

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİN/ TASLAK HARİTALARINA GÖRE TÜRKİYE’NİN ÇEVRESİNDEKİ ÜLKELER¹

NEIGHBORING COUNTRIES OF TURKEY ACCORDING TO PRE SERVICE TEACHER'S COGNITIVE/SKETCH MAPS

Nilüfer KÖŞKER²

Başvuru Tarihi: 04-06-2018 Yayına Kabul Tarihi: 11-04-2019 DOI: 10.21764/maeuefd.430458
(Araştırma Makalesi)

Özet: Haritalar, mekânın, mekânsal ilişkilerin ve konum bilgisinin bireylerin zihninde inşa edilmesinde rol oynayan önemli teknik araçlardır. Bununla birlikte yaşanan çevreden başlayarak bölgesel ve küresel düzeyde zihinlerdeki mekânsal örüntüleri belirlemek söz konusu olduğunda, bireyler tarafından çizilen taslak haritalar önemli birer kaynak haline dönüşebilmektedir. Taslak haritalar, bireylerin zihinlerinde inşa ettikleri mekânsal örüntülerin ve imajların birer yansımasıdır. Bu çalışmada, Sınıf Öğretmeni ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Türkiye'nin çevresindeki ülkeleri kendi çizdikleri taslak haritalar üzerinde konumlandırma ve saptama düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çizdikleri taslak haritalarda Türkiye'nin yakın çevresindeki ülkeleri saptama ve konumlandırma düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Harita, zihin haritası, taslak harita, öğretmen adayı, ülkeler, Türkiye*

Abstract: Maps are important technical tools that play role in the construction of space, spatial relations and knowledge of location in the minds of individuals. However, when it comes to determining the spatial patterns of the minds at the regional and global level; starting with the environment in which it is experienced, the sketch maps drawn by the individuals can become important sources. Sketch maps are reflections of spatial patterns and images that individuals construct in their minds. The aim of this study is to determine pre service primary school teachers and pre service social studies teachers' level of locating and determination surrounding countries of Turkey on their sketch maps. The study group consists of 250 freshman and sophomore students in Department of Primary School Education and Department of Social Studies Education. According to the findings, pre service teachers' level of locating and determining surrounding countries of Turkey on their maps is found as insufficient.

Keywords: *Map, cognitive map, sketch map, pre service teacher, countries, Turkey*

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 6-8 Nisan 2017 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde (ICOESS) bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, niluferkosker@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0134-4724

Giriş

İnsanlar yaşadıkları çevre ve dünyaya ilişkin çeşitli zihinsel örüntüler oluştururlar. Bu zihinsel örüntüler, bireylerin mekânı algılama biçimlerini ve buna yönelik tutumlarını etkilemektedir. Mekâna ve çevreye yönelik algılama ve tanımlama süreçleri davranışsal coğrafyanın kapsamına girmektedir. Bu bağlamda insanların çevreyi nasıl algıladığı, bu algılar üzerinde etkili olan faktörler ve bu algıların davranışlara etkisi, davranışsal coğrafyanın inceleme alanını oluşturmaktadır (Alişaoğlu, 2007; Karadağ & Turut, 2013; Tümertekin & Özgüç, 1998). Davranışsal coğrafya ile birlikte algı, imaj, mekânsal algı, çevresel algı, şema, zihin haritaları gibi kavramlar coğrafya literatüründe (Tümertekin & Özgüç, 1998) ve coğrafya disiplini içinde kayda değer boyutta yer edinmiştir. Bireyin kişisel deneyimleri ile mekânı algılaması, tanıması; kendini mekânda *-ya da mekânla birlikte-* konumlandırabilmesi, mekâna ilişkin elde ettiği bilgileri zihninde yapılandırması, rota bilgisini oluşturarak yol bulma ve tarif etme becerilerini kullanabilmesi, mekânsal düşünme becerisinin gelişmesine alan açmakta ve zihinsel üretim ile mekân ilişkiselliğini derinleştirmektedir. Mekânsal düşünme; “mekânsal yetenek, mekânsal akıl yürütme, mekânsal biliş, mekânsal kavramlar, mekânsal zekâ, çevre bilinci ve bilişsel haritalama” gibi kavramları içine alan zengin ve geniş bir kavramdır (Ünlü & Yıldırım, 2017). Bireylerin mekânsal ilişkiler üzerinden çevrelerindeki dünyayı anlamaları, incelemeleri ve analiz etmeleri için önemli olan yeterlilikler mekânsal düşünebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Baloğlu-Uğurlu & Aladağ, 2015, s.24). Mekânsal düşünme, oda ya da ofisin tasarımından, zihnimizde kıta ve ülkelerin dağılışına; evden okula veya işe giderken rota belirlemeden, çeşitli ülkeler veya kıtalara gerçekleştirilecek yolcuların planlamasına kadar oldukça geniş bir alanda karşımıza çıkmaktadır (Akbaş & Toros, 2017).

Deneyimler, gözlemler, kültürel etmenler ya da eğitim yoluyla edinilen bilgiler, bireylerin çevresel algısını etkileyerek, mekânın zihinlerinde inşa edilmesini ve mekânsal örüntülerin oluşmasını sağlar. Böylece bireyler, yaşadıkları yakın çevredeki mekânlardan küresel mekânlara kadar zihinlerinde çeşitli mekânsal örüntüler ve imajlar oluştururlar. Bu edinimler kişisel deneyimlerimiz sonucunda yapılandırıldığı için bilişsel haritalar kişiden kişiye ya da gruptan gruba farklılıklar gösterirler (Downs & Stea, 2011). Bu nedenle tek bir dünya olmasına rağmen her bir bireyin zihninde farklı dünya imajları ve mekân temsilleri mevcuttur. Dünyanın, zihinlerdeki yansıması haline dönüşen bu imajlar, araştırmacılar tarafından zihin haritaları

(mental maps) ya da bilişsel harita (cognitive maps) olarak adlandırılmaktadır (Catling, 1979; Downs & Stea, 2011; Lynch, 1960; Tuan, 1975). Zihin haritaları ve bilişsel haritalar genellikle birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Wagner'e (2010) göre zihin haritaları, konum ve yön ile ilgili "yerellik bilgisini" ifade ederken, bilişsel haritalar, temsil edilen nesnenin "niteliksel özellikleri" hakkında bilgi içerir (akt. Schenk, 2013). Bu tür bilgilerin mekânsal karar verme sürecinin önemli bir bileşeni olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca zihinsel harita ya da bilişsel harita terimleri, bu bilginin haritaya benzer bir biçimde saklandığını ima edebilir, ancak bu zorunlu değildir (Saarinen, 1988).

Bilişsel haritalar, sadece göreceli konumu ifade eden mekânsal zihinsel yapıların bir kümesi değildir, aynı zamanda atıfta bulunan değerleri ve anlamları içerir (Kitchin, 1994). Bu bağlamda bilişsel haritalama, bireyin günlük mekânsal ortamda, göreceli konumlar ve fenomenlerin nitelikleri hakkındaki bilgileri edindiği, kodladığı, depoladığı, hatırladığı ve deşifre ettiği bir dizi psikolojik dönüşümden oluşan bir süreçtir (Downs & Stea, 2011). Gold'a (2009, s. 282) göre ise bilişsel haritalama, bireylerin temas ettikleri yerler hakkında bilgi edinme, saklama ve geri çağırma sürecidir. Bilişsel haritalar bireylerin yaşamları boyunca dünyayı gözleme ve deneyimleme süreçlerine bağlı olarak mekâna ait özelliklerin bilişsel olarak kavranması, mekânın anlamlandırılması ile süreklilik göstererek oluşturulmaktadır. Bu haritalar, özellikler ve nesnelere arasındaki mekânsal ilişkiler de dâhil olmak üzere aslında yaşadığımız ve deneyimlediğimiz dünyaların bireyselleştirilmiş içsel tasvirleri veya modelleridir (Golledge, Klatzky & Loomis, 1996; Golledge, Jacobson, Kitchin & Blades, 2000). Dolayısıyla bilişsel haritalar, bireylerin doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemlediği, deneyimlediği mekânlara ilişkin zihinsel örüntülerin birer yansıması haline dönüşmektedir. Basitçe, yaşamımız boyunca her gün evden işyerine ve alışveriş yerlerine giderken takip ettiğimiz güzergâh ya da genel olarak Türkiye'nin sınırları ve şehirlerinin konumlarını gözümüzde canlandırmak zihni bir haritalamadır (Taş, 2003). Böylelikle bireyin yakın çevresinden başlamak üzere mekânı, nasıl algıladığı ya da tanımladığı hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olabilmektedir.

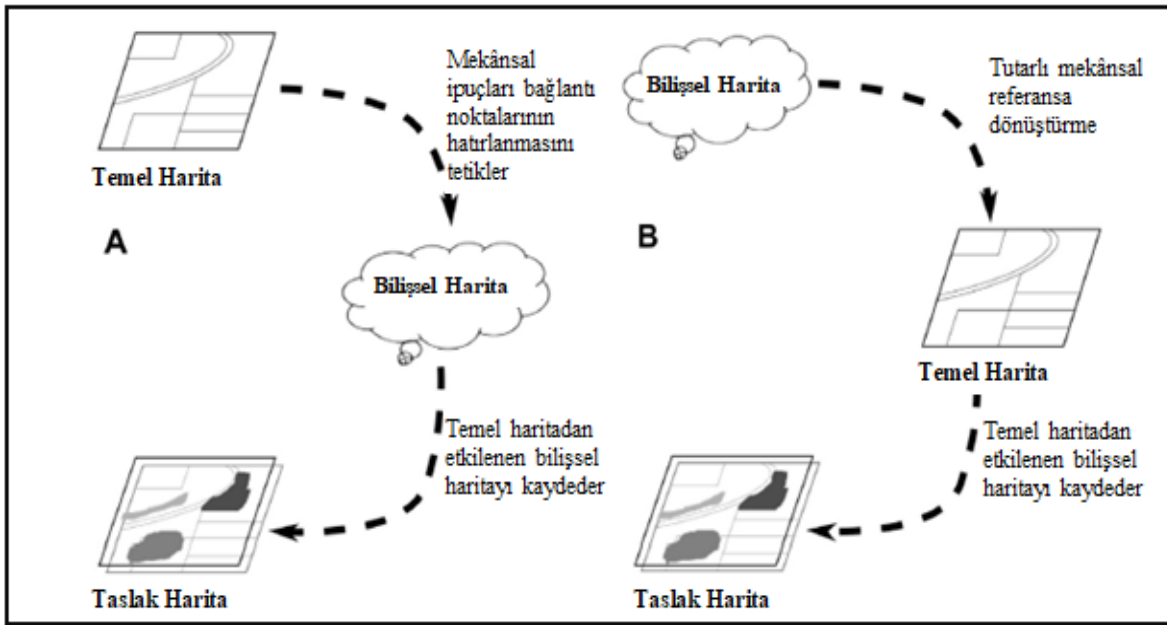
Mekân hakkında bilgi sahibi olma isteği, mekânı tanıma, betimleme, konumlandırma ve mekânsal ilişkileri kavrama eylemlerini beraberinde getirerek coğrafi farkındalığın geliştirilmesine temel oluşturmuş; edinilen bilgi ve becerilerin görselleştirilmesi ise haritaların oluşturulmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, haritalar, mekânın, mekânsal ilişkilerin ve konum

bilgisinin bireylerin zihninde inşa edilmesinde önemli rol oynarlar. Yaşanılan çevreden başlayarak bölgesel ve küresel düzeyde zihinlerdeki mekânsal örüntüleri belirlemek söz konusu olduğunda, bireyler tarafından zihinden çizilen haritalar da önemli birer kaynak haline dönüşebilmektedir. Bireylerin zihinlerinde oluşturduğu haritalar, Taş'ın (2003) ifade ettiği gibi "sanal haritalardır". Bu haritalar bir kâğıt üzerine çizildiğinde ise taslak haritalara dönüşürler. Taslak haritalar, insanların içsel mekânsal gösterimlerine dokunmanın/erişmenin birkaç yolundan biridir (Saarinen, 1988). Bireyin sahip olduğu mekânsal bilgilerin somut birer ürünüdürler. Taslak haritalar ile kişilerin kendi zihinlerindeki mekânsal ilişkilere ilişkin algı, farkındalık, bilgi, biliş ve benzeri veriler, kabataslak bir şekilde çizilir ya da işaretlenir (Temurçin & Keçeli, 2015). Bireylerin zihinlerinde inşa ettikleri mekânsal örüntülerin ve imajların belirlenmesinde taslak haritalar önemli birer kaynak haline dönüşmektedir. Birçok araştırmada bu amaçla taslak haritalardan yararlanılmıştır (Akbaş & Toros, 2016; Gillespie, 2010; Harwood & Rawlings, 2001; Horan, 1999; Huynh, Doherty & Sharpe, 2010; Südaş & Gökten, 2012; Wiegand, 1998; Wiegand & Stiell, 1997).

