

Anaokulu ve Mekânsal Deneyimler: Coğrafya Temelli Çocuk Eğitimi için Öneriler

Emilio Sarno¹

Pegaso Telematik Üniversitesi, İtalya

Özet


Bu makale, çocukların aynı zamanda coğrafya eğitimine de başladıkları ilk eğitim ortamını temsil etmesi nedeniyle anaokulunun stratejik önemine odaklanmaktadır. Bu nedenle, Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı'nın (EÇEB) yayılması için, anaokulunun genç öğrencilerin bilişsel gelişimine odaklanması gerekir. Buradan hareketle, coğrafya eğitimini destekleyen ve yapılandıran bilişsel bir kod olarak *mekânsal zekanın* önemine odaklanılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, nasıl anaokulunda müfredatın oluşturulmasının merkezinde olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Devamla, eğitimsel etkinliklerin ağırlık merkezi olarak çocuk-mekân ilişkisini dikkate alan bir müfredatın oluşturulmasına ilişkin kanıt ve önerilere yer verilmiştir. Ancak diğer yandan bu iddialı süreç, yeterli derecede bir öğretmen eğitimi gerektirmektedir. Anaokulu ölçeğinde hem coğrafya hem de psikolojiden gelen yönergeleri takip ederek hem gözlem hem de keşif süreçlerinin nasıl etkinleştirileceğine ilişkin olarak disiplinler üzerinde epistemolojik düşünme gerekli görünmektedir. Bu şekilde, coğrafya eğitimi anaokulu müfredatında merkezi hale gelebilir ve bu yaklaşım, bu eğitim bölümünün rolünü destekleyebilir.

Anahtar Kelimeler: Anaokulu, Coğrafya, Mekânsal Zekâ, Öğretim Programı, Öğretmen Eğitimi

Atıf:

Sarno, E. (2019). Anaokulu ve mekânsal deneyimler: Coğrafya temelli çocuk eğitimi için öneriler. *Eğitimde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi (INNER)*, 1(1), 5-13.

Makale Türü	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	15.10.2019	13.12.2019	30.12.2019

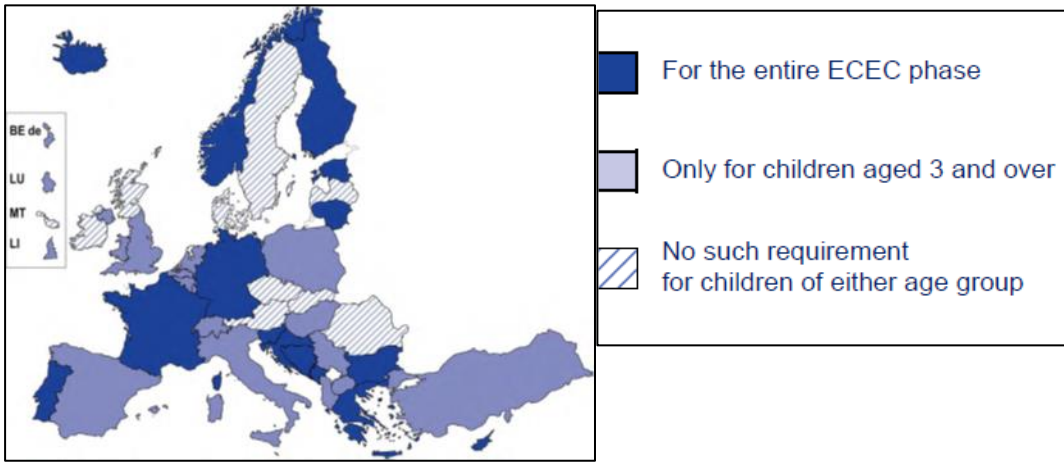
¹  Prof. Dr.; Pegaso Telematik Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Centro Direzionale, Isola F2 80143 - Napoli, İtalya. emilia.sarno@unipegaso.it

Uluslararası düzeyde anaokulu veya genellikle 3 ila 6 yaş arası çocuklarla ilgilenen eğitim sektörü, temel ve kaçınılmaz bir eğitim deneyimi olarak kabul edilmektedir (Christakis, 2016). Anaokulunun yalnızca sosyalleşme bağlamı ve ailelere destek olarak değerlendirildiği günler geride kaldı; aslında en az yirmi yıldır pedagoglar ve psikologlar bu deneyimin bilişsel rolünü yeniden doğruladılar (Bouffard, 2017; Snow & Van Hermel, 2008).

