kötü bir davranıştır. Babası sigara içiyor mesela babasına diyor sen bu sigarayı niye dışarıya atıyorsun. Bu ateş yangın çıkarır, her yer yanar, mahvolur.” ifadesi ile çocuğunun annesini ve babasını fiziksel sisteme ait

unsurlara zarar vermeleri konusunda uyardığını ve olacaklara ilişkin açıklama yaptığını aktarmıştır.

Velilerin ifadelerine bakılarak çocukların yaşadığı yerde gördükleri ile öğrendiklerini karşılaştırarak (VE9 “*Hayvanat bahçesinde gördüğü gölü Karadeniz Bölgesindeki göle de benziyor dedi.*”) bazı farklılıkları fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bu karşılaştırma çocukların zihinlerinde dengesizlik yaratarak yaşadıkları yer ile ilgili soruların (VE8 “*Buraya yağmur yağmıyor niye sürekli oraya yağmur yağıyor?*”) oluşmasına yol açmış ve ailelerine soru sormalarına neden olmuştur. Bilişsel gelişim sürecinde denge halinde olan zihin, ilk kez karşılaştığı bilgiler ile dengesizlik yaşayınca bu bilgileri ya kendinde var olan şemalara benzetir ya da yeni bir şema oluşturarak dengesini tekrar kurar (Piaget, çev. 2021). Çocuklar projeye başlama aşamasında gözlemler yaparak provakasyon sorularının da etkisi ile bilişsel dengesizlik yaşamışlardır. Dengeye ulaşmak için projeyi geliştirme (uygulama) aşamasında çevresindeki bireylere yeni karşılaştığı unsurlar ile ilgili sorular sormuş, çeşitli kaynakları incelemiş, yeni gözlemler yapmışlardır. Süreç boyunca edindikleri bilgileri ve kazanımları projeyi sonlandırma aşamasında yakınlarına yansıtmışlardır. Tüm proje aşamaları boyunca gerçekleştirdikleri bu faaliyetler ile zihinlerinin tekrar denge haline gelmesini sağlamışlardır.

Velilerin ifadelerine bakıldığında çocukların karşılaştırma becerisine ek olarak gözlem yapma, iletişim kurma, sentezleme, değerlendirme gibi diğer bilimsel süreç becerileri de sergiledikleri fark edilmiştir. Örneğin; VK5’in “*...Bak bu küçük diyor bu büyük diyor. Bak şu ağaç daha yeşil diyor. Bu yeşil bu niye sarı diyor.*” ifadesi ile çocuğunun gözlem yapma becerisini sergilediği anlaşılrken, VK1’in “*Bu gün biz yanardağ yaptık, bu gün şunu yaptık, bu gün boyama yaptık, resim yaptık. Biz şu ağacı öğrendik diyor.*” ifadesi ile çocuğunun öğrendiklerini anlatarak iletişim kurma becerisini sergilediği anlaşılmaktadır. Çocukların proje sürecinde de bu becerileri kullandıkları “Gözlem ve Anekdote Kayıtları Formları” analizleri sonucu fark edilmiştir. Hem gözlemler hem de velilerin ifadelerine bakılarak çocukların hem okulda hem de evde coğrafi kazanımları sergiledikleri ve bilimsel süreç becerilerini kullandıkları anlaşılmaktadır.

Bilimsel süreç basamakları ile benzer şekilde çocuklar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde bilişsel süreç boyutunda yer alan hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamakları hem okulda hem de evde coğrafi

kazanımları sergilerken kullanmaktadırlar. Örneğin; VE9 “Hayvanat bahçesinde gördüğü gölü Karadeniz Bölgesindeki göle de benziyor dedi.”, VE2 “Mesela akşam haberlerde Ege Bölgesi yağışlı anne diyor Ege Bölgesinde bugün çok aşırı yağış varmış ha diyor” ve VE5 “İki tane kuru çöp almış suladığımız yere dikmiş. Yeşerecek diyor büyük ağaç olacak diyor.” ifadeleri ile çocuklarının hatırlama, anlama, analiz etme ve uygulama basamaklarını kullandıkları anlaşılmaktadır.

Bilimsel süreç basamakları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde yer alan basamaklara ek olarak çocuklar coğrafi becerileri de sergilemişlerdir. VE4 “Bir yere gidiyoruz anne şura şurası mı bura mı?”, VE6 “Hayvanat bahçesine gitmiştiniz hocam, orada flamingoları görmüş. İç Anadolu Bölgesinde dedi. Hangi bölgede olduğunu söylemişti onların.” Ve VK3 “...Orada çok yağmur yağıyor çok bazı yerlerde kar var hala soğuk var diyerekten anlatıyor yani. Ama bizim burada diyor yaz geldikten sonra diyor kuru bir hava hâkim oluyor diyor rüzgârlı bir hava” ifadeleri ile çocuklarının coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama, harita becerileri ve değişim ve sürekliliği algılama becerilerini gerçekleştirdiklerini aktarmışlardır.

Coğrafya bireyin yaşadığı çevreyi algılamasını, anlamlandırmasını, tanımasını (Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012), dünyadaki olaylar ve bu olayların insan yaşamına etkisini anlamasını (Akınoğlu, 2005) ve bu olayların birbirinden bağımsız olmadığını fark edilmesini sağlar (Kaya, 2013). Farklı bir ifade ile coğrafya eğitimi etkisi ile çocuklar yaşadıkları yerin fiziksel sistemleri, beşerî sistemleri, her iki sistemin birbirine olan etkisini anlamlandırabilmektedirler. Çocukların evde sergiledikleri coğrafi kazanımlar bu ifadeleri doğrular niteliktedir. Örneğin; VE6 “Yaşadığımız yerin iklimini anlatıyor. Karadeniz Bölgesini daha çok seviyor. Ora yağmurlu olduğu için. Ben büyüdüğümde ora taşınacağım diyor.” ve VE5 “Sular çekilirse anne diyor yar altı suları kalmıyor diyor suyu çok kullanmayalım israf etmeyelim diyor. Suyu çok akıtmayalım diyor zaten kuraklık diyor israf etmeyelim diyor işte o sular azalırsa suyumuz kalmaz diyor.” ifadeleri ile çocuklarının yaşadıkları bölgeyi tanıdıkları, farklı bölgeler ile karşılaştırdıkları, yaşadıkları bölgenin özelliklerinin onları nasıl etkilediğini ve kendi davranışlarının yaşadıkları bölgeyi nasıl etkileyeceğini anladıklarını belirtmişlerdir. Gözlem (Anekdöt Kaydı) Formlarında çocukların okulda sergiledikleri coğrafi kazanımlarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; fiziksel sistemin insanlara etkisini çizme kazanımında yer alan İAB’da yaşayan Vehbi öğretmenin havası güneşli olan İAB’dan karlı olan DAB’a geldiği için ağlamasını anlatan bir resim çizme davranışı verilebilir. Bu

doğrultuda çocukların hem okulda hem evde sergiledikleri coğrafi kazanımlara bakılarak çocukların yaşadıkları bölgeyi tanıdıkları, farklı bölgeler ile karşılaştırdıkları, yaşadıkları bölgenin özelliklerinin onları nasıl etkilediğini ve kendi davranışlarının yaşadıkları bölgeyi nasıl etkileyeceğini anladıkları anlaşılmaktadır.

Çocukların Anadolu'm Projesi Sonrasında Proje İle İlgili Anımsadıkları

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın dördüncü amacı olan “Çocukların proje sonrasında proje ile ilgili anımsadıkları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların çizimleri ve çizim yaparken kullandıkları ifadeler betimsel analiz yapılarak belirli kod ve kategorilere göre analiz edilmiştir. Çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadeler birbiri ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. “Çocukların proje sonrasında proje ile ilgili anımsadıkları” tema, coğrafya temaları ise kategori olarak belirlenmiştir. Oluşturulan bu kodlar uygun kategori altında Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 3

Çocukların Proje Sonrasında Proje ile İlgili Anımsadıkları Temasına Ait Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5
	Mekânsal Terimlerle Dünya	Yerler ve Bölgeler	Fiziksel Sistemler	Beşerî Sistemler	Çevre ve Toplum
Kod 1	İnsanların konumu	Yerler ve bölgelerin isimleri	Fiziki sistemlere ait kavramların isimleri	Beşerî sistemlere ait kavramların isimleri	Fiziksel sistemin insan faaliyetlerine etkisi
Kod 2	Bölgelerin konumu	Bölgelerde bulunan şehirler	Fiziksel sistemlere ait kavramların tanımı ve özellikleri	Beşerî sistemlerin bölgelerdeki varlığı	İnsan faaliyetlerinin fiziksel sisteme etkisi
Kod 3	Nesnelerin konumu	Yerler ve bölgelerin fiziksel özellikleri	Fiziksel sistemlerin bölgelerdeki varlığı	-	-
Kod 4	-	-	Fiziksel sistemlerin birbirine olan etkisi	-	-

Tablo 13'te velilere göre çocukların proje sonrasında proje ile ilgili anımsadıklarına ait kategori ve kodlar yer almaktadır. Kategori 1'de yer alan kodlar insanların konumu, bölgelerin konumu ve nesnelerin konumudur. Her bir kod için çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerden örnekler:

- İnsanların konumu: E6 “*Bahar Hoca orada yaşıyor, çünkü Karadeniz’de yaşıyor. Müdür Bey nerede yaşıyor, Yılmaz Hoca nerede yaşıyor, İç Anadolu Bölgesi’nde Vehbi öğretmeni unuttuk.*” Ve E9 “*Nasreddin Hoca vardı!*”
- Bölgelerin konumu: E2 “*O birazcık dıştaydı. 3 bölge onun komşusu, 2 bölge onun komsusu değil.*”
- Nesnelerin konumu: K2 “*O bölgede uçak vardı.*” Ve K4 “*Oranın adı Marmara! Dağlar vardı, Van Kedisi.*” dir.

Tablo 13 incelendiğinde, Kategori 2’de yer alan kodlar yerler ve bölgelerin isimleri, bölgelerde bulunan şehirler ve yerler ve bölgelerin fiziksel özellikleridir. Her bir kod için çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerden örnekler:

- Yerler ve bölgelerin isimleri: K4 “*Oranın adı Marmara (DAB).*” Ve E6 “*İlk GAB çalıştık, sonra Akdeniz komşumuz, sonra Karadeniz, sonra İAB, sonra, DAB, sonra Marmara Bölgesi, Son Ege Bölgesi*”
- Bölgelerde bulunan şehirler: K5 “*Çanakkale’yi hatırlıyorum.*” ve E3 “*Gaziantep!*”,
- Yerler ve bölgelerin fiziksel özellikleri: E7 “*Haritadaki rengi turuncuydu.*” Ve E2 “*Bölgeleri var, yukarı ve aşağı.*” dir.