Zihinlerdeki mekânsal imajlar deneyime dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bireyler yaşadıkları, deneyimledikleri yerlere ilişkin zihinlerinde bir imaj oluştururlar. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte hiç gitmediğimiz ya da kişisel olarak deneyimlemediğimiz mekânlara ulaşabilme imkânı, dünyanın zihinlere daha geniş ölçeklerle yansımaya olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte daha uzak mekânlara ilişkin imajların şekillenmesinde öğrenim yoluyla edinilen bilgilerin yanı sıra, o mekânlara ilişkin haritalar, atlaslar, belgeseller gibi uyarıcılar, zihinsel inşa sürecinde etkili olmaktadır. Örneğin mekânın dünya üzerindeki konumunun belirlenmesi ve bu konum bilgisinin zihinlerde inşa edilmesinde atlas ve haritalar temel kaynak haline dönüşmektedir. Tümertekin ve Özgüç'ün (1998) belirttiği gibi:

Dünya hakkındaki imajlar, çevre içindeki hareket sırasındaki kişisel deneyimlerden çok, eğitimle edinilmektedir. Okuldaki eğitim sırasında kullanılan küresel harita modelleri de bu bakımdan özellikle önemlidir. Dünya ile ilgili imajları araştırmak için de, bunların dayandırıldığı harita modellerini anlamak, bilmek gereklidir. Bu tür bir harita çiziminde öğrenci ya da çizen kişi önce hafızasında bir dünya siyasi haritası üretmeye çalışır; çünkü kendisinden ülkelerin adlarını bilmesi istenmiştir. Aslında ilginç olsa da işi güçtür. En çok hatırlanan adlar hatıra en çok gelenler olacağından, en sık gördükleri ve toplumda en fazla duydukları yerlerin adları olacaktır (Tümertekin & Özgüç, 1998, s.59).

Doğduğu andan itibaren çevre ile etkileşime bağlı olarak zihinlerinde mekâna ilişkin bilgilerin sürekli yapılandırıldığı bireyler, okulla birlikte formal yoldan mekânı tanımaya, algılamaya ve zihinlerinde mekânla ilgili bilişsel yapılar oluşturmaya başlarlar (Köşker, 2012). Kişilerin zihinlerindeki bu türden mekânsal imajları destekleyen bilgi zemini ve mekânsal düşünebilme becerisi, eğitim yoluyla gelişmekte ve desteklenebilmektedir. Mekâna ilişkin sahip olunan bilgi, mekânsal ilişkileri ve etkileşimleri anlayabilme, değerlendirme becerisi, mekânın zihinde oluşturulması ve zihinsel haritalama üzerinden analiz edilmesinde coğrafya eğitimi önemli bir yere sahiptir. Coğrafya eğitimi ile dünya üzerindeki mekânların konumları, birbirleriyle ilişkileri, doğal, toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi etkileşimleri hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Özellikle harita, model küre, atlas kullanımı ve harita çizim çalışmaları, mekânsal düşünebilme becerisini destekleyen önemli etkinlikler haline dönüşebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin zihinlerindeki mekân temsillerinin oluşmasında, eğitim sürecinde kullanılan temel (kartografik) haritalar etkin rol oynamaktadır. Böylelikle, bilişsel haritaların şekillenmesi ve taslak harita çiziminde temel haritalar, mekânsal bir referans haline dönüşebilmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Taslak harita çiziminde, temel haritaların bilişsel haritalarla nasıl etkileşime girdiğine ilişkin iki farklı model (Kaynak: Sloan, Doran, Markham & Pammer, 2016).

Şekil 1'de görüldüğü üzere şema A'da, temel harita, taslak haritayı oluşturan hatırlamaları tetiklemekte; Şema B'de ise hatırlama, temel haritaya bağlı olarak tetiklenmemekte, ancak temel

haritalar, bilişsel haritaların mekânsal referanslamasına yardımcı olmaktadır (Sloan, Doran, Markham & Pammer, 2016). Bireyler yaşadığı çevreye ilişkin oluşturdukları bilişsel haritalarında, temel haritanın referanslamasına daha az ihtiyaç duymaktadır. Dünyanın geneline ilişkin bir zihinsel imaj oluşumunda, orada bulunma, yaşama gibi kişisel deneyimlere temel oluşturan eylemler söz konusu olmadığında ise temel haritalar zihinsel şemaları oluşturmada daha etkin rol oynamaktadır. Bireyler, çevrelerindeki mekânları tanıma, kendilerini, içinde buldukları çevreyi ve ülkesini dünya üzerinde konumlandırabilmede; mekânsal analiz, düşünme ve yorumlama gibi bir takım zihinsel becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu beceriler, birbiriyle ilişkili olan mekânları/yerleri dünya üzerinde konumlandırma, bunları harita üzerinde gösterme yani konum, lokasyon bilgisi, çevreyi ve mekânsal süreçleri anlama, analiz etme bakımından önemli bir coğrafi temel oluşturmaktadır. Haritalar, bu bilgi ve beceriyi besleyen en temel unsurlardan biridir. Dolayısıyla eğitim sürecinde kullanılan harita, atlas, model küre gibi araçlar; harita çizim çalışmaları, konum ve lokasyon bilgisini desteklemekte, bireylerin zihinlerinde mekânsal örüntülerin oluşmasına katkı sunmakta ve mekânsal düşünebilme becerisini geliştirmektedir. Bu türden bilgi ve becerilerin eğitim kurumlarında kazandırılmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin bu konuda donanımı ve yeterliliğinin öğretim sürecinde önemli olduğu muhakkaktır. Özellikle var olan mekânsal bilgi ve beceriler temelinde, hafızadan haritalar çizebilme bu anlamda sahip olunması gereken önemli bir beceri ve yeterlidir. Hafızadan haritalar çizme yeteneği, her seviyedeki öğretmenler için öğretimsel olarak etkili olabilecek değerli bir mekânsal beceridir (Wiegand & Stiell, 1997). Coğrafya öğretim sürecinde gerçekleştirilen taslak harita çizim çalışmaları, bireylerin zihinlerinde oluşturdukları mekânsal bilgilerin ve örüntülerin birer yansıması haline dönüşmekte, böylelikle yaşanan yerden başlayarak, küresele kadar genişleyen mekânın nasıl algılandığı, kavrandığı ya da tanımlandığı hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olabilmektedir.

Taslak haritalar, hafızadan çekilen ve mekânsal bilgileri düzenlememize yardımcı olan el çizimi haritalardır. Bu haritalar, hem öğretmen hem de öğrenci için dünyadaki konumun öğrenilmesi, mekânsal bilgi ve becerilerinin ilerlemesi ve yeterlilik düzeylerinin değerlendirmesinde etkili bir yol sağlar (Metz, 1990). Taslak haritalar, mekânın zihinsel olarak nasıl yapılandırıldığını ve hangi unsurların önemli olarak algılandığını anlamak için kullanılırlar (Özkul & Gauntlett, 2014). Bu bağlamda coğrafya öğretim süreci boyunca önemli bir değerlendirme aracı olarak özellikle öğrencilerin zihinlerinde oluşmuş mekânsal örüntülerin teşhis edilmesinde ve böylelikle eksik ya

da yanlış örüntülerin giderilmesinde yardımcı olurlar. Wise ve Kon'a (1990) göre öğretim sürecinde taslak haritalar, öğrencilerin güçlü ve zayıf alanlarını teşhis etmek amacıyla bir ön test; öğrencilerin başarılarını ve öğretim etkinliğini değerlendirmek için ise son test olarak kullanılabilirler. Bu anlamda güvenilir bir veri toplama yöntemidir (Blades, 1990).

Günümüzde, öğrencilerin yakın çevreden başlayarak farklı ülkelere ilişkin doğru ve yeterli bilgilere sahip olması önem taşımaktadır. Bölgesel ve küresel farkındalığa sahip olma ve mekâna ilişkin yeterli bilgi ve bilinç kazanma, birbiriyle etkileşim halinde olan dünyanın bir gerekliliğidir. Mekânsal bilgileri kavratma ve şekillendirmede öğretmenlerin rolü de önemli bir etkidir. Öğretmenler öğretim programları doğrultusunda belirlenen kazanımların öğrencileri tarafından edinilmesinde rehber konumundadır. Örneğin ilkökul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, özellikle “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile dünya üzerindeki ülkeleri ve farklı kültürleri tanıma, ülkemizle olan ilişkilerini kavrama ve değerlendirme bakımından bilinçli vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018b). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yeterliliklerinin belirlenmesi ve hizmet öncesi süreçte gerekli öğretim içerikleri ve uygulamalarına yönelik düzenlenmelerin yapılması açısından araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmeni adayları ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Türkiye'nin yakın çevresindeki ülkeleri kendi çizdikleri taslak haritalar üzerinde konumlandırma ve saptama düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin bilgi kaynakları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının çizdikleri taslak haritalarda Türkiye'ye komşu (kara sınırı olan) ülkeleri saptama ve konumlandırma düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının çizdikleri taslak haritalarda Türkiye'ye komşu denizel alandaki ülkeleri saptama ve konumlandırma düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının çizdikleri taslak haritalarda Türkiye'ye komşu yakın karasal alandaki ülkeleri saptama ve konumlandırma düzeyleri nedir?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerileri ve bu beceriyi besleyen mekânsal bilgi birikimlerine ilişkin durumlarını *-zihinsel imaj ve örüntülerinin bir yansıması olarak-* çizdikleri taslak haritalar yoluyla belirlemek amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda var olan durumun ortaya koyulması; durumun yorumlanmasına, sebeplerinin değerlendirilmesine, sonuçlarının tartışılmasına ve çözüme yönelik önerilerin geliştirilmesine olanak sağlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde *alana* ve *sınıfa* yönelik iki ölçüt oluşturulmuştur. Alan ölçütünün sınırını, ilkökul ve ortaokulda “Sosyal Bilgiler” dersine girecek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim alanı olan Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Sınıf düzeyindeki ölçüt ile henüz Türkiye çevresindeki ülkelere ilişkin lisans düzeyinde bir coğrafya dersi almamış 1. ve 2. sınıf öğrencileri çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının Türkiye’nin yakın çevresindeki ülkeleri saptama ve konumlandırma eksenli bilişsel düzeylerini belirlemek ve öğretim sürecini bu yönde düzenlemek mümkün olabilecektir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Anabilim Dalı	Cinsiyet				Sınıf				Yurt Dışı Deneyim				Toplam	
	Kadın		Erkek		1.		2.		Evet		Hayır		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Sınıf Öğretmenliği	126	81,3	29	18,7	65	41,9	90	58,1	15	9,7	140	90,3	155	62
Sosyal B. Öğretmenliği	58	61	37	39	41	43,1	54	56,8	6	6,3	89	93,7	95	38
Toplam	184	73,6	66	26,4	106	42,4	144	57,6	21	8,4	229	91,6	250	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların %62’si Sınıf Öğretmenliği, %38’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmektedir. Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrencilerin cinsiyet dağılımı (Kadın %81,3; Erkek %18,7), bu anabilim dalında mevcut erkek öğrenci sayısının azlığı nedeniyle dengeli değildir. Katılımcıların %41,9’u 1. sınıf, %58,1’i ise 2. sınıf düzeyinde öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yurt dışı deneyimi olmadığı (%91,6) belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgileri (cinsiyet, sınıf, anabilim dalı, yurt dışı deneyimi ve ülkelere ilişkin bilgi kaynakları) içeren bir form ve öğretmen adaylarının çizdikleri taslak haritalar kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına Türkiye’nin komşuları ve yakın çevresindeki ülkeleri gösterecek şekilde bir harita çizmeleri için boş bir kâğıt (A4 boyutunda) verilmiş ve 30 dakikalık süre tanınmıştır. Bu süre içerisinde çalışmaya ilişkin gerekli açıklamalar yapılmış ve öğretmen adaylarından herhangi bir yardım almadan Türkiye’yi de gösterecek şekilde komşu ve çevre ülkeleri hatırlayabildikleri ölçüde harita olarak çizmeleri istenmiştir.

Taslak haritalardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzer olan verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi; insan eliyle yazılmış ya da şekillendirilmiş içeriklerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015). Verilerin analizi için öncelikle öğretmen adaylarının çizdikleri haritalar incelenerek bir sıralamaya tabi tutulmuştur. Haritaların analizi iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada çizilen her taslak harita teker teker incelenmiş, haritalar üzerindeki ülkeler konumlandırılmalarına göre üç kategori üzerinden analiz edilmiştir:

- Yanlış konumlandırma
- Kısmen doğru konumlandırma (Mevcut konumlar doğruya yakın olmakla beraber, şekil, boyut ve sınır çiziminde kısmi hataların mevcut olduğu ya da ülke sınırlarının belirtilmediği durumlar)
- Doğru konumlandırma

Katılımcıların taslak haritalarında yer verdiği her ülke, çizildiği konuma göre bu kategorilerden yalnızca birine dâhil edilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin hem kara sınırında hem de yakın denizel alanında bulunan ülkeler (Bulgaristan, Yunanistan, Gürcistan, Suriye gibi) haritalarda çizildikleri konuma göre üç kategoriden yalnızca birinde değerlendirilmiştir. İkinci aşamada, analiz edilen ve kategorilere ayrılan ülkeler üç ana tema altında tablolaştırılmıştır:

- Türkiye'ye komşu (kara sınırı olan) ülkeler
- Türkiye'ye komşu (denizlerle kıyısı olan) denizel alandaki ülkeler
- Yakın karasal alandaki ülkeler

Tablolara aktarılmış ülkeler, gösterilme sayılarına göre frekans ve yüzdelik oran olarak belirtilmiştir. Tablolarda belirtilen frekansların yüzde olarak ifade edilmesi her bir anabilim dalındaki katılımcı sayısına (Tablo 3, Tablo 6), her bir kategori altında ülkelerin toplam belirtilme sayısına (Tablo 4, Tablo 5, Tablo 7, Tablo 8), tabloların “toplam belirtme” sütununda ise toplam katılımcı sayısına (n=250) oranlanarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi iki uzman tarafından ayrı ayrı yapılmış ve analizler karşılaştırılmıştır. İki uzman tarafından farklı kategorilere yerleştirilen 6 harita tekrar incelenmiş ve bu haritalar uygun olan kategorilere ortak kararlar yerleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların çizdiği taslak haritalara örnekler verilmiştir. Taslak haritalar verilirken katılımcılar için anabilim dalını ifade eden kodlamalar (SBÖA: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, SÖA: Sınıf Öğretmeni Adayı) ve her bir katılımcının sırasını ifade eden sayılar (SBÖA1, SÖA8 vb.) kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2

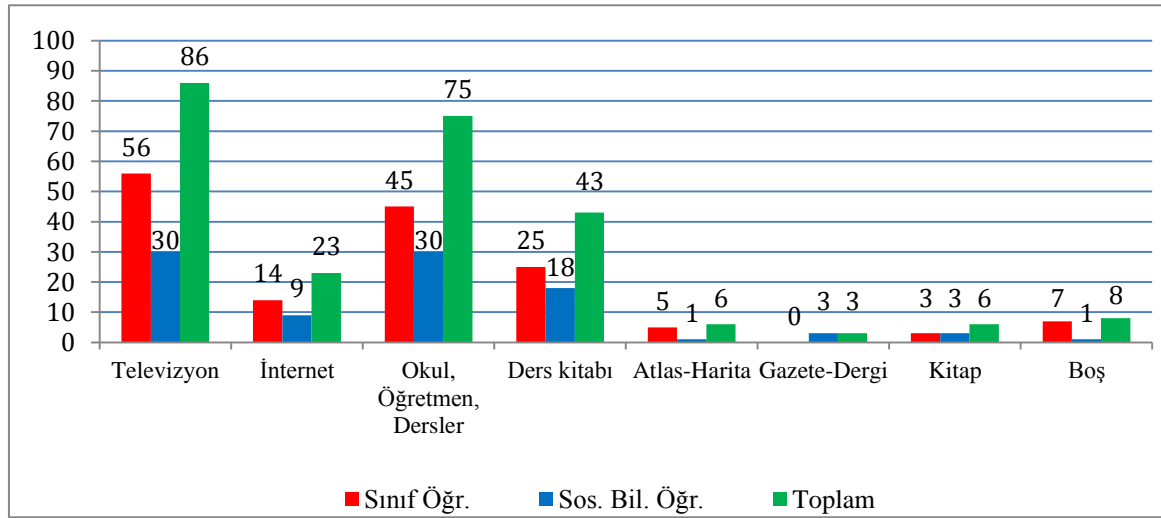
Katılımcıların Ülkelere İlişkin Bilgi Kaynakları

	TV		İnternet		Okul Öğretmen Dersler		Ders Kitabı		Atlas Harita		Gazete Dergi		Kitap		Diğer Kişiler	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	117	75,4	85	54,8	61	39,3	64	41,2	11	7	41	26,4	19	12,2	2	1,2
Sos.Bil. Ö.	73	76,8	55	57,8	45	47,3	42	44,2	3	3,1	26	27,3	18	18,9	1	1
Toplam	190	76	140	56	106	42,4	106	42,4	14	5,6	67	26,8	37	14,8	3	1,2

Not: Katılımcıların belirttiği kaynak sayısı birden fazla olduğundan frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Katılımcıların ülkeler hakkındaki bilgi kaynaklarının başında ağırlıklı olarak televizyon (%76) ve internet (%56) gelmektedir. Diğer önemli bilgi kaynağını ise okul/öğretmen/dersler (%42,4) oluşturmaktadır. Kaynak olarak kullanılabilen basılı materyaller içinde okul kurumunun dışında da kullanılabilen ders kitapları ağırlıklı olarak (%42,4) yararlanılan önemli bir kaynak durumundadır. Bununla birlikte harita, atlas gazete, dergi ve kitaplar ise diğer önemli bilgi kaynaklarını oluşturmaktadır. Basılı materyaller içinde yararlanma oranı en düşük kaynakların atlas ve haritalar (%5,6) olduğu görülmektedir. Aile üyeleri, arkadaşlar ve yabancı ülke vatandaşlarının oluşturduğu diğer kişiler ise ülkelere ilişkin en az (%1,2) yararlanılan bilgi kaynaklarını oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmen adayları ülkelere ilişkin ağırlıklı olarak kitle iletişim araçları ve eğitim yoluyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 2).

Katılımcıların ilk sırada belirttikleri bilgi kaynaklarına göre yapılan analizde elde edilen bulgular ise Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Ünelere ilişkin ilk sırada belirtilen bilgi kaynağı

Şekil 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %34,4’ü ülkelere ilişkin birincil bilgi kaynağını televizyon olarak belirtmiştir. Bu oran Sınıf Öğretmeni adaylarında % 36 iken Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarında %31,5 düzeyindedir. Katılımcıların %30’u ise birincil bilgi kaynağını okul/öğretmen/dersler olarak belirtmişlerdir. Bu oran Sınıf Öğretmeni adaylarında %29, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarında ise %31,5 düzeyindedir. Bu orana ders kitapları da dâhil edildiğinde eğitim sistemi %47,2 oranında birincil kaynak olarak ifade edilirken, kitle iletişim araçları %43,6 oranında birincil kaynak olarak belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Haritalarında Türkiye'nin Kara Sınırındaki Ülkeler

Ülke Adı	Kara Sınırında Belirtme					
	Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yunanistan	123	79,3	77	81	200	80
Bulgaristan	103	66,4	76	80	179	71,6
Gürcistan	118	76,1	74	77,8	192	76,8
Ermenistan	86	55,4	72	75,7	158	63,2
Nahçıvan	12	7,7	14	14,7	26	10,4
İran	115	74,1	76	80	191	76,4
Irak	145	93,5	88	92,6	233	93,2
Suriye	149	96,1	92	96,8	241	96,4

Öğretmen adaylarının taslak haritalarında belirtilen kara sınırındaki (komşu) ülkeler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların haritalarında Ortadoğu ülkelerinin, diğer ülkelere nazaran daha yüksek oranda gösterildiği tespit edilmiştir. Taslak haritalarda en sık belirtilen ülkeler her iki anabilim dalından katılımcılar tarafından Suriye, Irak ve Yunanistan olmuştur.

Ülkeler ile ilgili bilgi kaynaklarının ağırlıklı olarak televizyon ve internet olduğu göz önüne alındığında, Özellikle Ortadoğu'da süre gelen çatışma ve savaşlar doğrultusunda haber ajansları ve dış politika gündeminin bu oranda etkili olduğu düşünülmektedir. Her iki anabilim dalından katılımcıların taslak haritalarında belirtilme sayısı en düşük olan ülke ise Nahçıvan (%10,4) olmuştur. Bu ülkeyi Ermenistan ve Bulgaristan diğer ülkelere göre daha düşük gösterilme oranları ile takip etmiştir (Tablo 3).

Katılımcıların taslak haritalarında Türkiye'nin kara sınırında belirtilen ülkelerin konumlandırılma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Taslak haritalarda belirtilen Türkiye'nin kara sınırındaki ülkelerin, *doğru* konumlandırma oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ülkeler haritalarda ağırlıklı olarak *kısmen doğru* ve *yanlış* düzeyde konumlandırılmıştır. Taslak haritalarda *doğru* konumlandırma oranı en düşük olan ülkeler, Sınıf Öğretmeni adaylarının haritalarında Irak, Suriye ve İran; Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının haritalarında ise Ermenistan, Suriye ve Irak olmuştur. *Yanlış* konumlandırma oranı en yüksek olan ülkeler her iki

anabilim dalında öğrenim gören katılımcılar için İran ve Irak olmuştur. Bu ülkeler aynı zamanda *kısmen doğru* konumlandırma oranı da en düşük ülkeler olmuştur (Tablo 4).