Tablo 13 incelendiğinde, Kategori 3’te yer alan kodlar fiziksel sistemlere ait kavramların tanımı ve özellikleri, fiziksel sistemlerin bölgelerdeki varlığı ve fiziksel sistemlerin birbirine olan etkisidir. Her bir kod için çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerden örnekler:

- Fiziksel sistemlere ait kavramların isimleri: ve E2 “*Martı, akarsu ve boğaz vardı. Burun vardı, bu burun!*” ve E1 “*Çok yeşillik vardı. Dağ, burun vardı. En çok şaşırtan burundu. Burun kozalağa benziyor.*”
- Fiziksel sistemlere ait kavramların tanımı ve özellikleri: K3 “*Platoyu en çok merak ettim. Plato yüksek ve düz.*” Ve K2 “*Kıvrımlı bir şey vardı. Menderes! Evleri uçuruyordu, evleri uçuran bir şey vardı, unuttum adını. Deprem!*”

- Fiziksel sistemlerin bölgelerdeki varlığı: K1 “*Bir sürü ağaç vardı. Çamur hatırlıyorum. Orada çok yağmur yağıyordu, çamur etti toprakları.*”, E8 “*Orman yangını hatırlıyorum, burada çok oluyordu.*”
- Fiziksel sistemlerin birbirine olan etkisi: E5 “*Ağaç azdı çünkü kuraklık oldu. Çatlamış, toprak!*” ve E1 “*Kuraklık! Çünkü güneş var.*” dır.

Tablo 13 incelendiğinde, Kategori 4’de yer alan kodlar beşerî sistemlere ait kavramların isimleri ve beşerî sistemlerin bölgelerdeki varlığıdır. Her bir kod için çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerden örnekler:

- Beşerî sistemlere ait kavramların isimleri: E8 “*Ormancılık hatırlıyorum.*” ve E3 “*Yol öğrenmiştik. Arabayı da çizelim. Ev hatırlıyorum. Okul yaptık.*”
- Beşerî sistemlerin bölgelerdeki varlığı: K1 “*Bir sürü insan hatırlıyorum, kalabalıktı.*” Ve K3 “*İnsanlar çok mu? Çoktu.*”dur.

Tablo 13 incelendiğinde, Kategori 5’te yer alan kodlar fiziksel sistemin insan faaliyetlerine etkisi ve insan faaliyetlerinin fiziksel sisteme etkisidir. Her bir kod için çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerden örnekler:

- Fiziksel sistemin insan faaliyetlerine etkisi: E6 “*Karasal olanlarda fıstık var.*” ve K3 “*Ormanlar çok o zaman ormancılık faaliyeti vardır.*”
- İnsan faaliyetlerinin fiziksel sisteme etkisi: E3 “*Üzücü bir şey olmuştu, balıkların ölmesi. Herkes balıkların yerlerine çöp atıyordu, kötü bir şey bu! Çöp, çöp, çöp! Her yer çöp! Obruk vardı, her yerde su yok o yüzden tarlalar için aşağıdaki suları alıyorlardı. Her yerde obruk oluyor.*” ve E8 “*Güneş şişeyi ısıtırmış, patlamış, orman yangını olmuş.*” tur.

Çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelere bakılarak bölgelerin fiziki sistemleri ile ilgili öğrendikleri bazı kavramları detaylı açıklayabildikleri, tanımlayabildikleri fark edilmiştir. Örnek verilecek olursa; K3 “*Platoyu en çok merak ettim. Plato yüksek ve düz.*” ve K2 “*Kıvrımlı bir şey vardı. Menderes!*” cümleleri ile menderes ve platoyu tanımlamıştır. E2 “*O (DAB) birazcık dıştaydı. 3 bölge onun komşusu, 2 bölge onun komsusu değil.*” cümlesi ile DAB’ ın harita üzerindeki konumunu açıklamıştır.

Çocukların çizimlerinde bazı kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayabildikleri ve bu kavramların birbirini nasıl etkiledikleri hakkında yorumlar yapabildikleri görülmüştür. Örnek verilecek olursa; E1 “*Bir de kuraklık! Çünkü güneş var.*”, E3 “*Obruk vardı, her*

yerde su yok o yüzden tarlalar için aşağıdaki suları alıyorlardı. Her yerde obruk oluyor.” ve E6 “En çok orada kuraklık! Çünkü orada karasal iklim var.” cümleleri ile fiziksel sistemlerin birbirini nasıl etkiledikleri hakkında yorum yapmışlardır. K3 “Ormanlar çok o zaman ormancılık faaliyeti vardır.” Ve E6 “Karasal olanlarda fıstık var.” ifadeleri ile fiziksel sistem ve insan faaliyetleri arasında ilişki kurmuştur.

Çocukların yaptıkları araştırmalar sonucu hakkında bilgi edindikleri bölgelere gitmek istediklerine yönelik birçok ifadeye rastlanmıştır. Bu ifadelerden bazıları; E9 “En çok merak ettiğim şeyler büyük balonlar oldu. Balonları görmek isterdim”, E6 “Biz araba olsaydık ne güzel giderdik”, E8 “Marmara Bölgesinde martılara simit atmak istiyorum” ve K2 “Otobüs yapmışlardı, Tevfik. Otobüs İç Anadolu Bölgesine gidiyor.” dur.

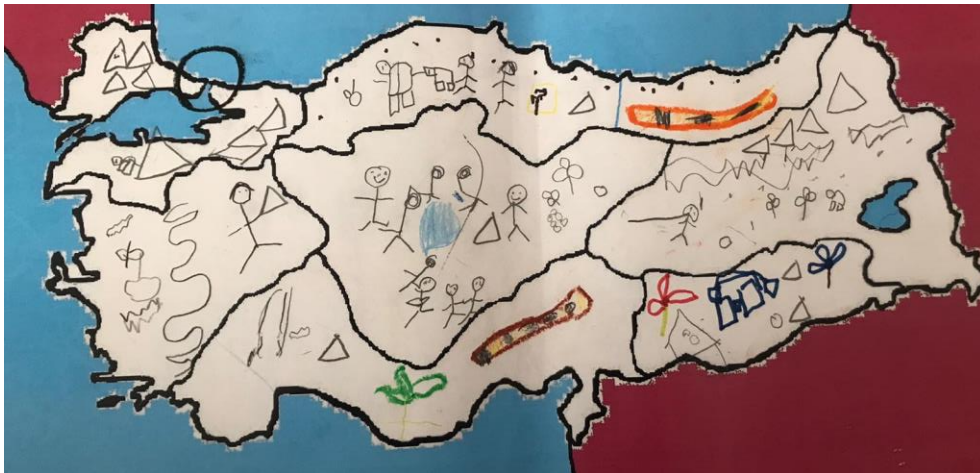
Çocukların çizim yaparken kullandıkları ifadelerde endemik bitki ve hayvanları betimleyebilmelerine rağmen isimlerini anımsamakta zorluk çektikleri görülmüştür. K3 “Mavi bitki vardı, adını unuttum.”, E6 “Pey-peyg-pey neydi onun adı? Pey nen başlıyor. Peygamber çiçeğini öğrenmiştik. Yeşil sapı vardı. Sonra, kırmızı yaprakları vardı.”, E8 “Koşarak hayvanı (çöl koşarı) hatırlıyorum.”, E3 “Çiçek, endemik çiçek öğrendik. Zambak çiçek (kum zambağı)” örnek verilebilir.

Çocukların bölgeler hakkında öğrendikleri bilgileri karıştırabildikleri fark edilmiştir. Örnek verilecek olursa; Karadeniz Bölgesi ile ilgili olarak çocuklardan biri çizim yaparken “Koşarak hayvanı hatırlıyorum. Benim en çok hoşuma giden bölge! O bölgede en çok hoşuma giden kedi.” cümlesini kurmuştur. Bahsettiği “koşarak hayvanı” GAB’da bulunan “çöl koşarı” isimli endemik hayvan iken kedi ise DAB’da bulunan ve yine endemik bir hayvan olan “Van Kedisi” dir. Farklı bir örnek olarak çocuklardan biri DAB bölgesi için çizim yaparken “Deniz çoktu, martı, balıklar bile vardı. Hayvanat bahçesi! Buz beni çok şaşırtmıştı.” ifadesini kullanmıştır. Burada çocuk Marmara Bölgesinde öğrendiklerini DAB’ da öğrenmiş gibi anımsamaktadır.

Çocukların anımsadıkları bilgiler genel olarak yorumlandığında okulda ve evde sergiledikleri coğrafi kazanımlar ile benzer şekilde anımsadıkları bilgileri çizip anlatırken de coğrafi becerileri, bilimsel süreç becerilerini ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde yer alan basamakları kullandıkları görülmektedir. E3 “Obruk vardı, her yerde su yok o yüzden tarlalar için aşağıdaki suları alıyorlardı. Her yerde obruk oluyor.”, E6 “En çok orada kuraklık! Çünkü orada karasal iklim var.” ve K3 “Ormanlar çok o zaman ormancılık faaliyeti vardır.” ifadeleri çocukların coğrafi becerilerden sorgulama becerisi, harita becerileri ve kanıt kullanma becerileri; bilimsel süreç becerilerinden karşılaştırma,

A hand-drawn map of the world on a piece of paper, with continents outlined in black. The map is decorated with various colorful drawings and symbols. North America is marked with a yellow house and a blue car. South America features a red house and a yellow sun. Europe and Africa are filled with numerous small drawings, including a red house, a yellow sun, a blue car, a green tree, a red flower, and a blue circle. Asia and Australia are also decorated with various symbols, including a red house, a yellow sun, a blue car, a green tree, a red flower, and a blue circle. The map is set against a background of blue and red.

K3 Akdeniz bölgesi için “Makileri hatırlıyorum. Küçük boyunlular, zeytin. Kışın ılık olduğu beni şaşırtmıştı. Yazın sıcak. Bir tane renkli çiçek vardı, adını hatırlayamadım. Hoşuma giden şey ormandır. Orman yangını yapacağım.” *ifadelerine yer vermiştir.*



E6 İç Anadolu bölgesi için “İAB’ın suyunu çizmedik, Tuz Gölü! Üzücü bir şey flamingolar çünkü su az orada. Flamingolar burada su içiyorlar azalıyor. Keşke kuyudan içselerdi. Orada bir sürü flamingo vardı. Karasal olanlarda fıstık var. Orman çok az! Kuraklık!” ifadelerine yer vermiştir.

Her bir coğrafya teması altında Tablo 13’ te sunulan çocukların anımsadıklarına ilişkin detaylı ifadeler ve çizimlerden örnekler Görsel 21 ve Görsel 22’de yer almaktadır. Çocukların çizim yaparken coğrafi bölgeler ile ilgili anımsadıklarını detaylandırarak, açıklayarak, tanımlayarak ve yorumlayarak aktardıkları bilgiler bu örneklerde yer verilenlerden fazladır.