Tablo 4

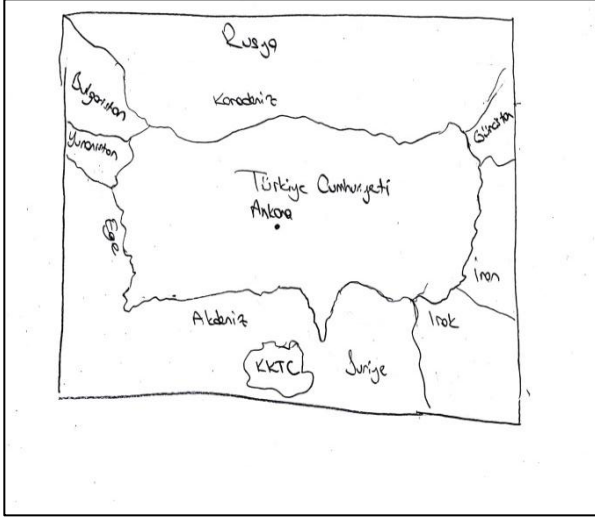
Türkiye'nin Kara Sınırdaki Ülkelerin Taslak Haritalarda Konumlandırılma Düzeyleri

Ülkeler	Yanlış konumlandırma						Kısmen Doğru Konumlandırma				Doğru Konumlandırma									
	Toplam Belirtme		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yunanistan	200	80	53	43	22	28,5	75	37,5	66	53,6	50	64,9	116	58	4	3,2	5	6,4	9	4,5
Bulgaristan	179	71,6	31	30	13	17,1	44	24,5	68	66	59	77,6	127	70,9	4	3,8	4	5,2	8	4,4
Gürcistan	192	76,8	22	18,6	17	22,9	39	20,3	94	79,6	51	68,9	145	75,5	2	1,6	6	8,1	8	4,1
Ermenistan	158	63,2	26	30,2	26	36,1	52	32,9	58	67,4	45	62,5	103	65,1	2	2,3	1	1,3	3	1,8
Nahçıvan	26	10,4	6	50	3	21,4	9	34,6	5	41,6	9	64,2	14	53,8	1	8,3	2	14,2	3	11,5
İran	191	76,4	72	62,6	31	40,7	103	53,9	42	36,5	41	53,9	83	43,4	1	0,8	4	5,2	5	2,6
Irak	233	93,2	76	52,4	40	45,4	116	49,7	68	46,8	45	51,1	113	48,4	1	0,6	3	3,4	4	1,7
Suriye	241	96,4	35	23,4	18	19,5	53	22	113	75,8	71	77,1	184	76,3	1	0,6	3	3,2	4	1,6
Azerbaycan	85	34	43	97,7	39	95,1	82	96,4	1	2,2	2	4,8	3	3,5	0	0	0	0	0	0

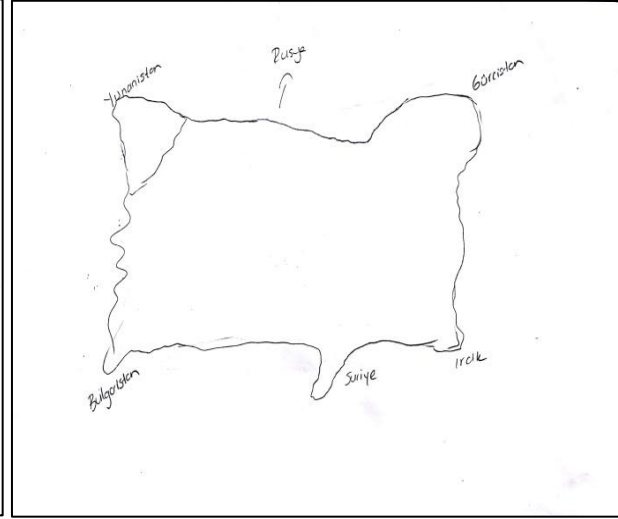
Katılımcıların sadece %10,4'ü haritalarında Nahçıvan'a yer vermişlerdir. Nahçıvan, Azerbaycan'a bağlı özerk bir ülkedir. Öğretmen adaylarının bu sebeple Azerbaycan'ı sınır komşusu olarak kabul ettikleri düşünülebilir. Bu nedenle Tablo 4'te Azerbaycan'a ilişkin veriler de sunulmuştur Ancak Azerbaycan'ı sınır komşusu olarak belirten öğretmen adaylarının oranı da fazla değildir. Sınıf Öğretmeni adaylarının %28,3'ü, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının ise %43,1'i haritalarında Azerbaycan'ı sınır komşumuz olarak belirtmişlerdir. Azerbaycan, Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti dâhilinde sınır komşusu olarak analiz edildiğinde *yanlış* konumlandırma oranının her iki anabilim dalında da yüksek olduğu ve doğru bir şekilde konumlandırılmadığı

tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının %3,6'sı da (f=9) taslak haritalarında hem Nahçıvan hem de Azerbaycan'ı ayrı ayrı sınır komşusu olarak belirtmiştir.

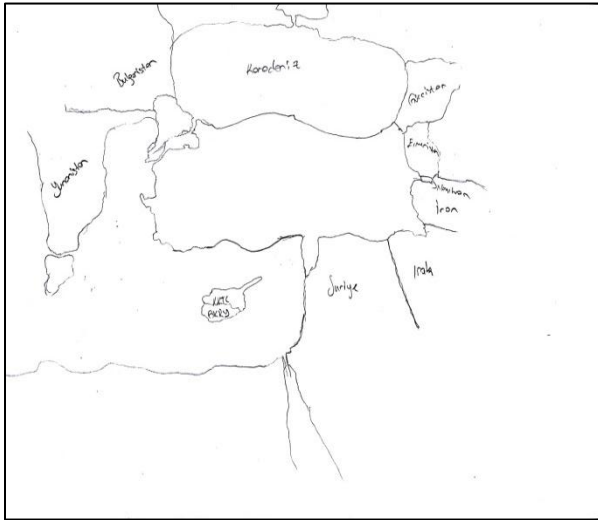
Katılımcıların komşu ülkeleri belirttikleri taslak haritalarına ilişkin örnekler Şekil 3-12'de sunulmuştur.



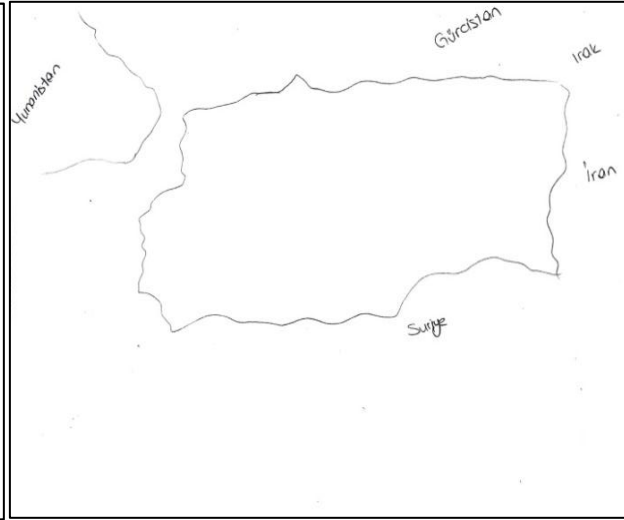
Şekil 3. SBÖA3'ün taslak haritası



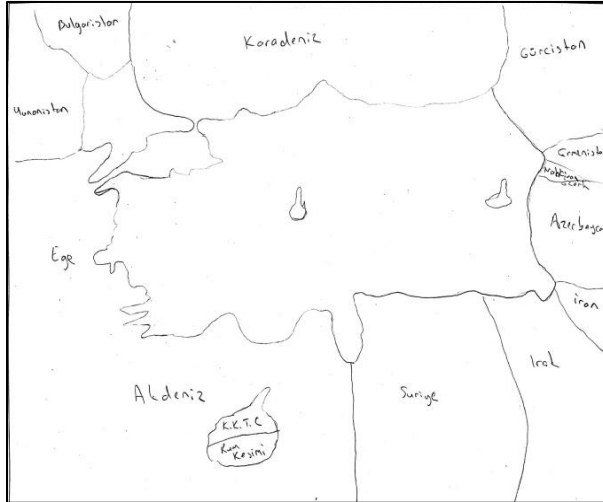
Şekil 4. SÖA154'ün taslak haritası



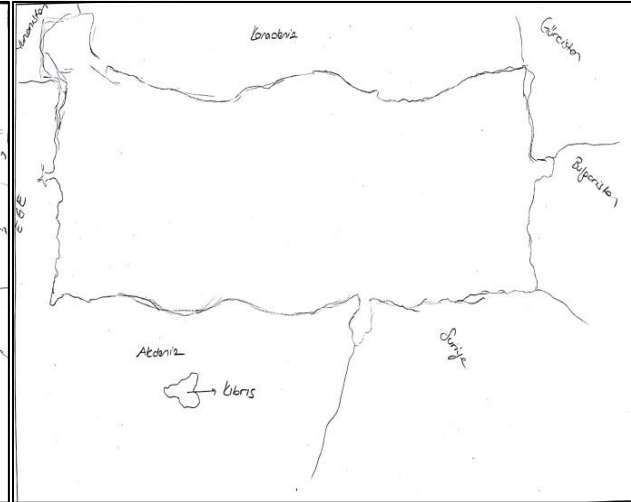
Şekil 5. SÖA132'nin taslak haritası



Şekil 6. SÖA2'nin taslak haritası



Şekil 7. SBÖA67'nin taslak haritası



Şekil 8. SBÖA8'nin taslak haritası

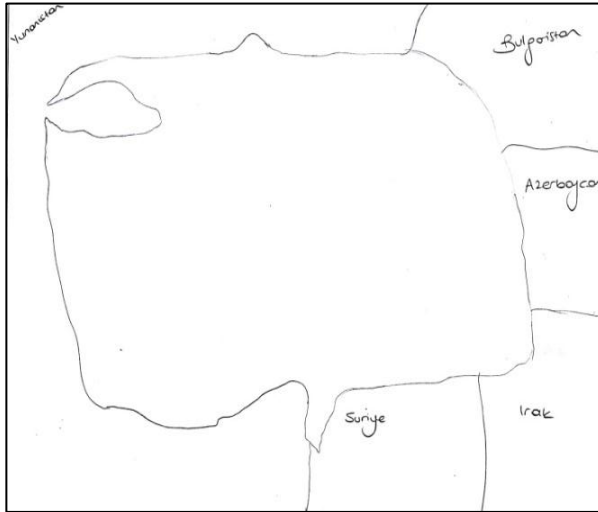
Tablo 5

Türkiye'nin Kara Sınırında Çizilen Ülkelerin Konumlarına Göre Gruplandırılması

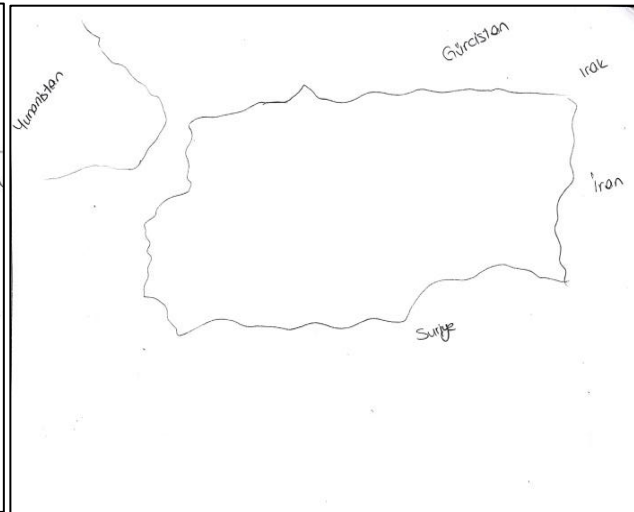
Ülke Adı	Balkan Ülkesi						Kafkas Ülkesi						Ortadoğu Ülkesi						
	Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yunanistan	123	100	77	100	200	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bulgaristan	88	85,4	69	90,7	157	87,7	15	14,5	7	9,2	22	12,2	0	0	0	0	0	0	0
Gürcistan	2	1,7	1	1,3	3	1,5	116	98,3	73	98,6	189	98,4	0	0	0	0	0	0	0
Ermenistan	1	1,1	2	2,7	3	1,9	85	98,8	68	94,4	153	96,8	0	0	2	2,7	2	1,2	
Nahçıvan	0	0	0	0	0	0	12	100	14	100	26	100	0	0	0	0	0	0	0
Azerbaycan	1	2,2	0	0	1	1,1	43	97,7	41	100	84	98,8	0	0	0	0	0	0	0
İran	0	0	0	0	0	0	4	3,4	7	9,2	11	5,7	111	96,5	69	90,7	180	94,2	
Irak	0	0	0	0	0	0	3	2	1	1,1	4	1,7	142	97,9	87	98,8	229	98,2	
Suriye	1	0,6	0	0	1	0,4	1	0,6	2	2,1	3	1,2	147	98,6	90	97,8	237	98,3	