Proje Sonrasında Velilerin Çocuklarının Gelişim ve Becerilerinde Gözlemledikleri Farklılıklar

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın beşinci amacı olan “Proje sonrasında velilerin çocuklarının gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıklar var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorunun cevabı için “Yarı-Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Velilere “*Anadolu’m Projesi sonrasında çocuğunuzda veya çocuğunuzun çevreye karşı olan davranışlarında farklılık gözlemlediniz mi?*” sorusu yöneltilmiştir. “Proje sonrasında velilerin çocuklarının gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıklar” tema, Okul Öncesi Dönem Eğitim Programında yer alan sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişimi, dil gelişimi ve öz bakım becerileri (MEB, 2013) kategori olarak belirlenmiştir. Gelişim alanları ve öz bakım becerilerinde yer alan kazanımlar ise kod olarak belirlenmiştir. Velilerin cevapları kod olarak belirlenen kazanımlar ile ilişkili olma durumuna göre bir araya getirilmiştir. Oluşturulan bu kodlar uygun kategori altında Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Proje Sonrasında Velilerin Çocuklarının Gelişim ve Becerilerinde Gözlemledikleri Farklılıklar Temasına Ait Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5
	Bilişsel Gelişim	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Motor Gelişimi	Dil Gelişimi	Öz Bakım Becerileri
Kod 1	Algıladıklarını hatırlar.	Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	Dinlediklerini / izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Proje Sonrasında Velilerin Çocuklarının Gelişim ve Becerilerinde Gözlemledikleri Farklılıklar Temasına Ait Kategori ve Kodlar

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3	Kategori 4	Kategori 5
Kod 2	Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	-	Yazı farkındalığı gösterir	Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.
Kod 3	Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Estetik değerleri korur	-	Sözcük dağarcığını geliştirir.	-
Kod 4	Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır	Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	-	Dili iletişim amacıyla kullanır.	-
Kod 5	Nesne / durum / olaya dikkatini verir	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur	-	Dinlediklerinin / izlediklerinin anlamını kavrar.	-
Kod 6	Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	-	-	-
Kod 7	Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır.	Sorumluluklarını yerine getirir.	-	-	-
Kod 8	Problem durumlarına çözüm üretir.	Kendine güvenir.	-	-	-

Tablo 14’de velilere göre çocukların proje sonrasında velilerin çocuklarının gelişim ve becerilerinde gözlemledikleri farklılıklara ait kategori ve kodlar yer almaktadır. Kategori 1’de yer alan kodlar algıladıklarını hatırlar, neden-sonuç ilişkisi kurar, nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur, nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır, nesne/durum/olaya dikkatini verir, mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular, günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır ve problem durumlarına çözüm üretir. Her bir kod için velilerin ifadelerden örnekler:

- Algıladıklarını hatırlar: VE10 “*Mesela geldiğinde abla biz okulda şunları şunları yaptık. Öğretmenim bize bunları tanıttı.*” ve VK2 “*Ondan sonramıya piring nereden yetişiyor, ondan sonramıya sizin gibi balıkçılık nereden yapılıyor, mesela*

en çok deniz nerede var Antalya'da varmış bana öyle dedi. Ondan sonramıya fasulye bile yetişen yerleri sebzecilik nerde çok olduğunu K2 baya bir ilerlemiş.”

- Neden-sonuç ilişkisi kurar ve nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur: VK4 “*Mesela o gün çamur olduğunda anne bu hava niye böyle. Diyorum işte K4 şey yağacaktı çamur. Böyle şeyler söyler yani. Kirliliği biliyor yani. Niye bu kadar kirli çamur, niye kar çamur mu yağmış havaya diyor.*” ve VK3 “*Bulaşık yıkıyorum ya mesela bir yeri yıkıyorum anne yapma yıkıyorsan kapat kaba al öyle yıka suyu geliyor kapatıyor mesela sebebi açıklanıyor. Kuraklık olacak diyor bize acımıyor musunuz diyor yarın bir gün biz susuz kalacağız diyor. Kuraklık çok olacak diyor, ağaçlarımız kuruyacak diyor, hayvanlarımız ölecek diyor susuzluktan diyor, topraklarımız çatlayacak diyor bu gözle görülür şekilde olacak diyor.*”
- Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır: VE7 “*Burada görmediğimiz ağaçları görüyoruz baba diyor. Şelaleler varmış. Şelalelerin kiminin içinde yeşil yeşil bir şeyler görünüyor baba diyor. Bazı dağların üstünde de diyor sular akıyor diyor. Mesela dağımız var bahçemiz var gidiyor geziyor. Öğretmenimin gösterdikleri daha farklı diyor.*” ve VK3 “*Ben işte mesela makineyi dolduruyorum diyorum kızım şunu hallet. Onun hepsini büyüklü küçüklü çay kaşığı çay kaşığına çatal çatala onun hepsini farkında olarak diziyo.*”
- Nesne/durum/olaya dikkatini verir: VK1 “*Mesela soru soruyor, önceden de soruyordu ama o kadar sormuyordu. Mesela bana şeyleri soruyor: baharda çiçek ağaçlar açılıp sararıp dökülüyor diyor, baharda yeşillikler olur diyor.*” ve VE2 “*Mesela Ege Bölgesinde anne şu şu yetişiyor mu, Marmara Bölgesinde şu şu yetişiyor mu diye daha ilgisi arttı.*”
- Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular ve günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır: VK5 “*Anne dedi sen yolun ortasında gidiyorsun. Niye dedim. Yol sana tehlike çocuklara tehlike dedi. Ben dedim nerden gidek yanı dedim. Bak burada çizgi var dedi, çizginin kenarından git dedi.*”
- Problem durumlarına çözüm üretir: VK3 “*Ağaçları yere dikersek toprak kaymasını önleriz diye düşünüyor. Ondan sonra suyumuzu az akıtırsak susuzluğu önleriz diye düşünüyor, ışıgımızı açık bırakmazsak enerjiyi toplarız diye düşünüyor.*” ve VE8 “*Mesela E8 çiftliğe çok sık gidip geldiği için hemen bakıyor mesela tasda mekanizma kapalı kalmış su geliyor hemen o mekanizmayı eliyle*

kaldırıp suyu kapatıyor. Boşa gitmesin işte hayvanların altı ıslanmasın anne su boşa gitmesin diye.” dir.

Tablo 14 incelendiğinde, Kategori 2’de yer alan kodlar bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir, toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar, estetik değerleri korur, bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler, kendisinin ve başkalarının haklarını korur, değişik ortamlardaki kurallara uyar, sorumluluklarını yerine getirir ve kendine güvenirdir. Her bir kod için velilerin ifadelerden örnekler:

- Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir: VE9 *“Mesela kendine karışınca çok şiddetle sürekli şiddetle karşılık verirdi. Şu an öyle değil ama. Hani konuşuyor, anlaşıyor, arkadaşlık ediniyor.”* ve VK5 *“Mesela hocam siz de biliyorsunuz çimdik vuruyordu. Şimdi o yok fazla kalmadı siz de okulda gördüğünüz sürece fazla kalmadı.”*
- Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar: VE10 *“Okula önce şey etmiyordu uzak duruyordu şimdi seviyor gelmek istiyor. Okulunu istiyor.”* ve VK2 *“K2 çok büyümüş gibi abla gibi davranıyor artık kardeşlerine.”*
- Estetik değerleri korur: VE9 *“Peçeteleri normal atıyordu ama şu an atmıyor. Alıyor mesela köyde semaver çayı yapıyoruz mesela semaverin çayını yaparken altına atıyor, mesela yere atmıyor ona atıyor.”* ve VE7 *“Ama yere çöp attığında gidiyor çöpü alıp çöp tenekesine atmayı da biliyor.”*
- Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler: VK4 *“Valla eve geliyor bazen hevesli işte şunu yapıcım ben bunu yapıcım diyor.”* ve VE1 *“Ödevi yapayım anne diyor, ödevi yapmazsam olmaz diyor. Ödevi geciktirmekten artı şey yapıyor sıkıntı alıyor.”*
- Kendisinin ve başkalarının haklarını korur: VK3 *“Anne işte ufak kedi yavruları bizim ahırlarımız var samanlarımız filan var oraya geliyorlar doğum bırakıyorlar yani kendileri. Anne bunlar aç kalmasın, bir kaba süt koyar mısın, anne su koyar mısın bunlara anne yukardan artan ekmeklerden aşağıya indir de onlar yesin. Hayvanlara karşı çok duyarlı bir de çevrede ağaçlara karşı çok duyarlı.”* ve VE1 *“Bir kuşu tuttu mu onu özgürlüğüne kavuşturmak istiyor, zarar vermek istemiyor ondan sonra işte ona bir zarar vermiyor günah diyor, uçurak gitsin onu*

özgürlüğüne diyor. Güülü kopartmak istemez çünkü günah diyor, canlı şeylere zarar vermek istemiyor.”

- Değişik ortamlardaki kurallara uyar: VE3 *“Bir de bazen çok çelenkti hocam. Bura gelip giderekten de fazla şeyliği kalmadı yalan söylemiyim kendisini toparlamaya yani şey yapıyor yani dur deyince duruyor, yapma deyince yapmıyor ama önce bunu hiç toparlayamıyordum gerçekten”* ve VE2 *“Kolay kolay insan içine ben girdiremiyordum onu. Gel annem gel. Anneannesine gittiğinde bir köşeye oturup kalkıyordu şimdi artık topluma karışmaya başladı. Geçen düğüne gittik, bir köşede otururdu, baktım dolanmaya başladı.”*
- Sorumluluklarını yerine getirir: VE7 *“Önce çok çapkındı, fazla bir şeye önem vermiyordu ama bu projeye başladığınız başlayalı kitabı, bir defter eline alsa bir kalem eline alsa bir şeyler çizmeye çalışıyor.”* ve VE6 *“Verdiğiniz ödevlerini yapıyor yani, şura şu dağ, fotoğraflara bakıp verdiğiniz fotoğraflardan, sunum ödevlerinden onları yapıyor. Daha önce pek umursamıyordu. Bunu yapmak zorundayım diyor.”*
- Kendine güvenir: VK3 *“Onu yaptım bunu da yaparım diye kendine özgüveni geldi.”* ve VE10 *“Önce daha sessizdi daha kapalıydı şimdi daha çok şey oldu daha açıldı. Önce bir yere gitmekten korkuyordu şimdi korkmuyor.”* şeklindedir.

Tablo 14’de velilere göre çocukların proje sonrasında proje ile ilgili anımsadıklarına ait kategori ve kodlar yer almaktadır. Kategori 3’te küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar kodu yer almaktadır. Velilerin ifadelerden bu koda dair örnekler,

- VE8 *“Çocuklar üzerinde davranışlarının, el becerilerinin, konuşmalarının, düşüncelerinin çok çok geliştiğini gördüm.”* ve VE1 *“Resim yapmayı beceriyor, dört dörtlük.”* şeklindedir.

Tablo 14 incelendiğinde, Kategori 4’de yer alan kodlar dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder, sözcük dağarcığını geliştirir, yazı farkındalığı gösterir, dili iletişim amacıyla kullanır ve dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. Her bir kod için velilerin ifadelerden örnekler:

- Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder: VE6 *“Van Gölü’nü anlatıyor. Ege Bölgesinde ne yetişir, Karadeniz iklimini, güneydoğu iklimini, yaşadığı yeri bilmiyordu yani. Söylüyor hocam.”* ve VE2 *“Dayısına tek tek Ege*

Bölgesinde şunlar şunlar yetişir, Marmara Bölgesinde şunlar yetişir diyip hepsini tek tek saymaya başladı dayısına.”

- Yazı farkındalığı gösterir: VK5 “*Mesela akşam dedi anne dedi ben dedi kâğıt ver de isim yazacam anne dedi.*”
- Sözcük dağarcığını geliştirir, dili iletişim amacıyla kullanır ve dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar: “VK5 “*Benim kızım her şeyi söylüyor kelimeleri de kullanıyor dediklerimi de anlıyor.*” ve VK3 “*Gözle görülür biçimde kurduğu cümleler hani ben bu kadar bu yaştayım yani o cümlelerin çoğunu kuramam.*” şeklindedir.