Tablo 5'te öğretmen adaylarının Türkiye kara sınırında çizdiği (komşu) ülkeler Balkan Ülkeleri, Kafkas Ülkeleri ve Ortadoğu ülkeleri olmak üzere üç grup altında belirtilmiştir. Türkiye'nin kara sınırındaki (komşu) ülkeleri belirten katılımcıların taslak haritalarının analizi ile aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

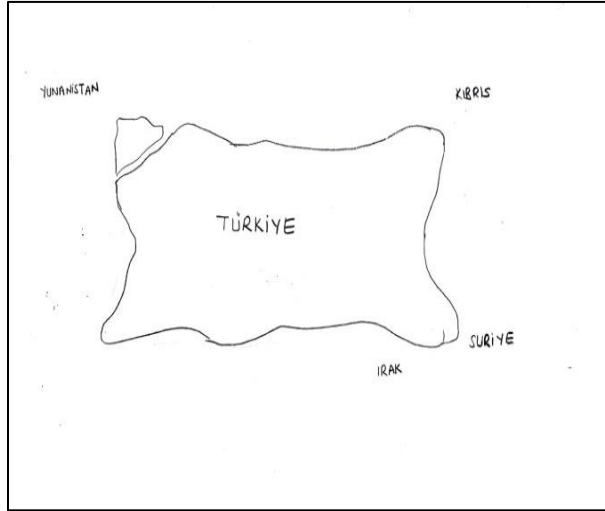
- Katılımcıların %1,5'i Gürcistan'ı, %1,9'u Ermenistan'ı, %1,1'i Azerbaycan'ı ve %0,4'ü Suriye'yi Balkanlardaki sınır komşumuz olarak belirtmiştir.
- Katılımcıların %87,7'si Bulgaristan'ı Balkanlardaki sınır komşumuz, %12,2'si ise Bulgaristan'ı (Sınıf Öğretmeni adaylarının %14,5'i, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının %9,2'si) Türkiye'nin Kafkaslarda sınır komşusu olarak belirtmiştir.
- Katılımcıların %5,7'si İran'ı, (Sınıf Öğretmeni adaylarının %3,4'ü, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının %9,2'si), %1,7'si Irak'ı, %1,2'si Suriye'yi Türkiye'nin Kafkaslarda sınır komşusu olarak belirtmiştir.
- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının %2,7'si Ermenistan'ı Türkiye'nin Ortadoğu komşusu olarak belirtmiştir.



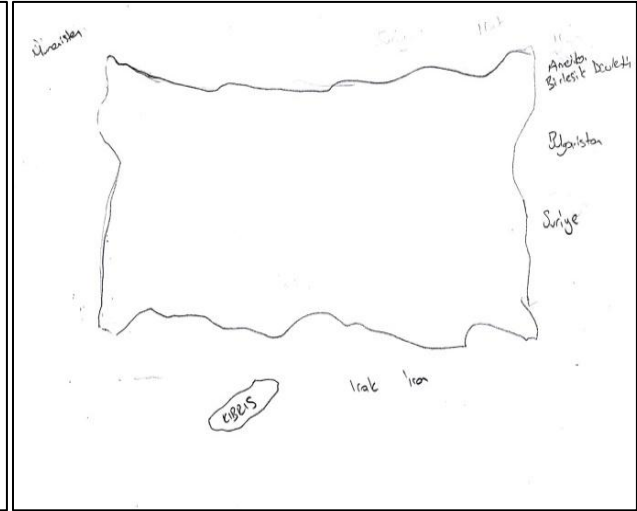
Şekil 9. SÖA11'in taslak haritası



Şekil 10. SÖA2'nin taslak haritası



Şekil 11. SÖA118'in taslak haritası



Şekil 12. SÖA133'ün taslak haritası

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Taslak Haritalarında Türkiye'nin Kara Sınırlarında Çizilen Ülkeler

	Sınıf Öğretmenliği		Sosyal B. Öğretmenliği		Toplam Belirtme	
	f	%	f	%	f	%
Rusya Fed.	3	1,9	2	2,1	5	2
Türkmenistan	3	1,9	1	1	4	1,6
Kırgızistan	0	0	1	1	1	0,4
Özbekistan	1	0,6	0	0	1	0,4
Afganistan	1	0,6	0	0	1	0,4
Lübnan	0	0	2	2,1	2	0,8
İsrail	1	1,2	0	0	1	0,4
Suudi Arabistan	0	0	1	1	1	0,4
KKTC	1	0,6	2	2,1	3	1,2
Kıbrıs	1	0,6	0	0	1	0,4
Mısır	2	1,2	0	0	2	0,8
Cezayir	1	0,6	0	0	1	0,4
Sırbistan	2	1,2	1	1	3	1,2
Ukrayna	0	0	1	1	1	0,4
Romanya	1	0,6	0	0	1	0,4
Macaristan	0	0	1	1	1	0,4
ABD	1	0,6	0	0	1	0,4

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcılar Türkiye ile kara sınırı olmayan ülkeleri komşu ülkeler olarak haritalarında belirtmişlerdir. Katılımcıların haritalarında Türkiye ile sınır komşusu olarak çizdikleri ülkeler değerlendirildiğinde:

- Türkmenistan ile kara sınırimız olduğunu düşünen katılımcılar % 1,6 oranındadır.
- Türkiye'nin yakın karasal alanında dahi olmayan Afrika (Mısır, Cezayir) ve K. Amerika (ABD) kıtalarındaki ülkeler Türkiye'nin kara sınırında belirtilmiştir.
- KKTC (Kıbrıs), Lübnan, İsrail, Mısır, Ukrayna, Rusya Federasyonu ve Romanya gibi yakın denizel alanda ve Macaristan, Sırbistan gibi nispeten yakın karasal alanda bulunan ülkelerin Türkiye'nin kara sınırlarında çizildiği belirlenmiştir.

Türkiye'nin yakın denizel alanındaki ülkelerin, öğretmen adaylarının taslak haritalarında konumlandırılmalarına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde yakın denizel alanda belirtilen ülkelerin doğru konumlandırma oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Haritalarında Yakın Denizel Alandaki Ülkelerin Konumlandırılması

	Yanlış konumlandırma						Kısmen Doğru Konumlandırma						Doğru Konumlandırma								
	Toplam Belirtme		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yunanistan	33	13,2	0	0	0	0	0	0	19	100	14	100	33	100	0	0	0	0	0	0	0
Bulgaristan	5	2	3	100	2	100	5	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gürcistan	3	1,2	2	100	1	100	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ermenistan	2	0,8	1	100	1	100	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanya	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukrayna	21	8,4	3	37,5	4	30,7	7	33,3	5	62,5	7	53,8	12	57,1	0	0	2	15,4	2	9,5	
Rusya Fed.	79	31,6	36	81,8	26	74,2	62	78,4	8	18,1	9	25,7	17	21,5	0	0	0	0	0	0	0
Kırım	9	3,6	4	57,1	0	0	4	44,4	3	42,8	2	100	5	55,5	0	0	0	0	0	0	0
Kıbrıs	48	19,2	4	12,5	3	18,7	7	14,5	28	87,5	13	81,2	41	85,4	0	0	0	0	0	0	0
KKTC	85	34	2	4,2	9	23,7	11	12,9	44	93,6	24	63,1	68	80	1	2,1	5	13,1	6	7	
GKRY	26	10,4	0	0	4	25	4	15,4	9	90	7	43,7	16	61,5	1	10	5	31,2	6	23	
Lübnan	8	3,2	1	33,3	2	40	3	37,5	2	66,6	2	40	4	50	0	0	1	20	1	12,5	
İsrail	6	2,4	2	66,6	0	0	2	33,3	1	33,3	2	66,6	3	50	0	0	1	33,3	1	16,6	
Filistin	3	1,2	0	0	3	100	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ürdün	1	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0
Mısır	14	5,6	2	40	1	11,1	3	21,4	3	60	8	88,8	11	78,5	0	0	0	0	0	0	0
Libya	8	3,2	3	100	5	100	8	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cezayir	9	3,6	4	100	5	100	9	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tunus	6	2,4	5	100	1	100	6	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fas	6	2,4	2	100	4	100	6	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bosna-Hersek	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sırbistan	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Makedonya	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
İtalya	7	2,8	4	100	3	100	7	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Avusturya	1	0,4	0	0	1	100	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fransa	1	0,4	1	100	0	0	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
İspanya	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Türkmenistan	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Yugoslavya	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Belarus	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S.Arabistan	2	0,8	1	100	1	100	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Not: Yakın denizel alandaki ülkeler, Türkiye'yi çevreleyen Karadeniz ve Akdeniz havzasındaki ülkeler göz önünde bulundurularak tasnif edilmiştir. Bir haritada çok sayıda ülkeye yer verildiği için frekans sayısı katılımcı sayısını aşmıştır.

Yakın denizel alanda yer alan ülkeler içerisinde taslak haritalarda en fazla belirtilen ülke KKTC (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) olmuştur. Kıbrıs, KKTC ve GKRY (Güney Kıbrıs Rum Yönetimi)'nin haritalarda çeşitli şekillerde belirtildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %19,2'si ülke belirtmeksizin Kıbrıs adıyla yalnızca ada çizimi yapmış, %18,8'i (47 katılımcı) ise adanın

tamamını KKTC olarak göstermiştir. Katılımcıların %3,6'sı (9 katılımcı) ise Kıbrıs adasını çizmiş ancak ülke isimlerini yazmamıştır. KKTC'nin *kısmen doğru* konumlandırma oranı ise %80 iken sadece Kıbrıs olarak *kısmen doğru* konumlandırma oranı %85,4 olmuştur. Yakın denizel alanda KKTC'den sonra en sık belirtilen diğer bir ülke ise Rusya Federasyonu'dur (%31,6). Haritalarda yakın denizel alanda belirtilen Rusya Federasyonu'nun yanlış konumlandırma oranı oldukça yüksektir (%78,4).

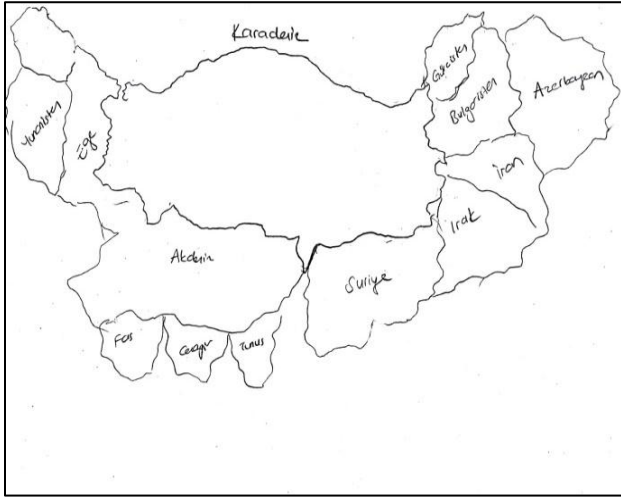
Hem kara sınırimızda (komşu) hem de yakın denizel alanda bulunmasına rağmen bazı katılımcılar tarafından Yunanistan (%13,2) ve Bulgaristan (%2) yalnızca denizel sahamızda çizilmişlerdir. Yunanistan'ı sadece denizel sahamızda bulunan bir ülke olarak belirten katılımcıların tamamı (%13,2), bu ülkeyi Ege'nin karşı kıyısında bir ülke olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gürcistan (%1,2) ve Ermenistan'ı (%0,8) sadece Karadeniz sahasında belirten katılımcılar bulunmaktadır (Tablo 7).

Romanya, Filistin, Libya, Cezayir, Tunus, Fas, Bosna Hersek, Sırbistan, Makedonya, İtalya, Avusturya, Fransa, İspanya, Türkmenistan, Yugoslavya, Belarus, S. Arabistan katılımcıların haritalarında tamamen yanlış olarak konumlandırılmışlardır. Libya, Cezayir, Tunus, Fas, Bosna-Hersek, İtalya, Fransa, İspanya ve S.Arabistan gibi Akdeniz havzasında, nispeten daha uzak sahada bulunan ülkeler, Türkiye'nin yakın denizel sahasında çizilmişlerdir. Denize kıyısı olmayan Sırbistan, Avusturya, Türkmenistan, Belarus ve 1992'de dağılmış olan Yugoslavya, yakın denizel alanda belirtilen diğer ülkeler olmuştur (Tablo 7).

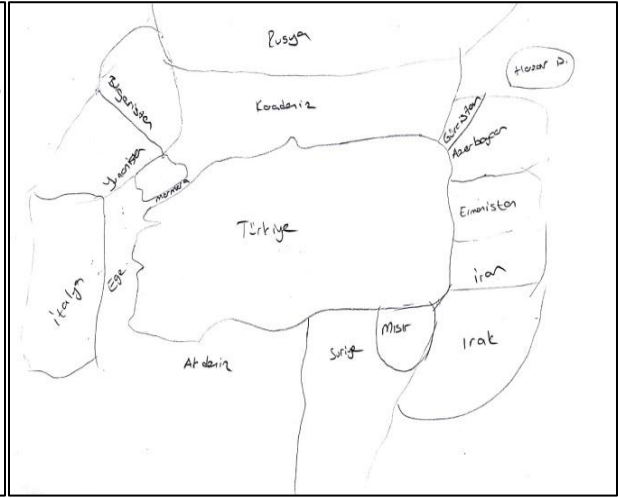
Taslak haritalara örnekler Şekil 13-15'te sunulmuştur.



Şekil 13. SBÖA42'nin taslak haritası



Şekil 14. SBÖA39'un taslak haritası



Şekil 15. SÖA96'nın taslak haritası

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Haritalarında Yakın Karasal Alandaki Ülkelerin Konumlandırılması

	Yanlış konumlandırma						Kısmen Doğru Konumlandırma				Doğru Konumlandırma								
	Toplam Belirtme		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		Toplam		Sınıf Ö.		Sosyal B. Ö.		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yunanistan	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bulgaristan	2	0,8	2	100	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gürcistan	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ermenistan	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
İran	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Azerbaycan	15	6	1	6,7	2	13,3	3	20	6	40	6	40	12	80	0	0	0	0	0
Türkmenistan	7	2,8	5	100	2	100	7	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Özbekistan	4	1,6	2	100	2	100	4	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kırgızistan	3	1,2	2	100	1	100	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Afganistan	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Romanya	1	0,4	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Macaristan	3	1,2	0	0	3	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sırbistan	3	1,2	0	0	3	100	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hırvatistan	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Makedonya	1	0,4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0
Kıbrıs	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S. Arabistan	2	0,8	1	100	0	0	1	50	0	0	1	100	1	50	0	0	0	0	0
Mısır	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Yugoslavya	1	0,4	1	100	0	10	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Finlandiya	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fransa	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hollanda	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Almanya	2	0,8	1	100	1	100	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Litvanya	1	0,4	0	0	1	100	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

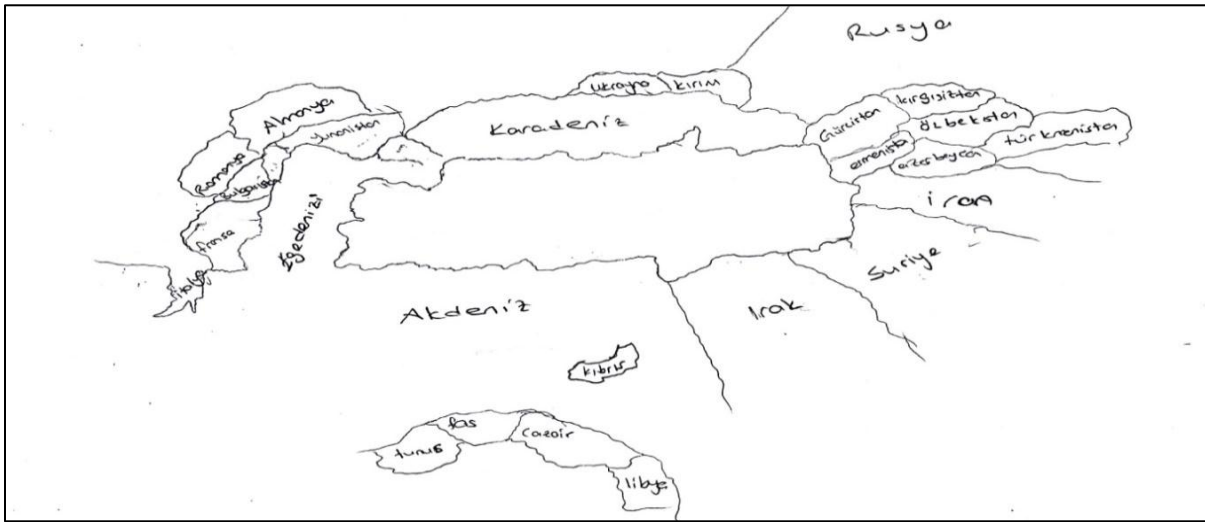
Tablo 8
incelen

diğinde katılımcıların haritalarında yakın karasal bölgede belirttikleri hiçbir ülkeyi *doğru* olarak konumlandıramadıkları görülmektedir. Katılımcıların taslak haritalarında yakın karasal alanda en sık belirtilen ülkenin Azerbaycan olduğu tespit edilmiştir. Azerbaycan'ı diğer Türk devletleri olan Türkmenistan, Özbekistan ve Kırgızistan takip etmektedir.

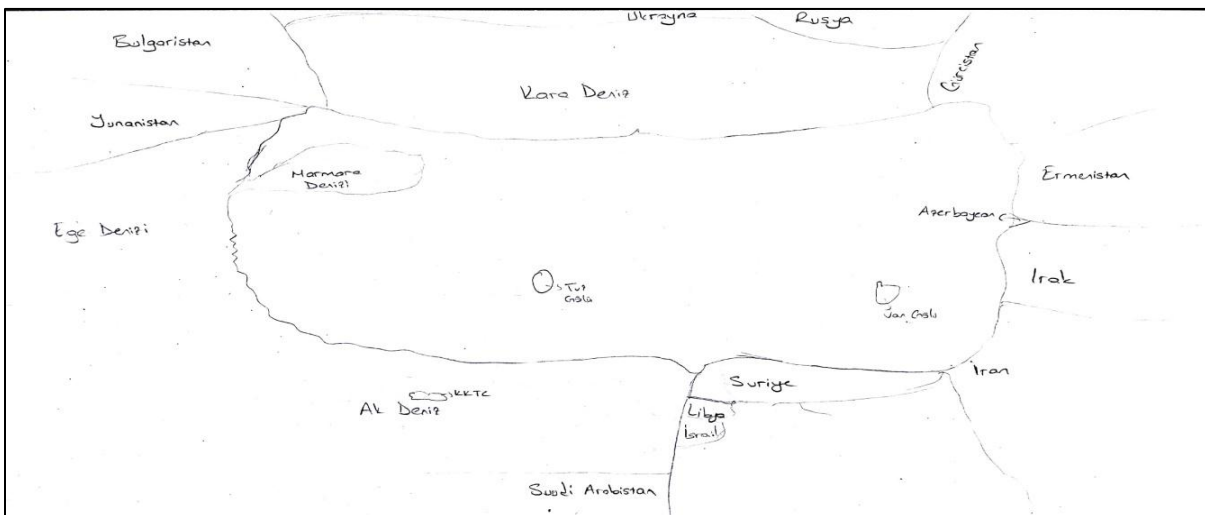
Makedonya, S. Arabistan ve Azerbaycan *kısmen doğru* konumlandırma oranı en yüksek üç ülke olmuştur. Bu ülkeler dışında Tablo 8'de belirtilen diğer ülkeler *doğru* ya da *kısmen doğru* olarak konumlandırılmamıştır Azerbaycan her iki anabilim dalından katılımcılar tarafından eşit oranda (%40) *kısmen doğru* olarak konumlandırılmıştır.

Katılımcıların %2,4'ü kara sınırlarımızda bulunan Yunanistan, Bulgaristan, Gürcistan, Ermenistan ve İran'ı yakın karasal sahada, diğer bir ifadeyle Türkiye ile kara sınırı olmayan ülkeler olarak belirtmişlerdir. Fransa, Almanya, Hollanda, Litvanya ve Finlandiya gibi nispeten daha uzak sahada bulunan ülkeler ise Türkiye'nin yakın karasal sahası içinde belirtilmişlerdir. Kıbrıs adası ve dağılmış olduğu için artık mevcut olmayan Yugoslavya yine yakın karasal alanda bulunan ülkeler olarak belirtilmiştir (Tablo 8).

Katılımcıların taslak haritalarından örnekler Şekil 16-19'da sunulmuştur.



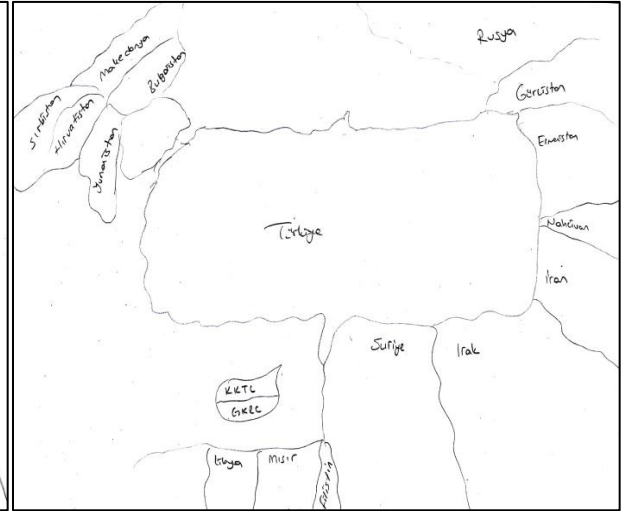
Şekil 16. SÖA86'nın taslak haritası



Şekil 17. SBÖ11'in taslak haritası



Şekil 18. SÖA39'un taslak haritası



Şekil 19. SBÖA5'in taslak haritası

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgi ve iletişimin hızla arttığı küresel dünyada, mekânı anlayan ve mekânsal farkındalığı gelişmiş, yerel konumun yanı sıra, bölgesel ve küresel ölçekli coğrafi bilgiye sahip bireylerin yetişmesinde öğretmenler, süreci yönlendiren ve düzenleyen; gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandıran öğretici rehberler olarak önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yerel, bölgesel ve küresel düzeyde coğrafi bilgi ve becerilere sahip olmaları ve bunu öğrencilere aktarmaları beklenen bir gerekliliktir. Mekâna ilişkin bilgi ve beceri birikiminin en belirgin göstergelerinden biri de hafızadan çizilen taslak haritalardır. Bu bağlamda taslak haritalar, mekânsal bilgi ve becerinin düzeyi hakkında önemli birer kaynak haline dönüşmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Türkiye'nin çevresindeki ülkelere ilişkin mekânsal bilgi düzeyi, çizdikleri taslak haritalar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada yurt dışı deneyimine sahip katılımcı sayısının azlığı (%8,4), dünyada ve yakın çevredeki ülkelere ilişkin imajların oluşumunda, yurt dışı deneyimi dışındaki faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Çalışmada katılımcılar, ülkeler ile ilgili bilgi kaynaklarını ağırlıklı olarak TV ve İnternet gibi kitle iletişim araçları ve eğitim (okul, dersler, öğretmenler ve ders kitapları) olarak belirtmişlerdir. Ülkelere ilişkin birincil bilgi kaynaklarını ise sırasıyla eğitim sistemi ve kitle iletişim (televizyon, internet) araçları olarak belirtmişlerdir. Bu noktada ülkelere ilişkin bireylerin

zihinlerindeki mekânsal imajların oluşumunda kendi kişisel tecrübelerinden ziyade, eğitim süreci ve medya gibi kaynakların etkili olduğu söylenebilir.