Tablo 14 incelendiğinde, Kategori 5’te yer alan kodlar kendini tehlikelerden ve kazalardan korur ve günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanırdır. Her bir kod için velilerin ifadelerden örnekler:

- Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur: VK5 “*Anne dedi sen yolun ortasında gidiyorsun. Niye dedim. Yol sana tehlike çocuklara tehlike dedi. Ben dedim nerden gidek yani dedim. Bak burada çizgi var dedi, çizginin kenarından git dedi.*” ve VE7 “*Ateşle oynamayı fazla sevmiyor.*”
- Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır: VK1 “*Mesela ben çıkarken dedi anne sana yardım ediyim, buraları siliyim. Ablasına diyor anneme yardım et şuraları temizle. Şunu şura kaldıralım bu lazım olur, etkinliğe gerek olur diyor.*” cümleleri ile aktarılmıştır.

Velilerin belirttiği ifadeler doğrultusunda mevcut çalışmada proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, motor ve dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Lache (2011) coğrafyanın çocukların; sosyal, duygusal, bilişsel, iletişimsel ve davranışsal öğrenme sürecini desteklediğini belirtmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuç bu ifadeyi desteklemektedir.

Gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin (Anadolu’ım Projesi) Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY) ile gerçekleştirilmiş olmasının da çocukların gelişim alanlarında ilerlemesine etkisi bulunmaktadır. Sonuca değil de sürece odaklanan PTÖY ile çocukların öğrenme süreci boyunca gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenir (Helm ve Katz, 2016). Vygotsky (çev. 2020), düzgün organize edilmiş öğrenmenin zihinsel gelişim ile

sonuçlandığını ve öğrenmenin yanı sıra çeşitli gelişimsel süreçleri harekete geçirdiğini belirtmiştir.

Çomak (2020) coğrafyanın bünyesinde coğrafi becerileri barındırması sayesinde coğrafyanın çocukların bilişsel, duygusal, dil becerisi ve motor becerilerin gelişmesinde katalizör etkisi olduğunu ifade etmiştir. Çocuklarının gelişim alanlarında ve becerilerinde olumlu yönde gelişme fark eden velilerin ifadelerine bakıldığında çocuklarının coğrafi becerilerinin de geliştiği fark edilmektedir. Örneğin; VK4 “*Mesela o gün çamur olduğunda anne bu hava niye böyle. Diyorum işte K4 şey yağacakmış çamur. Böyle şeyler söyler yani. Kirliliği biliyor yani. Niye bu kadar kirli çamur, niye kar çamur mu yağmış havaya diyor.*” ve VK1 “*Mesela soru soruyor, önceden de soruyordu ama o kadar sormuyordu. Mesela bana şeyleri soruyor: baharda çiçek ağaçlar açılıp sararıp dökülüyor diyor, baharda yeşillikler olur diyor.*” cümlelerine bakılarak çocuklarının coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama ve zamanı algılama becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde VK3 “*Bulaşık yıkıyorum ya mesela bir yeri yıkıyorum anne yapma yıkıyorsan kapat kaba al öyle yıka suyu geliyor kapatıyor mesela sebebi açıklanıyor. Kuraklık olacak diyor bize acımiyor musunuz diyor yarın bir gün biz susuz kalacağız diyor...*” ve VK5 “*Anne dedi sen yolun ortasında gidiyorsun. Niye dedim. Yol sana tehlike çocuklara tehlike dedi. Ben dedim nerden gidek yanı dedim. Bak burada çizgi var dedi, çizginin kenarından git dedi.*” ifadelerine bakılarak çocukların değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve arazide çalışma becerinde veliler tarafından gelişim gözlenmektedir.

Çocukların gelişim gösterdiği becerilerden biri olan değişim ve sürekliliği algılama becerisi bir mekândaki değişimi ve sürekliliği, mekânda zamanla meydana gelen benzerlikleri ve farklılıkları fark etmeyi, anlamayı ve sorgulamayı gerektirmektedir (MEB, 2018). Çocukların değişen iklim, yaşanan çevre sorunları ve sürdürülebilirlik kavramını kazanmaları açısından bu becerinin yer aldığı coğrafya etkinliklerinin uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Kaya (2013) coğrafya eğitimi ile çocukların çevre bilinci ve doğal afetlere karşı farkındalık kazandıklarını, coğrafya eğitiminin sürdürülebilir çevre ve kalkınmayı desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Teke (2021), coğrafya eğitiminin kişilerin gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama durumlarını tehlikeye atmayacak şekilde ihtiyaçlarını karşılanmasını gerektiren sürdürülebilir kalkınma politikalarını gerçekleştirebilmede önemli katkı sağladığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmaya katılan velilerin proje sonrasında çocuklarında

gözlemledikleri farklılıklar ve çocuklarının sergiledikleri coğrafi kazanımlara yönelik ifadeleri bir bütün olarak incelendiğinde çocuklarının sürdürülebilir bir çevre için önemli olan bazı farkındalıkları kazandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin; VE9 “Peçeteleri normal atıyordu ama şu an atmıyor. Alıyor mesela köyde semaver çayı yapıyoruz mesela semaverin çayını yaparken altına atıyor, mesela yere atmıyor ona atıyor.” ve VE5 “Geri dönüşüm şeyine atılacak bunlar anne niye yere atmışlar diyor. Geçen maskeyi görmüş buradan gittiğinde götürüyordum.” ifadeleri çocukların farkındalıklarını yansıtan davranışlara velilerin aktardığı örnek olarak verilebilmektedir.

Yüksek Usta (2019) coğrafya etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının duyguları tanıma ve ifade etmesine, hayvanlar ve doğaya karşı da saygı geliştirmeleri gerektiğini anlamalarına ve kendisinin ve başkalarının duygularını kavramasına etki ettiğini belirterek çocukların empati yapabilmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Mevcut araştırmaya katılan çocukların Anadolu’ m Projesi olarak 11 hafta boyunca gerçekleştirilen coğrafya etkinlikleri sonucunda daha fazla empati kurabildikleri düşünülmektedir. Çocukların empati becerisini kazandığına yönelik veli ifadelerinden örnekler; VK3 “...Anne bunlar aç kalmasın, bir kaba süt koyar mısın, anne su koyar mısın bunlara anne yukardan artan ekmeklerden aşağıya indir de onlar yesin. Hayvanlara karşı çok duyarlı bir de çevrede ağaçlara karşı çok duyarlı.” ve VE1 “Bir kuşu tuttu mu onu özgürlüğüne kavuşturmak istiyor, zarar vermek istemiyor ondan sonra işte ona bir zarar vermiyor günah diyor, uçurak gitsin onu özgürlüğüne diyor...” şeklindedir.

Çocukların araştırdıkları konu hakkında sorular sorması o konuyu merak ettiklerini göstermektedirler. Araştırma yapmanın özünde bir konuya merak duymak ve sorulara cevap aramak yer almaktadır (Arıkan ve Kimzan, 2016). Yapılan araştırma kapsamında uygulanan proje ile çocukların çevreye yönelik ilgi ve meraklarının arttığı gözlenmiştir. Doğdukları andan itibaren merak duygusu ile etrafını keşfetmeye çalışan çocukların (Piaget, çev. 2013) merakları onların öğrenmelerini kolaylaştırdığı gibi öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmektedir (Kahraman ve Ceylan, 2015). Bunun sonucunda çocuklar okula daha istekli gelmeye başlarlar. Nitekim bu araştırmaya katılan çocukların aileleri çocuklarının okula daha istekli gitmeye başladıklarını fark etmişlerdir. Proje çalışmaları coğrafya öğretiminin verimli ve eğlenceli geçmesini sağladığı (Yıldırım, 2008) için çocuklar okuldan eve hevesle dönmeye başlamışlardır. Ailelerine okulda yaptıklarından bahsetmeye başlamışlardır.

Çocukların Edindikleri Coğrafi Kavramların Kalıcılık Durumu

Çalışmanın bu kısmında projenin son amacı olan “Çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcılık durumu nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcılık durumunun belirlenmesi için “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu” 2. Görüşmenin yapılmasından yaklaşık altı ay sonra çocuklara tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel verilerin sayısal analizi yapılarak amaç çerçevesinde yorumlanmıştır. Sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Çocukların Edindikleri Coğrafi Kavramların Kalıcılık Durumu

COĞRAFI TEMALAR	COĞRAFI KAVRAMLAR	f (1. Görüşme)	f (2. Görüşme)	f (3. Görüşme)	% (1. Görüşme)	% (2. Görüşme)	% (3. Görüşme)
Mekânsal Terimlerle Dünya	Türkiye	0	0	05	0	0	36
	GAB	0	07	05	0	47	36
	AB	0	09	03	0	60	21
	KB	0	11	08	0	73	57
	İAB	0	10	08	0	67	57
	DAB	0	09	04	0	60	28
	EB	0	07	03	0	47	21
	MB	0	06	03	0	40	21
Toplam		0	59	39	0	394	277
Fiziksel Sistemler	Akarsu	07	13	13	47	87	93
	Ova	01	10	07	07	67	50
	Göl	02	10	11	13	67	78
	Koy	06	11	09	40	73	64
	Plato	01	05	05	07	33	36
	Dağ	11	14	13	73	93	93
	Falez	01	08	09	07	53	64
	Menderes	03	13	13	20	87	93
	Ada	03	10	12	20	67	86
	Boğaz	01	15	13	07	100	93
	Bozkır	02	13	11	13	87	78
	Maki	03	15	10	20	100	71
	Çayır	04	13	12	27	87	86
	Orman	11	13	13	73	87	93
	Erozyon	07	08	09	47	53	64
	Orman Yangını	13	15	13	87	100	93
	Deprem	03	13	11	20	87	78
	Çığ	11	14	13	73	93	93
	Sel	02	14	12	13	93	86
	Kuraklık	04	14	10	27	93	71

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Çocukların Edindikleri Coğrafi Kavramların Kalıcılık Durumu

COĞRAFI TEMALAR	COĞRAFI KAVRAMLAR	f (1. Görüşme)	f (2. Görüşme)	f (3. Görüşme)	% (1. Görüşme)	% (2. Görüşme)	% (3. Görüşme)
	Karasal İklim (Yaz)	02	10	06	13	67	43
	Karasal İklim (Kış)	04	06	10	27	40	71
	Akdeniz İklimi (Yaz)	01	06	07	07	40	50
	Akdeniz İklimi (Kış)	01	03	01	07	20	07
	Karadeniz İklimi (Yaz)	01	02	01	07	13	07
	Karadeniz İklimi (Kış)	01	01	02	07	07	14
Toplam		106	269	146	709	1794	1755
Beşerî Sistemler	Tarım	02	11	09	13	73	64
	Sanayi	01	14	11	07	93	78
	Ormancılık	05	14	10	33	93	71
	Hayvancılık	05	12	13	33	80	93
Toplam		13	51	43	86	339	306