Mekâna ilişkin bilgi düzeyimizi mekândaki kişisel deneyimlerimiz başta olmak üzere, Althusser'in (2014) ifadesiyle devletin ideolojik aygıtları olarak tanımladığı (okul, siyaset, medya, kültür, hukuk gibi) unsurlar da etkilemektedir. Eğitimin temel amaçlarından birisi de insan-mekân-bilgi ilişkisinin anlaşılmasıdır. İnsan-mekân-bilgi ilişkisini kurma bağlamında coğrafi bilgi en önemli güç unsurlarındandır (Köşker, 2014). Coğrafi bilginin üretimi ve aktarımında da eğitim politikalarını belirleyen ideolojiler şekillendirici etkiye sahiptir. Dolayısıyla mekâna ilişkin bilgilerin nasıl seçileceği ya da sınırlan(dırıl)acağı ideolojiler üzerinden belirlenmektedir. Foucault'un (2011) ifadesiyle, güç ve bilgi karşılıklı olarak birbiriyle etkileşim içerisinde süregeldiğinden, gücün ürettiği bilgi aynı zamanda iktidarın güç ve zemin kazanmasına alan açmaktadır. Bu yapısal kazanımlar; öğretim programı, öğretmen ve öğrenci triosunun, sınırları belirlenmiş bir çerçevede içinde bulunmasına özen gösterir (Guttek, 2011). Bu sınırların dışına çıkmak *tehlikeli bir sapma* ya da *savrulma* olarak görülmekte ve bu nedenle milli eğitim politikası çerçevesinde denetlenmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak Türkiye'de neredeyse tüm coğrafya ders müfredatlarında, fiziki coğrafya konularına daha geniş yer verilmekte, sosyal ve beşeri temalara ise ya değinilmemekte ya da kısa, genel geçer tanımlamalarla geçiştirilmektedir (Özgen, 2016). Dolayısıyla mekâna ilişkin çok boyutlu düşünebilme, mekânı sahip olduğu özellikler bağlamında anlamlandırma ve konumlandırabilme becerilerini kazandırmaktan ziyade sınırlan(dırıl)mış, derinlikli bir coğrafya öğretiminden uzak, belirli kalıpların ya da ezberlerin aktarıldığı "okul coğrafyası" anlayışının dışına çıkılmamaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ülkeler hakkında birincil bilgi kaynakları olarak belirttikleri *eğitim sistemi* ve *kitle iletişim araçları*, ülkelere ilişkin zihinsel örüntü ve imajların şekillenmesinde bilgi ve beceri temelindeki eksik, yetersiz ya da sınırlandırılmış öğrenmelerin temel kaynaklarını işaret etmektedir. Lacoste (2004, s.42-43) okuldaki coğrafi söylemin her türlü uygulama karşısında gösterdiği kopukluğu "büyük ölçüde bilinçsizce kaygıdan, bir tür yurtseverce duadan vazgeçmemekten, ulusal ideolojiyi gerçeğin çelişkileri ile karşılaştırmamaktan ileri gelir" olarak ifade etmiştir. Nitekim katılımcıların, Türkiye'nin komşu ve yakın çevresindeki ülkelere yönelik yeterli zihinsel tasarım ve bilgiye sahip olmamaları coğrafya öğretim programının ve ilgili temalara yönelik içerik ve tekniklerin yetersizliğinin göstergesidir. Ortaöğretim Coğrafya dersi öğretim programlarında (MEB, 2005; MEB, 2018a)

Türkiye'ye komşu ülkelere ilişkin belirli bir kazanımın bulunmaması, öğretmen adaylarının çizdikleri taslak haritalarda Türkiye'ye komşu ülkeleri saptama ve konumlandırma bakımından yetersizliklerini açıklar niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin bölgesel ve küresel düzeyde tüm güç ve yapısal bileşenleri tanımaları, coğrafi unsur ve yapısal etkilerin farkına varmaları için bilgi-kuramsal farkındalığı sınırlayan üretime karşı, coğrafyanın derinlikli öğretiminin gerekliliğini kaçınılmaz kılmaktadır.

Taslak haritalarda öğretmen adaylarının, Türkiye'ye komşu ülkeleri *doğru* konumlandırma bakımından yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların haritalarında sıklıkla belirtilen komşu (kara sınırı olan) ülkeler Suriye, Irak ve Yunanistan olurken; yanlış konumlandırma oranı en yüksek olan ülkeler her iki anabilim dalı için Irak ve İran olmuştur. Bununla birlikte Bulgaristan'ı yanlış konumlandıran öğretmen adaylarının (%24,6), yaklaşık olarak yarısı (%12,3) bu ülkeyi Türkiye sınırındaki bir Kafkas Ülkesi olarak konumlandırmıştır. Benzer şekilde İran, Irak ve Suriye'yi Kafkaslardaki sınırımızda; Gürcistan, Ermenistan, Suriye ve Azerbaycan'ı, Balkanlardaki sınırda; Ermenistan'ı ise Ortadoğu sınırında belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Taslak haritalarda Türkiye'ye komşu (kara sınırı) olmayan ülkelerin de sınırlarımızda çizildiği tespit edilmiştir. Türkiye'nin yakın karasal ve denizel sahasında bulunan ülkeler sınır komşusu olarak haritalarda belirtilmiştir. Asya ve Avrupa kıtalarındaki ülkelerin yanı sıra Afrika ve K. Amerika kıtalarındaki ülkelerin de (ABD) haritalarda komşu (kara sınırı olan) ülkeler olarak belirtildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının Türkiye'ye komşu ülkeler ve bu ülkelerin konumlarına ilişkin yeterli bir bilgi birikimine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının Türkiye haritası çiziminde de yetersizlikler olduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmen adaylarının komşu ülkelere ilişkin coğrafi bilgi bağlamında yetersizliği, yakın çevrede bulunan diğer ülkeler söz konusu olduğunda daha da artmaktadır. Her iki anabilim dalından katılımcıların haritalarında yakın denizel sahada bulunan ülkeleri *doğru* konumlandırma oranları çok düşüktür. Yakın karasal alandaki ülkelere dair *doğru* konumlandırma ise bulunmamaktadır. Bununla birlikte belirtilen ülkelere ilişkin yanlışlıklar da bulunmaktadır. Örneğin nispeten daha uzak sahada bulunan ya da denize kıyısı olmayan ülkeler yakın denizel alanda, nispeten daha uzak karasal sahada bulunan ülkeler yakın karasal alanda belirtilmişlerdir. Yakın denizel alanda bulunan ülkeler içerisinde yanlış konumlandırma oranı en fazla olan ülke ise Rusya Federasyonu

olmuştur. Haritalarında Rusya Federasyonunu yakın denizel alanda belirten katılımcıların %78,4'ü bu ülkeyi *yanlış* olarak konumlandırmıştır.

Katılımcıların taslak haritalarının analizi sonucunda KKTC'ye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. KKTC'nin haritalarda gösterilme oranı %34'tür. Ancak doğru konumlandırma oranı (%7) oldukça düşüktür. Öğretmen adaylarının taslak haritalarında ada üzerinde ülke gösteriminin üç farklı biçimde belirtildiği dikkati çekmektedir. Adanın tamamen Kıbrıs (%19,2) ya da tamamen KKTC olarak belirtilmesi durumu söz konusudur. Haritalarında KKTC'yi belirtmiş katılımcıların %18,8'i adanın tamamını bu ülkeye ait olarak göstermiştir. Üçüncü olarak ise KKTC ve GKRY olarak ikili şekilde çizim yapan katılımcılar bulunmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar taslak haritalarında Kıbrıs ve KKTC'yi kara sınırlarımızda ülkeler olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların ağırlıklı olarak TV (%76), internet (%56) ve bununla birlikte Gazete/Dergi (%26,8), Kitap (%14,8) gibi aktüalite üzerinden temellenen kaynaklardan ülkeler hakkında bilgi edindiklerini belirtmiş olmalarına rağmen, haritalarında yer verdikleri ülkelerin analizleri doğrultusunda coğrafi bilgilerinin güncellik taşımadığı tespit edilmiştir. Yugoslavya'nın haritalarda yer alması, özerk statüde olan Nahçıvan (%12,8) ve Kırım'ın (%3,6) az sayıda öğretmen adayı tarafından belirtilmesi, öğretmen adaylarının Türkiye'nin yakın çevresindeki ülkeler hakkında yeterli düzeyde ve güncel bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Avrupa ülkelerine ilişkin gerçekleştirilen benzer bir çalışmada katılımcıların haritalarında Çekoslovakya ve Yugoslavya'ya yer verdikleri tespit edilmiştir (Südaş & Gökten, 2012). Çalışmadan elde edilen bulgular, katılımcıların öğretmen adayı oldukları gerçeği dışında ele alındığında, Türkiye'de gençlerin dünyayı ve ülkemizin yakın çevresindeki ülkeleri, Türkiye'nin bu ülkelerle ilişkilerini sahip oldukları zihinsel imajlar doğrultusunda nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bir bakış açısı sunmaktadır.

Ülkelere ilişkin bilgi edinmede, atlas ve haritalardan yararlandığını belirten katılımcıların oranı oldukça düşüktür (%5,6). Atlas ve harita kullanım oranlarının düşüklüğü; mekânsal coğrafi bilgi düzeyi ve harita okuryazarlığına ilişkin yetersizliklerinin önemli bir sebebi olarak değerlendirilebilir. Nitekim harita okuryazarlığı yeterince gelişmemiş olan bireylerin mekânsal algılama düzeyi de istenilen seviyede gelişmemektedir (Kartal & Koç, 2017). Katılımcıların birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarından oluşması, bir önceki eğitim-öğretim kademesi olan

ortaöğretimde bu bağlamda edindikleri bilgi ve becerilerin yeterli olmadığını düşündürmektedir. Ortaöğretim Coğrafya dersi öğretim programlarında (MEB, 2005; MEB, 2018a) öğrencilerin harita becerilerini geliştirme amacıyla zihin/taslak harita oluşturma becerilerine yer verildiği görülmektedir. Buna karşın katılımcılar tarafından çizilmiş olan taslak haritalar, ortaöğretim coğrafya derslerinde harita becerilerini geliştirmeye yönelik yetersizliklerin ya da eksikliklerin olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Akbaş ve Toros (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının %70,8'i ortaöğretimde coğrafya derslerinde haritalara nadiren yer verildiğini belirtmişlerdir.

Hizmet öncesindeki coğrafya öğretimi ve dersleri, sınıf içi etkinliklerin planlayıcısı ve uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının mekânsal düşünebilme becerisi, harita okuryazarlığı ve coğrafi bilgi düzeylerindeki eksikliklerinin giderilmesi bakımından önem taşımaktadır. Dünya ve yakın çevrede bulunan ülkelere ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalında mevcut olan *Ülkeler Coğrafyası* dersi mekânsal bilgi ve becerilerin geliştirilmesi imkânını sağlamaktadır. Ancak Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında zorunlu *Ülkeler Coğrafyası* dersinin bulunmaması, bununla birlikte yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programından (YÖK, 2018), zorunlu olan *Ülkeler Coğrafyası* dersinin kaldırılmış olması, öğretmen adaylarının, ülkeler hakkında doğru ve yeterli bilgilere ulaşmalarını, bu bağlamda harita becerilerini geliştirme imkânlarını ve bu yöndeki öğretim becerilerini sınırlandırmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının atlas edinmeleri sağlanmalı, coğrafya derslerinde harita ve atlas kullanım sıklığı artırılmalıdır.
- Türkiye'nin toplumsal ve kültürel zenginliğinin bölgesel ölçekte komşu ülkelerdeki yansımalarına; yakından- uzağa ilkesi çerçevesinde mekânsal etki sahası bakımından, Türkiye'nin yakın çevresindeki ülkelerin sosyokültürel ve politik özelliklerine ders kitaplarında sıklıkla yer verilmelidir.
- Öğretmen adaylarının, Türkiye'nin komşu ve yakın çevresindeki ülkelerin taslak haritalarını uygun bir çizim formu ve tekniğiyle çizemedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının hem teknik açıdan yetersizliklerini hem de coğrafyanın bilgi-

kuramsal açıdan mekânsal bir bilim olduğunun farkında olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin komşu ve yakın çevresindeki ülkelerin siyasal, ekonomik ve sosyokültürel formları üzerinden sahip oldukları coğrafi özellikleri ve konumlarının öğretilmesinde taslak harita çizimlerinin önemli bir yardımcı aygıt olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hem harita okuryazarlığının gelişmesi hem de harita çizim becerilerinin artırılması amacıyla lisans coğrafya derslerinde taslak harita çizim çalışmalarına sıklıkla yer verilmelidir.

- Harita kullanımı ve lokasyon becerilerinin artırılmasının yanın sıra, ülkelere ilişkin bilgi sahibi olma ve Türkiye ile ilişkileri değerlendirebilme, yakın çevreden başlayarak bölgesel ve küresel anlamda mekânsal farkındalık kazanabilme ve değerlendirmeler yapabilme açısından *Ülkeler Coğrafyası* dersinin her iki anabilim dalı için zorunlu olması önerilmektedir. Bununla birlikte *Türkiye'nin Komşuları*, Türkiye'nin ve yakın bölgesel alanın sosyokültürel özelliklerine yönelik bilgilerin öğrencilere aktarılması için de *Sosyal Coğrafya* ve *Kültürel Coğrafya* gibi derslerin lisans içeriklerine dâhil edilmesinin hem Türkiye hem de çevresindeki ülke ve toplumların tanınmasında ve coğrafi özelliklerinin öğrenilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi (4., 5., 6. ve 7. sınıflar) kapsamında yer alan *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanına ilişkin bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarmaları için önce kendilerinin bu yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.
- Bu çalışmanın eğitim fakültelerinin coğrafya eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanması, çalışma sonuçların karşılaştırılması ve öğretmenlerin hizmet öncesi yeterliliklerinin belirlenmesi, geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.
- Ayrıca gençlerin Türkiye'nin bölgesel ve küresel konumuna ilişkin mekânsal bilgi ve analiz düzeylerinin belirlenmesi amacıyla farklı fakültelerin çeşitli bölümlerinde de bu tür çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aliğaoğlu, A. (2007). Davranışsal coğrafyaya bir örnek: Öğrenci merkezli Balıkesir şehir imajı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 17-44.

- Akbaş, Y., & Toros, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki dünya imajları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 201-224.
- Akbaş, Y., & Toros, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 668-677.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*, (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Baloğlu-Uğurlu, N., & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42.
- Blades, M. (1990). The reliability of data collected from sketch maps. *Journal of Environmental Psychology*, 10(4), 327-339.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Catling, S. J. (1979). Maps and cognitive maps: the young child's perception. *Geography*, 288-296.
- Downs, R. M., & Stea, D. (2011). Cognitive maps and spatial behaviour: process and products. In M. Dodge, R. Kitchin & C. Perkins (Eds.), *The Map Reader: Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation*, (pp. 312-317). UK: John Wiley & Sons.
- Foucault, M. (2011). *Özne ve iktidar: Seçme yazıları*. (Çev. I. Ergüden & O. Akınbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gillespie, C. A. (2010). How culture constructs our sense of neighborhood: mental maps and children's perceptions of place. *Journal of Geography*, 109(1), 18-29, DOI: 10.1080/00221340903459447
- Gold, J. R. (2009). Behavioral geography. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.) *International Encyclopedia of Human Geography* (pp. 282-293). Oxford, UK: Elsevier.
- Golledge, R. G., Klatzky, R. L., & Loomis, J. M. (1996). Cognitive mapping and wayfinding by adults without vision. In J. Potugali (Ed.) *The construction of cognitive maps* (pp. 215-246). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Golledge, R. G., Jacobson, R. D., Kitchin, R., & Blades, M. (2000). Cognitive maps, spatial abilities, and human wayfinding. *Geographical review of Japan, Series B.*, 73 (2), 93-104.
- Gutek, G. L. (2011). *Eğitime ideolojik ve felsefi yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara:Ütopya Yayınevi.
- Harwood, D., & Rawlings, K. (2001). Assessing young children's freehand sketch maps of the world. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 20-45.

- Horan, M. (1999). What students see: Sketch maps as tools for assessing knowledge of libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 25(3), 187-201.
- Huynh, N. T., Doherty, S., & Sharpe, B. (2010). Gender differences in the sketch map creation process. *Journal of Maps*, 6(1), 270-288, DOI: 10.4113/jom.2010.1081
- Karadağ, A., & Turut, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin kentsel çevre algısı üzerine bir araştırma: İzmir örneği. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 11(1), 31-51.
- Kartal, F., & Koç, H. (2017). Ortaöğretim (9. Sınıf) öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 179-198.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. In F. N. Seggie & Yasemin Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kitchin, R. M. (1994). Cognitive maps: What are they and why study them? *Journal of Environmental Psychology* 14, 1-19.
- Köşker, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının mekânsal biliş yeterliliklerine ilişkin düşünceleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 161-173.
- Köşker, N. (2014). *Beşeri coğrafya ve mekânsal bilginin endoktrinasyonu*. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) VIII. Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı (ss. 429-438). Ankara.
- Lacoste, Y. (2004). *Coğrafya savaşmak içindir*. (Çev. A. Ertan). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. London: The M.I.T. Press
- MEB (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı: 2005 programı (9., 10., 11. ve 12. sınıflar)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- MEB (2018a). Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- MEB (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- Metz, H. M. (1990). Sketch maps: Helping students get the big picture. *Journal of Geography*, 89(3), 114-118, DOI: 10.1080/00221349008979610
- Wise, N., & Kon J. H. (1990) Assessing geographic knowledge with sketch maps. *Journal of Geography*, 89(3), 123-129, DOI: 10.1080/00221349008979612
- Özgen, N. (2016). A critical approach to discipline of human geography as an apparatus for state hegemony in Turkey. *Journal of Geography in Higher Education* 40(1), 131-153.
- Özkul, D., & Gauntlett, D. (2014). Locative media in the city: Drawing maps and telling stories. In J. Farman (Ed.), *The mobile story: Narrative practices with locative technologies* (pp. 113-127). London, England: Routledge.

- Saarinen, T. F. (1988). Centering of mental maps of the world. *National Geographic Research*, 4(1), 112-127.
- Sloan, N., Doran, B., Markham, F., & Pammer, K. (2016). Does base map size and imagery matter in sketch mapping? *Applied Geography*, 71, 24-31.
- Schenk, F. B. (2013). *Mental maps: the cognitive mapping of the continent as an object of research of European History*. Institut für Europäische Geschichte.
- Südaş, İ., & Gökten, C. (2012). Cognitive maps of Europe: Geographical knowledge of Turkish geography students. *European Journal of Geography*, 3(1), 41-56.
- Taş, H. İ. (2003). Zihinsel haritalama ve öğrencilerin zihni haritalarını geliştirme yolları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 1-18.
- Temurçin, K., & Keçeli, K. (2015). Bir davranışsal coğrafya çalışması: Isparta şehri örneğinde uluslararası öğrencilerin kentsel mekân algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 117-138.
- Tuan, Y. F. (1975). Images and mental maps. *Annals of the Association of American geographers*, 65(2), 205-212.
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. (1998). *Beşeri coğrafya: İnsan, kültür, mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.
- Wiegand, P. (1998). Children's free recall sketch maps of the world on a spherical surface. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 7(1), 67-83.
- Wiegand, P., & Stiell, B. (1997). Mapping the place knowledge of teachers in training. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 187-198.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden (17.05.2018) erişildi.

Extended Abstract

People create various mental patterns of the environment and the world they live in. Experiences, observations, cultural factors, or information acquired through education enable individuals to build the space in their minds and create spatial patterns by influencing their environmental

perceptions. These images, which have become the reflections of the world in the minds, are called by the researchers as mental maps or cognitive maps. Cognitive maps are the reflections of the mental patterns of places that individuals directly or indirectly observe and experience. When it comes to locating spatial patterns in the minds at the regional and global levels, sketch maps drawn from the mind can become important sources.

Having regional and global awareness and acquiring sufficient knowledge and awareness of the space today is a necessity of the world people interacting with each other. Teachers can also play an important role in making students understand and shaping spatial knowledge. Teachers serve as guides for students to accomplish the objectives set by curriculums. The purpose of the current study is to determine the pre-service primary school teachers and pre-service social studies teachers' levels of locating and determination the countries in the close of Turkey on the sketch maps they themselves drew.

Methodology

In the current study, as it was aimed to determine the pre-service teachers' spatial thinking skills and spatial knowledge accumulation fostering these skills through the sketch maps they drew, the case study method, one of the qualitative research methods, was used.

The study group is comprised of 250 freshman and sophomore students in Department of Primary School Education and Department of Social Studies Education at the Education Faculty of Kırıkkale University in the 2016-2017 academic year.

As the data collection tools, a personal information form (gender, grade level, department, overseas experience and sources of information about countries) and the sketch maps drawn by the pre-service teachers were used. The pre-service teachers were given a blank paper (A4 size) and 30 minutes to draw a map of Turkey with its neighboring countries and countries close to it. The analysis of the maps was conducted in two stages. In the first stage, depending on their locations on the sketch maps, the countries were assigned in one of the three categories (false located, partially correct located and correct located). In the second stage, the countries assigned into the categories were then tabulated as the countries having a land border with Turkey, the countries located close to Turkey but separated with sea and the countries located on a land area close to Turkey.

Results

The participants' main sources of information about countries were found to be television (76%) and the internet (56%). Another important source of information was found to be school/teacher/classes (42.4%). The participants' primary sources of information about countries were found to be the education system and mass media (television and internet). The ratio of students having overseas experience is low (8.4%).

The countries most depicted in the maps of the pre-service teachers are Syria, Iraq and Greece. It was found that the rate of correct location of the neighboring countries having a land border was found to be low. The countries were *partially correct located* or *false located* to a great extent on the sketch maps. Twelve percent of the participants depicted countries that do not have a land border with Turkey as neighboring countries in their maps. The rate of correct location of the countries close to Turkey but separated with sea was also found to be low. In the sketch maps, the most frequently depicted country as located in the land area close to Turkey is Azerbaijan. Then comes Turkmenistan, Uzbekistan and Kyrgyzstan. The participants did not correctly locate the countries depicted as located in a land area close to Turkey in their sketch maps.

Discussion, Conclusion

The pre-service teachers were found to be inadequate in terms of correctly locating the neighboring countries of Turkey in their sketch maps. It was also found that some countries not having a land border to Turkey were depicted as having a land border in some sketch maps. Thus, it was concluded that the pre-service teachers do not have enough information about neighboring countries of Turkey and their locations. In addition, the pre-service teachers were also found to have some inadequacies in the drawing of the map of Turkey.

The students of both departments were found to be not very successful in correctly locating the countries close to Turkey but separated by sea in their sketch maps. Correct location of the countries in a land area close to Turkey was not seen in their sketch maps. As a result of the analysis of the countries depicted in the maps, it was concluded that the participants' geographical knowledge is not up-to-date.

The ratio of the participants stating that they had used atlas and maps in gaining information about countries is very low (5.6%). This low ratio of atlas and maps utilization can be seen as an important reason for the lack of spatial geographical knowledge and lack of proficiency in map literacy. Geography courses and instructions given during per-service teacher training period are of great importance for equipping pre-service teachers with spatial thinking skills, map literacy and geographical knowledge needed for them to plan and implement effective classroom activities when they become teachers. Lack of adequate mental design and information about the neighboring countries to Turkey and countries close to Turkey on the part of the participants may indicate the inadequacy of geography curriculum, its contents and techniques. This makes more deep and comprehensive teaching of geography imperative for students to get to know all the power and structural elements at local and global levels and to gain the awareness of geographical elements and structural effects.