Tablo 15 incelendiğinde, mekânsal terimlerle coğrafya teması ile ilgili çocukların yaşadıkları ülkenin adı sorulduğunda projeden önce (1. Görüşme) ve projeden sonra (2. Görüşme) “Türkiye” cevabını veremez iken projeden altı ay sonra (3. Görüşme) doğru cevabı verdikleri görülmektedir. Türkiye’nin coğrafi bölgelerinin haritadaki konumu gösterilerek isimleri sorulduğunda çocukların hiçbiri projeden önce bölgelerin isimlerini doğru yanıtlayamamıştır. Buna karşın projeden hemen sonra ve altı ay sonra tekrar sorulduğunda doğru cevabı verme oranlarında artış olduğu görülmüştür. Çocukların bölgelerin isimlerini 2. Görüşmede doğru söyleyebilme oranları 3. Görüşmedekinden fazladır. Örneğin; GAB’ı çocukların %47’si doğru adlandırırken 3. Görüşmede %36’sı doğru adlandırmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, çocukların fiziksel sistemler temasında yer alan akarsu, göl, plato, falez, menderes, ada, orman ve erozyonu doğru tanıma ve karasal iklim (kış), Akdeniz iklimi (yaz) ve Karadeniz iklimini (kış) doğru açıklama oranları 3. Görüşmede 2. Görüşmedekinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin; 3. Görüşmede çocukların %93’ü, 2. Görüşmede %87’si menderesi tanıyabilmiştir. Bu durumdan farklı olarak fiziksel sistemler temasında yer alan ova, koy, boğaz, bozkır, maki, çayır, orman yangını, deprem ve kuraklığı doğru tanıma ve karasal iklim (yaz), Akdeniz iklimi (kış) ve Karadeniz iklimini (yaz) doğru açıklama oranları 2. Görüşmede 3. Görüşmedekinden

fazladır. Örneğin; 2. Görüşmede çocukların %87'si, 3. Görüşmede %78'i tanıyabilmiştir. Çocukların fiziki sistemler temasında yer alan coğrafi kavramları 3. Görüşme ve 1. Görüşmede tanıma ve açıklama oranları karşılaştırıldığında çocukların tamamının coğrafi kavramları 3. Görüşmede 1. Görüşmedekinden daha yüksek oranlarda tanıdıkları ve açıkladıkları belirlenmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde; beşerî sistemler temasında yer alan coğrafi kavramlardan tarım, sanayi ve ormancılığı çocukların 2. Görüşmede 3. Görüşmedekinden daha yüksek oranlarda tanıdıkları görülmektedir. Hayvancılığı ise 3. Görüşmede 2. Görüşmedekinden daha yüksek oranda doğru tanıyabilmişlerdir. Beşerî sistemlerde yer alan bu coğrafi kavramların tamamını 3. Görüşmede 1. Görüşmedekinden daha yüksek oranda tanıyabilmişlerdir.

Tablo 15 ve yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda okul öncesi dönemde proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitimi ile çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların mekânsal terimlerle coğrafya, fiziksel sistemler ve beşerî sistemler coğrafya temaları ile ilgili kavramların kalıcı olmasında coğrafya eğitiminin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (PTÖY) ile gerçekleşmesinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. PTÖY, çocukların araştırılan konuyu ilgi ve istekleri doğrultusunda araştırarak, gözlemleyerek, yaparak ve yaşayarak edinmelerine olanak sağladığı için edinilen bilgi ve kazanımların kalıcılığı olmasını sağlar (Arıkan ve Kimzan, 2016; Coşkun, 2004; Özkubat, 2013; Vatansever Bayraktar, 2015).

Çocukların proje konusuna ilgili olması uzun bir süre proje ile ilgili davranışlar sergileyebilmesinin önemli noktalarından biridir (Haktanır ve Çabuk, 2010). 11 hafta süren mevcut araştırmanın her aşamasında çocukların ilgileri göz önünde bulundurularak süreç ilerlemiştir. Akbaba (2006) çocukların ilgi duydukları konuları daha çabuk öğrendikleri, bu konularda daha başarılı olduklarını ve ilginin kalıcılığı arttırmasını sağladığını belirtmiştir. Mevcut araştırmada çocukların gerçekleştirilen coğrafya eğitimine ilgi duymalarının onların edindikleri coğrafi kavramların kalıcı olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada uygulanan Anadolu'm Projesi sürecinde haritalar, Dünya küresi, pusula, projeksiyon cihazı, bilgisayar, coğrafya ile ilişkili kitap ve fotoğraflar kullanılmıştır. Coğrafya eğitimi sürecinde çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilen, tasarlanan ve kullanılan metaryaller eğitimin kalıcı olmasında etkilidir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005; Demiralp, 2007; Gökçe, 2009; Çoban ve İleri,

2013). Mevcut araştırmada kullanılan materyallerin çocukların edindikleri coğrafı kazanımların kalıcı olmasını desteklediği anlaşılmaktadır.

Eğitim sürecinde kullanılan harita, pusula ve Dünya küresi gibi materyaller çocukların coğrafı becerilerini destekleyerek edinilen kazanımların kalıcılığı arttırmaktadır. Araştırmalara göre coğrafya eğitim sürecinde harita kullanımı çocukların coğrafı becerilerinden harita becerilerini edinmesini sağlayarak edindikleri bilgilerin kalıcı olmasını olumlu yönde etkilemektedir (Demiralp, 2009; Aksoy, Aksoy ve Ünlü, 2012; Ünlü ve Günceğörü, 2013).



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarının analizinden elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocukları ile Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY) kullanılarak gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin onların gelişimlerine olan etkisinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çocukların proje öncesi ve sonrası edindikleri coğrafi kavramlar arasında, proje sonrası lehine farklılıklar belirlenmiştir. Çocukların projeden önce fiziksel sistemler ve beşerî sistemler temalarında yer alan kavramlar ile ilgili düşük düzeyde olsa da ön bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Mekânsal terimlerle dünya temasına ait kavramlarda ön bilgilerinin bulunmadıkları görülmüştür. Projenin sonunda mekânsal terimlerle dünya, fiziksel sistemler ve beşerî sistemler temalarına ait coğrafi kavramları edinme konusunda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.
- Çocukların mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler ve çevre ve toplum coğrafi temalarına ait kazanımları edindikleri görülmüştür. Mekânsal terimlerle coğrafya temasına ait sergilenen kazanımlar; konum sorar, konum bulur, konum gösterir, konum inceler, farklı konumları karşılaştırır ve yön bulurdur. Yerler ve bölgeler temasına ait sergilenen kazanımlar; yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini çizer, açıklar, fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar, yer ve bölgelerin beşerî özelliklerini canlandırır, harita üzerinde yer ve bölgelerin isimlerini inceler, konumunu bulur, konumunu ifade eder, konumlarını karşılaştırır ve yer ve bölgeler ile ilgili benzetmeler

yapardır. Fiziksel sistemler temasına ait sergilenen kazanımlar; fiziksel sistemleri gözlemler, çizer, yapar, tanır ve açıklar, fiziksel sistemlerin varlığını haritada inceler, fiziksel sistemler ile ilgili kitapları inceler, günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder, fiziksel sistemleri canlandırır ve fiziksel sistemlerin adını sorardır. Beşerî sistemler teması altında sergilenen kazanımlar; beşerî sistemleri gözlemler, çizer, yapar, beşerî sistemlerin varlığını haritada inceler, beşerî sistemler ile ilgili kitapları inceler, günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder, beşerî sistemleri canlandırır. Çevre ve toplum temasına ait sergilenen kazanımlar; fiziksel sistemin insanlara etkisini çizer, fiziksel sistemin insanlara etkisini sorar, fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını çizer ve günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark ederdir.

- Velilere göre çocuklar okul dışında mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler ve çevre ve toplum coğrafi temalarına ait kazanımlar sergilemişlerdir. Mekânsal terimlerle coğrafya temasına ait sergilenen kazanımlar; konum sorar ve konum bilirdir. Yerler ve bölgeler temasına ait sergilenen kazanımlar; fiziksel ve beşerî özelliklerini sorar, yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî özelliklerini açıklar, yer ve bölgelerin fiziksel ve beşerî farklılıklarını açıklar ve yer ve bölgelerin konumunu ifade ederdir. Fiziksel sistemler temasına ait sergilenen kazanımlar; fiziksel sistemleri gözlemler, fiziksel sistemlerden öğrendiklerini tanır ve açıklar, günlük yaşantısında gördüğü fiziksel sistemleri fark eder ve fiziksel sistemleri canlandırır. Beşerî sistemler temasına ait sergilenen kazanımlar; beşerî sistemlerden öğrendiklerini anlatır, beşerî sistemlerin adını sorar, günlük yaşantısında gördüğü beşerî sistemleri fark eder ve beşerî sistemleri canlandırır. Çevre ve toplum temasına ait sergilenen kazanımlar; günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını fark eder, günlük yaşantısında fiziksel sisteme zarar veren insanları uyarır ve fiziksel sisteme zarar veren insan davranışlarını açıklar.
- Çocukların projeden sonra mekânsal terimlerle coğrafya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler ve çevre ve toplum coğrafi temalarına ait edindiklerini anımsadıkları görülmüştür. Mekânsal terimlerle coğrafya teması ile ilgili çocukların anımsadıkları; insanların, bölgelerin ve nesnelerin konumlarıdır. Yerler ve bölgeler teması ile ilgili çocukların anımsadıkları; fiziksel sistemlere ait kavramların tanımı ve özellikleri, fiziksel sistemlerin bölgelerdeki varlığı ve

fiziksel sistemlerin birbirine olan etkisidir. Beşerî sistemler teması ile ilgili çocukların anımsadıkları; beşerî sistemlere ait kavramların isimleri ve beşerî sistemlerin bölgelerdeki varlığıdır. Çevre ve toplum teması ile ilgili çocukların anımsadıkları; fiziksel sistemin insan faaliyetlerine etkisi ve insan faaliyetlerinin fiziksel sisteme etkisidir.

- Proje sonrasında veliler çocuklarının gelişim ve becerilerinde farklılıklar gözlemlediklerini aktarmışlardır. Velilerin aktardığı ifadeler doğrultusunda mevcut çalışmada proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, motor ve dil gelişim alanları ile öz bakım becerileri ile coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama ve zamanı algılama gibi coğrafi becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.
- Okul öncesi dönemde proje yaklaşımıyla gerçekleştirilen coğrafya eğitimi ile çocukların edindikleri coğrafi kavramların kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak bu alanda çalışan araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mevcut çalışma nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin de toplanmasıyla okul öncesi düzeyde coğrafya eğitimi ile ilgili karma desende bir araştırma planlanarak alan yazına katkı sağlanabilir.
- Mevcut çalışmada yapılandırılmış görüşme formu olarak kullanılan “Okul Öncesi Dönem İçin Coğrafi Kavramlar Görüşme Formu”nda mekânsal terimlerle coğrafya, fiziksel sistemler ve beşerî sistemler teması ile ilgili kavram ve kazanımlar belirlenmiştir. Farklı bir çalışmada tüm coğrafi temalar ile ilgili kavram ve kazanımlar belirlenebilir.
- Mevcut araştırmada kullanılan projenin benzeri yapıldıktan sonra projede yer alan çocukların ilkokulda Hayat Bilgisi, Ortaokulda sosyal bilgiler ve lisede Coğrafya dersindeki akademik başarılarında projenin etkisinin incelenebileceği boylamsal çalışmalar düzenlenebilir.

- Okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi incelenebilir.
- Çocuklar ile gerçekleştirilen coğrafya eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerine ve Fen Bilimleri ile ilişkili becerilere etkisi araştırılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik coğrafi materyallerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar planlanabilir.
- Okul öncesi kurumlarında coğrafi materyallerin varlığının belirlenmesine yönelik bir araştırma planlanabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Çocukların coğrafi kazanımları edinmesini sağlayan, gelişim alanlarını ve becerilerini destekleyen Anadolu'm Projesi benzeri projeleri çocukları ile uygulayabilirler.
- Mekânsal terimlerle Dünya, yerler ve bölgeler, fiziksel sistemler, beşerî sistemler, çevre ve toplum ve coğrafyanın kullanımı temaları, çocukların ilgi ve ihtiyaçları ve Okul Öncesi Eğitim Programı'nı göz önünde bulundurarak uygun yöntemler ile coğrafya eğitimi gerçekleştirebilirler.
- Sınıflarında coğrafya materyalleri ile bir "Coğrafya Öğrenme Merkezi" oluşturarak çocukların hazırlanmış bir çevrede özgür bir şekilde coğrafi kazanımları edinmelerini destekleyebilirler.
- Fen etkinliklerini gerçekleştirirken yer verdikleri bilimsel süreç becerilerini coğrafi beceriler (coğrafi gözlem becerisi, arazide çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi, harita becerileri, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi) ile destekleyerek çocukların bu becerileri de kazanmalarına yardımcı olabilirler.

KAYNAKLAR

- Alabay, E., ve Özdoğan, İ. M. (2018). Okulöncesi Çocuklara Dış Alanda Uygulanan Sorgulama Tabanlı Bilim Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 481-496. doi: 10.24315/trkefd.312655
- Albayrak Kaya, N. (2008). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Proje Çalışmalarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Alvarez, K. J. (1998). The relationship between early childhood geographic activities and achievement in, attitude toward, and awareness of geography (Order No. 9916010). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304452740). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-early-childhood-geographic/docview/304452740/se-2?accountid=8319>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/662974>
- Anghel, D. (2020). *Proceedings of the International Conference on Education, Reflection and Development*. Cambridge: Scholars Publishing
- Arınç, K. (2013). Coğrafi Metodoloji Açısından Bölgesel Coğrafya, Bölge Bilimi ve Coğrafi Bölgeler. *Türk Coğrafya Dergisi*, (60), 13-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tcd/issue/27627/227755>
- Arıkan, A. (2020). Dezavantajlılık Bağlamında Proje Yaklaşımı: Öğretmenler, Çocuklar ve Ailelerin Deneyimleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 106-134. doi: 1024130/eccd-jecs.1967202041215
- Artut, Ö. G. K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4369/59762>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Akinoğlu, O. (2005). Coğrafya Eğitiminin Etkililiği ve Sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 77-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/459/3682>
- Akkaya, M. (2014). *Sosyal Bilgilerde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akman Dömbekci, H., ve Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Aksoy, H., Aksoy, H. & Ünlü, M. (2012). Coğrafya Derslerinde Harita Becerisine Yönelik Uygulamalarının Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (26) , 16-41. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/473/3875>
- Aksoy, B. ve Türker, A. (2020). Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Alanında Yayımlanan Makalelere İlişkin Bir Literatür Değerlendirmesi (1923-2018). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18 (35), 143-161. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/talid/issue/55005/754747>
- Aktın, K., ve Dilek, D. (2016). Okul Öncesi Dönemde Kronolojik Düşünme: Bir Durum Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 129-145. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281329>
- Akyüz, Y. (1979). Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 12(1), 85-96. doi: 10.1501/Egifak_00000000611
- Anderson, L. W. (2001). The revised taxonomy. Krathwohl. DR (Ed.), *Structure A taxonomy for learning, teaching, and assessing* (pp. 25-37). New York: David Mckay Company.
- Arık, S. (2021). İlkokul Programlarında Çevre Eğitimi. Orçun Bozkurt (Editör), *Çevre Eğitimi*. (ss. 171-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, A., ve Kimzan, İ. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı: Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları Projesi. *İlköğretim Online*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.37190>
- Artvinli, E. (2020). Coğrafi Sorgulama Becerisi. Çağrı Öztürk Demirbaş (Editör), *Coğrafi Beceriler*. (ss. 81-141). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 1-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3371/46524>
- Balcı, A. (2016). Türkiye’nin Coğrafi Bölgelere Ayrılmasına İlişkin Yaklaşımları Belirlemeye Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi/Marmara Geographical Review*, (37). <https://avesis.marmara.edu.tr/yayin/3f792760-916e-4b80-80f6-d43ef2df9ef9/turkiyenin-cografi-bolgelere-ayrilmasina-iliskin-yaklasimlari-belirlemeye-yonelik-nitel-bir-arastirma>
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Baş, T.ve Teke, N (2021). Çocuk ve Çevre. Fatma Alisinanoğlu (Editör), *Çevre ve Coğrafya*. (ss. 115-133). Ankara: İzge Yayıncılık.

- Beneke, S. J. (2010). The effects of the project approach on children in inclusive early childhood classrooms (Order No. 3455650). Available From ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (868724786). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-project-approach-on-children-inclusive/docview/868724786/se-2>
- Bednarz, S. W. (1994). *Geography for Life: National Geography Standards*, 1994. National Geographic Society, PO Box 1640, Washington, DC 20013-1640.
- Bilgili, M. (2016). Coğrafya Öğretiminde Mekân ve Yer Karmaşası Üzerine Bir Araştırma. *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 2(1): 11-19.
- Bilgili, M. ve Kocalar, A. O. (2020). Coğrafya Nedir?. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25 (99), 145-16. doi: 10.36484/liberal.771132
- Blades, M., Sowden, S., & Spencer, C. (1995). Young children's use of spatial relationships in tasks with maps and models. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 32(2), 18-29. doi: 10.3138/381M-3735-2833-8151
- Bloomberg, M. R., & Aggarwala, R. T. (2008). Think locally, act globally. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(5), 414. doi:10.1016/j.amepre.2008.08.029
- Bonnett, A. (2008). *What is Geography*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43. Retrieved from <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568
- Buğdaycı, İ. ve Selvi, H. Z. (2018). İlkokul Öğrencileri İçin Tasarlanan Hairtaların Öğrenme Becerisine Katkısı. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7 (2) , 672-684. doi: 10.28948/ngumuh.444694
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. E. (2020). Verilerden Anlam İnşa Etme Süreci. S. Turan (Editör), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (ss.129-161). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Card, B., & Burke, A. (2021). Outdoor kindergarten: Achieving outcomes with a place-based & Landbased approach to emergent curriculum. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 47(1), 122-138. Retrieved from <https://journals.library.mun.ca/index.php/mwatch/article/view/2265/1799>

- Ceylan, Ş., Kahraman, Ö. ve Ülker, P. (2015). Çocukların Meraklarına İlişkin Annelerin ve Öğretmenlerin Düşünceleri: Bilim Kavramı. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 1-16. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/joiss/issue/10034/123800>
- Coşkun, M. (2020). Arazide Çalışma Becerisi. Çağrı Öztürk Demirbaş (Editör), *Coğrafi Beceriler*. (ss. 41-81). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya Öğretiminde Proje Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-107. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/57226/808286>
- Çabuk, B. (2019). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B., & Haktanır, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A Project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.371
- Çakıcıoğlu Oban, R. (2020). Coğrafi Gözlem Becerisi. Çağrı Öztürk Demirbaş (Editör), *Coğrafi Beceriler*. (ss. 1-41). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakmak, S. (2018). *Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Dayalı Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Sosyal Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Çavak, Y. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Döneminde Öğrencilere Kazandırılabilir Coğrafi Kazanımlar ve Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/29416/314711>
- Çelik, A. N. ve Efe, S. (2019). Küçük Bilim İnsanları Bitkilerin Dünyasını Keşfediyor. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/5662>
- Çeliköz, N., ve Suat, K. O. L. (2016). Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) Altı Yaş Çocuklarına Zaman ve Mekân Kavramlarını Kazandırmaya Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1803-1820. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27734/327563>
- Çıtakoğlu, N. (1943). Coğrafyanın Bugün ki Anlamı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(4), 63-67. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000386
- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin (2006-2017) Eğilimleri/The Trends of Postgraduate Theses (2006-2017) on Geography Education in Turkey. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 864-887. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1060>

- Çilingirtürk, A. M. (2011). *İstatistiksel Karar Almada Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çoban, A. ve İleri, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri Kullanma Düzeyleri ve Kullanamama Sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 194-213. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1728/21180>
- Çomak, N. (2020). Okul Öncesi Eğitimin Coğrafi Temelleri. Halil Uzun (Editör), *Recent Advances in Education and Sport Researches*. (ss. 89-105). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Demir, E., ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de Çevre Eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/derleme/issue/35093/389303>
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya Eğitiminde Harita ve Küre Kullanım Becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 323-343. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26119/275163>
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49108/626741>
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla Öğrenme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 955-973. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26109/275087>
- Demirci, F. G., ve Şıvgın, N. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri ile İlgili Uygulama ve Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Dikmenli, Y. (2020). Harita Becerileri. Çağrı Öztürk Demirbaş (Editör), *Coğrafi Beceriler*. (ss. 253-305). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dingeç, B., Baysan, S., Akar Vural, R., & Öztürk, A. A. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Coğrafya Öğrenme Çıktıları ve Mekân Temelli Eğitim Ögesi ile İlgili Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1357-1382. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/27304/287419>
- Doğanay, H. (2011). Anlamı, Tanımı, Konusu ve Felsefesi Bakımından Coğrafya İlmi Hakkında Bazı Düşünceler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(25), 1-44. Retrieved from <https://research.ebsco.com/c/kqcaa/q/details/tjbgghcbqzn?q=AN%2082914967>
- Doğanay, H. (2014). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez Usta, N. (2020). Öğretim Materyalinin Seçimi, Hazırlanması ve Tasarımı. E. Ültay ve N. Ültay (Editörler), *Okul Öncesi Eğitim için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (ss. 61-80). Ankara: Pegem Akademi.

- Dörterler, Y. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Proje Yaklaşımına İlişkin Görüşleri ile Planlama ve Uygulama Becerilerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- DuCharme, C. C. (1993). *Historical Roots of the Project Approach in the United States [microform]: 1850-1930*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse <https://eric.ed.gov/?id=ED368459>.
- Efe, R. (2002). Coğrafya'da Beş Temel Kavram ve Bunların Öğretim Metot ve Teknikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5), 27-41. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/452/567518>
- Elibol, H. (2022). *Okul Öncesi Dönem Beş Yaş Çocuklarının Estetik Değeri Açısından Çevre Farkındalıkları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Epstein, A. S. (2014). Social studies in preschool? Yes!. *YC Young Children*, 69(1), 78-83. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/social-studies-preschool-yes/docview/1511123472/se-2>.
- Erdem, M. (2002). Proje Tabanlı Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22). Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/943-published.pdf>
- Erkuş, A. (2021). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertaş, E. (2019). *Coğrafya Eğitiminde Ortaöğretim Öğrencilerinin Bölge Kavramını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eser Ünaldı, Ü. (2020). Coğrafya Eğitimi ve Materyaller. Ü. E. Ünaldı (Editör), *Coğrafya Öğretimi 2*. (ss. 45-99). Ankara: Pegem Akademi.
- Eser Ünaldı, Ü. Ve Türker, A. (2020). 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer alan Coğrafi Beceriler ve Analizleri. Ü. E. Ünaldı (Editör), *Coğrafya Öğretimi 2*. (ss. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, R. T., & Kılınç, E. (2013). History of place based education in the social studies field. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(14). Retrieved from <https://research.ebsco.com/c/kqcaa/q/details/yfonuofly5?q=AN%2095090530>
- Fly, M. J. (2010). *A place-based model for K-12 education in Tennessee* (Doctoral Dissertation). The University of Tennessee, Knoxville, TN.
- Freeman, C., Ergler, C., & Guiney, T. (2017). Planning with preschoolers: city mapping as a planning tool. *Planning Practice & Research*, 32(3), 297-318. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02697459.2017.1374790>
- Fromboluti, C. S., & Seefeldt, C. (1999). *Early childhood: Where learning begins, geography*. National Institute on Early Childhood Development and Education. Washington, DC

- Funk, H. J. (1985). *Learning science process skills*. Kendall/Hunt Publishing Company, 2460 Kerper Blvd., Dubuque, IA 52001.
- Gagne, R. (1965). The psychological bases of science--a process approach. *ERIC*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED012236>
- Gizir Ergen, Z. (2013). *Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Göbüt, S. (2019). *Noktalı Kartlarla Desteklenen Proje Yaklaşımına Dayalı Matematik Programının 6 Yaş Çocuklarının Sayma ve İşlem Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Gökçe, N. (2020). Zamanı Algılama Becerisi. Ç. Öztürk Demirbaş (Editör), *Coğrafi Beceriler* (ss. 141-193). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Gökçe, N. (2009). Genel Fiziki Coğrafya Dersinde Öğretim Materyali Hazırlama Projesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (20), 20-41. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/467/3767>
- Gökdemir, A. (2021). Çevre Eğitimi. Halil Tokcan ve Yavuz Topkaya (Editörler), *Çevre Eğitiminde Medyanın Kullanımı*. (ss. 353-373). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler Yıldız, T., ve Tuğrul, B. (2007). Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Sosyal Çalışma Alanında Tarih ve Coğrafya Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35. Retrieved from <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/80228/>
- Haas, M. E., & Warash, B. G. (1989). Adventures with the globe: Early childhood geography. *Day Care and Early Education*, 17, 10-13. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01619318>
- Hamamcı, C. ve Keleş, R. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Hannibal, M. A. Z., Vasiliev, R., & Lin, Q. (2002). Teaching young children basic concepts of geography: A literature-based approach. *Early Childhood Education Journal*, 30, 81-86. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1021292900592>
- Haktanır, G., ve Çabuk, B. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Çocukların Çevre Algısı*. Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi. Ankara.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 6(1), 129-144. doi: 10.1080/09695949993044
- Haubrich, H. (2007). Geography education for sustainable development. *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, 27, 243-250. Retrieved from <https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/lucernedeclaration.pdf>

- Heffron, S. G. (2012). GFL2! The updated geography for life: National geography standards. *The Geography Teacher*, 9(2), 43-48. doi: <https://doi.org/10.1080/19338341.2012.679889>
- Heffron, S. G. & Downs, R. M. (Eds.) (2012). *Geography for life: National geography standards* (2nd ed.). Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2016). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED628803>
- Hinde, E. R. (2015). Geography matters: Teacher beliefs about geography in today's schools. *The Journal of Social Studies Research*, 39(2), 55-62. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.07.003>
- Israel, A. L. (2012). Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education, and vice versa. *Journal of Geography*, 111(2), 76-81. doi: <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.583264>
- İbret, B. Ü., Aydın, F., ve Turgut, T. (2018). Coğrafya Eğitiminin Birey Yetiştirilmesindeki Rolü. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 1-19. doi: 10.32003/iggei.431190
- İkiz, Ş. (2022). *Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Çanakkale İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Jirout, J., & Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years. *Research in Early Childhood Science Education*, 143-165. doi: 10.1007/978-94-017-9505-0_7
- Kahraman, Ö. G., ve Ceylan, Ş. (2015). Bilimi Yaratan Duygu: Çocukların Fen ve Doğaya İlişkin Konulardaki Bilgi ve Merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 207-230. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21494/230431>
- Kalafat, S. (2018). Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Dersindeki Mantarları Tanıyalım Konusunda, Yer Temelli Eğitimin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Kampeza, M., & Ravanis, K. (2009). Transforming the representations of preschool-age children regarding geophysical entities and physical geography. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 141-158. doi: <https://doi.org/10.26220/rev.125>
- Karadeniz Hacısalihogulları. M. (2014). Okul Öncesi Çocuklarda Mekânsal İlişkiler: Harita Örnekleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1757-1774. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241358>
- Katz, L. G. (1994). The project approach. *ERIC Digest*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed368509>

- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). The Project Approach. *ERIC Digest*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed340518>
- Kaya, H. (2013). *Neden Coğrafya? Neden Coğrafya Eğitimi?*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kefi, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı Uygulamalarının Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kapsama Durumunun İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 3. doi: 10.24130/eccd-jecs.19672017119
- Kefi, S., Çeliköz, N., & Erişen, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 300-319. Retrieved from https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=17163942530753646135&hl=tr&as_sdt=0
- Kessler, C. (2017). *Arka Bahçe Etkinlikleri* (S. Sarı, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. (2017).
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335. doi: <https://doi.org/10.1177/016146811801900404>
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *University Libraries*. Retrieved from <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?ref=psweboffice.com>
- Koçak Tümer, B. (2021). Çocuk ve Çevre. Fatma Alisinanoğlu (Editör), *Çevre*. (ss. 1-13). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Kolukısa, E. A. (2002). Coğrafya Öğretim Programlarında Temel Bilgiler ve Terimlerin Verilmesinde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 359-364.
- Kos, M., Šuperger, B., & Jerman, J. (2015). Early science outdoors: Learning about trees in the preschool period. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 24. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=955342>
- Köseoğlu, P., Gökbulut, Ö. Ö., Pehlivanoglu, E., ve Mercan, G. (2016). Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen “Ağaç Bilim Okulu” Projesinin Değerlendirilmesi. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 61-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jrinen/issue/26875/285069>
- Köşker, N. ve Karabağ, S. (2012). Coğrafya Eğitiminde Yer Temelli Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 163. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21487/230327>
- Köşker, N., ve Karabağ, S. (2019). Yer Temelli Öğretim. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14 (6), 3231-3249. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.30229>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. doi: 10.1207/s15430421tip4104_2

- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64-65. doi: 10.1080/00461520903433562
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. doi: 10.5014/ajot.45.3.214
- Kurnaz Adıbatmaz, F., B. ve Kutlu, Ö. (2020). *Bilimsel Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Lache, N. M. (2011). Geography education: outcomes, trends and challenges about geography didactics. *Problems of Education in the 21st Century*, 27, 75. Retrieved from http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol27/75-81.Lache_Vol.27.pdf
- Martin, J. J. (2020). How teachers use and plan explicit feedback to improve students' self-regulated learning in a project-based learning classroom: A descriptive study (Order No. 27995245). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2417983481). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/how-teachers-use-plan-explicit-feedback-improve/docview/2417983481/se-2?accountid=8319>
- Martlew, M., & Sorsby, A. (1995). The precursors of writing: Graphic representation in preschool children. *Learning and Instruction*, 5(1), 1-19. doi: 10.1016/0959-4752(94)00014-G
- Meadows, M. E. (2020). Geography education for sustainable development. *Geography and Sustainability*, 1(1), 88-92. doi: 10.1016/j.geosus.2020.02.001
- Memiş, E. K., ve Akkaş, B. N. Ç. (2016). Okul Öncesi Eğitiminde Araştırma-Sorgulama Temelli Uygulama: Yoğunluk Konusu Örneği. *Online Science Education Journal*, 1 (1), 17-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ofed/issue/26033/263954>
- Metin, Ş. (2014). Proje Yaklaşımına Dayalı eğitimin Beş Yaş (60-72 ay) Çocuklarının Çizim Becerilerine ve Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Meyer, K. A. (2015). Students' perceptions of life skill development in project-based learning schools (Order No. 3745394). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1753920101). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/students-perceptions-life-skill-development/docview/1753920101/se-2?accountid=8319>
- Meydan, A. (2018). Coğrafya Nedir?. H. Yazıcı ve N, Koca (Editörler), *Genel Coğrafya*. (ss. 9-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2018). *Orta Öğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. Retrieved from <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Montessori, M. (2013). *The montessori method*. Transaction publishers.
- Montessori, M. (2015). *Emici Zihin* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *Çocukluğun Sırrı* (S. Bilgin, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Montessori, M. (2016). *Çocuğun Keşfi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Morgan, JW. (2000). Geography teaching for a sustainable society. In A. Kent (Ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching* (pp. 168 - 178). SAGE Publications Ltd.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11), 141-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2772/37082>
- NCSS (National Council for the Social Studies) (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Atlanta: NCSS Publications.
- NCSS (National Council for the Social Studies) (2013). *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*. Silver Spring, MD: Author. Accessible at <https://www.socialstudies.org/system/files/2022/c3-framework-for-social-studierev0617.2.pdf>
- Nitecki, E., & Chung, M. H. (2016). Play as Place: A Safe Space for Young Children to Learn about the World. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 25-31. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120144.pdf>
- Oğuz, V. (2012). *Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Oğuz, V., Gizir, Z., ve Akyol, A. K. (2014). *Erken Çocukluk Eğitiminde Proje Yaklaşımı ve Uygulanmış Proje Örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Okur, M. ve Üçüncü, M. (2020). *Okul Öncesi Dönemde bütünleştirilmiş Fen ve Doğa Etkinlikleri (1. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öğün, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre ve Yeryüzü Şekilleri ile İlgili Kavramları Algılamaları (Order No. 28523473). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2543447228). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ilkogretim-ogrencilerinin-cevre-ve-yeryuzu/docview/2543447228/se-2>

- Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H., ve Genç, S. Z. (2014). Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının Coğrafi Kavramları İçermesi Yönünden İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59467/854514>
- Öner, G. (2018). Yerel Coğrafya ve Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9) , 105-130. doi: 10.29129/inujgse.393951
- Öner, G., ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 193-218. doi: 10.30703/cije.383154
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H., & Arcagök, S. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanan Coğrafya Eğitiminin Etkililiği: Coğrafi Bölgelerimizi Tanıyalım. *Journal of International Social Research*, 11 (58). doi: 10.17719/jisr.2018.2568
- Özbek Ayaz, C., Özkan Kılıç, Ö., ve Güleç, H. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimle Tanıştığı Nokta: Coğrafya Eğitiminin Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, (70), 103-117. doi: 0.9761/JASSS7719
- Özdemir, O. (2022). *Sürdürülebilir Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, L. (2019). *Coğrafya Öğretiminde Yakın Çevrenin Öğretilmesi Konusunda Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özkubat, S. (2013). Proje Yaklaşımı ve Okul Öncesi Dönemdeki Yeri. *Adan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 36-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33893/375252>
- Öztürk, M. K. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. G. Yıldız (Editörler), *Erken Çocukluk Eğitiminde Coğrafya ve Öğretimi*. (ss.351-371). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, Ö. G. M., Giren, S., Yıldırım, A. G. E., ve Şimşek, A. G. Ü. (2015). Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programının Coğrafya Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). doi: 10.18026/cbusos.22851
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2020). Kanıt Kullanma Becerisi. Ç. Öztürk Demirbaş (Editör), *Coğrafi Beceriler* (ss. 347-409). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özunal, S. (2016). Sosyal Bilgilerdeki Coğrafya Konularının Kavratılmasına Yönelik Uygulamalar, Sorun ve Öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 592-618. doi: 10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194944
- Parkinson, A. (2020). *Why Study Geography?*. London: Publishing Partnership.

- Patton, Q. M. (2018). Nitel Analizin Kalitesinin ve İnanılrlılığının Arttırılması. M. Bütün ve S. B. Demir, (Editörler), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme* (ss. 541-590). Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (2017). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Piaget, J. (2013). *Çocuğun gözüyle Dünya* (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları. (1947).
- Piaget, J. (2021). *Zeka Psikolojisi* (İ. H. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Piekny, J., Grube, D., & Maehler, C. (2014). The development of experimentation and evidence evaluation skills at preschool age. *International Journal of Science Education*, 36(2), 334-354. doi: 10.1080/09500693.2013.776192
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning. By Request Series*. Northwest Regional Educational Lab., Portland, OR. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Risinger, C. F. (1992). Trends in K-12 Social Studies. *ERIC Digest*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED351278>
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., ve Tezel, M. (2018). Okul Öncesi Sınıflarındaki Öğrenme Merkezlerinin Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlerin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233. doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182258
- Rambuda, A. M., & Fraser, W. J. (2004). Perceptions of teachers of the application of science process skills in the teaching of Geography in secondary schools in the Free State province. *South African Journal of Education*, 24(1), 10-17. Retrieved from <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=15503464>
- Rantala, O., & Puhakka, R. (2020). Engaging with nature: Nature affords well-being for families and young people in Finland. *Children's geographies*, 18(4), 490-503. doi: 10.1080/14733285.2019.1685076
- Sachdev, A. (2017). World through the eyes of children: A qualitative study of preschool children's understanding of the world (Order No. 10279857). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2047428468). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/world-through-eyes-children-qualitative-study/docview/2047428468/se-2>
- Sahli, R. (2017). *An examination of the effectiveness of project-based learning on student academic achievement and teacher perceptions of project-based learning* (Doctoral dissertation). Concordia University, Irvine.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 283-295. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/46119/517081>

- Shavelson, R. J. (2016). Araştırma ve İstatistiğin Rolü. (M. İlhan ve N. Arsan, Çev.) N. Güler (Ed.), *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (ss. 42-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Schoenfeldt, M. (2002). Geographic literacy and young learners. In *The Educational Forum*, 66(1), 26-31. doi: 10.1080/00131720108984796
- Schuler, D. (2000). The project approach: Meeting the state standards. *Early Childhood Research & Practice*, 2(1), n1. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=e3c43f2ed79ffde7947d4ed6ca8811c2bbb1b853>
- Sert Çıbık, A. (2019). Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi. H. Gamze Öztürk (Editör), *Çevre Eğitimi*. (ss. 277-341). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (2020). Görsel Tasarım ve Sunum Programları. A. Sezer (Editör), *Coğrafya Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (ss. 73-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (E. Dinç, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi delta kappan*, 83(8), 584-594. doi: 10.1177/003172170208300806
- Smith, M. (2013). How does education for sustainable development relate to geography education?. In *Debates in geography education* (pp. 273-286). Routledge.
- Sobel, D. M, Li Jin., & Corriveau, K. H. (2007) “They danced around in my head and I learned them”: Children's developing conceptions of learning. *Journal of Cognition and Development*, 8(3), 345-369, doi: 10.1080/15248370701446806
- Soydan, S. (2014). Türkiye, Amerika ve Avusturyada Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Öncesi Coğrafya Öğretimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 9-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4782/65925>
- Soydan, S. (2019). Bilimsel Süreç Becerileri. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. G. Yıldız (Editörler), *Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi* (ss.51-94). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, B. (2019). 2005 ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 81-102. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/46309/522191>
- Şeyihoğlu, A., ve Uzunöz, A. (2012). *Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, M., ve Temiz, A. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133117>

- Taner, B. (2019). Çocuk Dostu Toplum ve Çocuk Dostu Turizm: Nasıl Bir İlişki?. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (3), 47-62. Retrieved from <http://sita.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/46300/581952>
- Tanık Önal, N. ve Ardiç, M. (2020). Okul Öncesi Öğrencileri için Makey Makey ile Bir Fen Etkinliği Tasarımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 2225-2236. doi: 10.15869/itobiad.751814
- Tanrısever, C., Koç, D. E., ve Anvarova, Z. (2019). *Turizm bilincinin Kazandırılmasında Okul Öncesi Eğitimin rolü*. II. Çocuk Dostu Turizm Kongresi, Sivas.
- Tarman, İ. (2017). *Harita ve Küre Kullanımı Eğitiminin Beş Yaş Çocuklarının Harita ve Küre Okuma ve Yorumlama Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi Beceriler ve Bunları Öğrencilere Kazandırma Yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/2444/30984>
- Taş, H. U. (2012). *Tasarruf Bilinci Oluşturmada Coğrafya Eğitiminin Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Teke, N. (2021). Çocuk ve Çevre. Fatma Alisinanoğlu (Editör), *Küresel Çevre Sorunları ve Sürdürülebilirlik*. (ss. 20-39). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Tekmen, B. (2020). Öğretim Araç Gereçlerinin Teorik Temelleri. E. Ültay ve N. Ültay (Editörler), *Okul Öncesi Eğitim için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (ss. 42-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Tıraş, H. H. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre: Teorik bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73. Retrieved from <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/en/pub/issue/10265/125901>
- Tokgöz, I., Duman, F., ve Günay, V. D. (2004). *Çocuk Dilinde Zaman Kavramı*. II. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Ankara: Kök Yayıncılık, [71-80].
- Trundle, K. C., Mollohan, K. N., & Smith, M. M. (2013). Plants, alike and different. *Science and Children*, 50(6), 52-58. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017744>
- Tuna, F., Demirci, A., ve Gültekin, N. (2012). Temel Coğrafi Bilgi ve Beceriler Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön, Konum ve Harita Becerilerinde Mevcut Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(195), 211-227. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36172/406706>
- Tuncel, G., ve Dolanbay, H. (2016). Sınıf Dışı Öğretim Teknikleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. (R. Sever, M. Aydın & E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* (358-418). Ankara: Pegem Akademi.

- Turan, İ. (2009). Günümüz Dünya Sorunları Karşısında Coğrafya Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 176-191. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36201/407172>
- Turan, S., ve Özkan., Y. (2020). Ulaşılan Sonuçların Doğruluğunun ve İnandırıcılığının Kontrolü. (S. Turan Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tutar, H. ve Erdem A. T. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve –SPSS Uygulamaları- Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11630/5369>
- Uysal Bayrak, H., Güngör, M. M., ve Küçük, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Gezisine Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 146-157. doi:10.47770/ukmead.1080470
- Uzunöz, A., Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (Eds.). (2012). *Doğa eğitimi: Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunöz, A., Meydan, A. (2017). Coğrafya Öğretmenlerinin Bilimsel Araştırma Süreç Becerileriyle İlgili İnanç Düzeyleri Doğu Karadeniz Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1053-1078. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59420/853438>
- Üçışık, S., ve Demirci, A. (2002). 21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5), 117-133. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/452/569612>
- Ünlü, M. & Güncegörü, H. (2013). Coğrafya Derslerinde Harita Becerisine Yönelik Uygulamaların Öğretmen Tutumlarına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (27), 58-71. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/474/3893>
- Ünlü, M. (2001). Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrencilere Kazandırılan Coğrafya Eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 87-100. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/451/567281>
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, M. ve Alkış, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında Coğrafya Derslerinin Gerekliğinin İrdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (14), 17-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/461/3697>
- Ünlü, M., ve Çavak, Y. (2019). Okul Öncesi Eğitim Dönerinde Öğrencilere Kazandırılacak Stratejik Kazanımlar ve Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49 (49), 187-202. doi: 10.15285/maruaebd.393561

- Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2018). Yer Temelli Eğitim Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 141-158. doi: 10.17679/inuefd.326727
- Wanich, W. (2006). Place-Based Education in the United States and Thailand: With Implications for Mathematics Education. Working Paper No. 33. Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics (ACCLAIM).
- Wilson, R. A. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. *Journal of Wildlife Rehabilitation*, 23 (2), 23-44. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED402147>
- Woodhouse, J. L., & Knapp, C. E. (2000). Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches. *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. New York, Appalachia Educational Laboratory.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(2), 1-17. Retrieved from <https://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/worth.html>
- Wu, W., Kirillova, K., & Lehto, X. (2021). Learning in family travel: What, how, and from whom?. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 38(1), 44-57. doi: 10.1080/10548408.2020.1862025
- Vasiliki, S., & Konstantinos, K. T. (2020). Preschool children's perceptions of the role of light and chlorophyll in plants' photosynthesis. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (5), 146-157.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709-718. doi: 10.17719/jisr.20153710637
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language* (A. Kazulin, Çev.). Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. (2020). *Zihinsel Gelişim Süreçleri* (F. Ergiz, Çev.). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Vygotsky, L. (2021). *Düşünce ve Dil* (B. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Vygotsky, L. (2022). *Toplum İçindeki Zihin* (B. Akın, Çev.). İstanbul: Doruk Yayınevi.
- Yalçın, V. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Süreci ile Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yalçın, F., ve Sevimli Çelik, S. (2020). Doğa Temelli Müfredat Modelleri. R. Olgan Ed (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Çevre Eğitimi* (ss. 78-98). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Yaşar, M. C., İnal, G. Uyanık, Ö. ve Yazıcı, H. (2012). Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Öğretimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 75-87. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6153/82659>
- Yıldırım, Ü. (2008). Coğrafya Öğretiminde Proje. R. Özey ve A. Demirci (Editörler), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar. Coğrafya Öğretiminde Proje* (ss.187-209). Ankara: Aktif Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz Uysal, S. (2020). Çocuk ve Çevre. Refika Olgan (Editör), *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi* (ss. 59-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksek Usta, S. ve Tezel Şahin, F. (2020). *Etkinlik Örnekleri ile Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilimler: Tarih-Coğrafya-Ekonomi (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksek Usta, S. (2019). *Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zeka ve Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 25/02/2022

Toplantı Sayısı : 6

Karar Sayısı : 60

60-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Fatma Nur Çalışkan**'ın "Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Öğrenimi: Anadolu'm Projesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Fatma Nur Çalışkan**'ın "Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Öğrenimi: Anadolu'm Projesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-49886304
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Fatmanur ÇALIŞKAN)

18/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 05.04.2022 tarihli ve 471293 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma Nur ÇALIŞKAN'ın Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK danışmanlığında yürüttüğü " Okul Öncesi Dönemde Proje Yaklaşımıyla Gerçekleştirilen Coğrafya Öğretiminin Çocukların Gelişimlerine Etkisi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, ilimiz İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmanın, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ilimiz Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makaminizca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Pançarlı Mah 58007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Şef E. YILDIRIM VHKL:
S.AYYILDIZ

*Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepnem@meb.gov.tr
*Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmeb.gov.tr Faks: 3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d144-9fe7-3e74-9cb0-59ef kodu ile teyit edilebilir.



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Dönemde Proje Yaklaşımıyla Gerçekleştirilen Coğrafya Öğretiminin Çocukların Gelişimlerine Etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 06.09.2023
Gönderim Numarası	: 2158546029
Sayfa Sayısı	: 110
Sözcük Sayısı	: 27185
Karakter Sayısı	: 189977
Benzerlik Oranı	: % 8
Savunma Tarihi	: 08.09.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanın ekinde enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Adı Soyadı: Fatma Nur ÇALIŞKAN

Tarih: 06.09.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Fatma Nur ÇALIŞKAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Çift Dilli Eğitimci	Kolej	2017-2019
Ücretli Öğretmen	MEB Bağımsız Anaokulu	2020-2021
Sözleşmeli Öğretmen	MEB İlkokul	2021-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Temel Eğitim / Okul Öncesi Öğretmenliği	Marmara Üniversitesi	2017