2019 Eurydice Raporu'nun açıkça ortaya koyduğu gibi, “erken çocukluk eğitimi ve bakımının (EÇEB) (ilköğretimden önceki aşama)” yaşam boyu öğrenme ve gelişimin temellerini oluşturduğu giderek daha fazla kabul edilmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi bazı farklılıklara rağmen Avrupa'da erken çocukluk eğitimine özel bir odaklanma vardır. Aslında EÇEB'in üç yaşından önce bile yer verildiği ülkeler varken diğer bazı ülkelerde okul öncesi yaş için böyle bir gereklilik yoktur.

Şekil 1

Avrupa'da Çocukların Eğitimi ve Farklı Seçenekler (Eurydice Raporu, 2019).



Bununla birlikte, bazı farklılıkları göz önünde bulundurarak tüm Avrupa eğitim sistemleri, çocukların eğitimi için pedagojik vizyonu belirleyen yönergeler hazırlamışlardır (Hörner et al., 2015).

Avrupa dışındaki küresel ölçekte durum çok daha karmaşık ve farklıdır. Aslında UNICEF'in 2019 raporuna göre okul öncesi çocuk nüfusunun yarısı olan yaklaşık 175 milyon çocuk anaokuluna kayıtlı değildir. Ancak UNICEF belgeleri bu durumun genç nesillerin geleceği için temel bir fırsat olduğunu açıkça ortaya koyuyor. Okul öncesi eğitim kurslarına katılan çocukların %47'si yaşamları boyunca okuma-yazma konusunda belirgin avantajlara sahip olmaktadır.

Bu nedenle, çocuklukla ilgili bir boşluktan söz edebiliriz; bu boşluk, gelişmiş ülkelerde anaokulunun öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortam olarak sağladığı gelişim nedeniyle giderek büyümektedir. Bilişsel gelişimin bir yeri olarak bu okulun kültürel gelişimi, aslında çocukları eğitmek için ekonomik, sosyal ve kültürel koşulların iyi olduğu ülkeler ile bu vizyonun bulunmadığı veya istikrarsız olduğu ülkeler arasındaki eşitsizlikleri vurgulamaktadır (Chzhen et al., 2018).

Üç ile altı yaş arasındaki öğrenme süreçlerine ilişkin en güncel görüşe göre, her öğrencinin gelişimini yapılandıran temel becerilerin (bilişsel, duyuşsal, sosyal) desteklenmesi temel kabul edilir. Bu perspektifte, öğrenci aşağıdaki aşamalarla birlikte gerçek bilgi sürecinin baş aktörü haline gelir: İletişim veya dil öğrenmenin teşviki, otonomi veya yavaş yavaş

bağımsızlığı kazanma becerisi, keşfetme, yani bilgi ve çocukların ait olduğu içeriğin yönetimi (Bondioli, Savio & Gobetto, 2018). Bu haklar, eğer eğitimsel olarak iyi yönetilirse, becerilere dönüşürler ve eğer dikkat edilirse, coğrafya eğitiminin temelini oluştururlar.

Dolayısıyla coğrafya eğitiminin anaokuluyla nasıl ilişkilendirilebileceği pekâlâ sorulabilir. Ancak bu noktada akademik bir bakış açısı ileri sürmek yerine, daha çok ortam ve mekânlarda doğrudan ve rehberlik edilmiş bir deneyim olarak ortaya konulabilir. Bu anlamda coğrafya eğitimi belirli bir pedagojik akım olan yer temelli eğitimle ilgilidir (Smith, 2002). Çocuğun yaşadığı mekânı öğrenmenin kaynağı olarak gören bu yaklaşım, beşerî oluşumların yer bilgisi, insanların yaşam planı ve insan topluluklarının gelecekteki değişimini vurgulayan coğrafi bilgi ile güçlendirilebilir (Dematteis & Giorda, 2012). Ancak yer-temelli eğitim ve coğrafya eğitimi, eğer mekansal zekanın bilişsel kodlarının gelişimi özellikle anaokulunda dikkate alınırsa yararlı eğitimsel çıktılar üretebilir.

Mekânsal Zekâ

Mekânsal zekâ, kişinin kendisini mekânda yönlendirmesine ve mekân-çevre tecrübelerini yeniden çalışmasına yönelik bilişsel bir beceridir. Gardner tarafından tanımlanmış ve pedagoglar ile psikologların yanı sıra coğrafyacılar ve yerel eğitim otoriteleri tarafından da dikkat çekilmiştir. Gardner (2000, 2010) ile Chen, Moran ve Gardner'a (2009) göre mekânsal zekâ, algıları dönüştürme, bilgiyi bilişsel haritalar halinde düzenleme ile net ve uygun yeniden üretimler önerme becerisine dayanmaktadır. Diğer yazarlar mekânsal zekânın bilişsel değerini şöyle vurgulamaktadır: mekânsal olarak düşünme ve iletişim kurma konusunda özel bir beceri olarak kendini gösterebilir (Diezmann & Watters, 2000; Gurbuzoglu Yalmanci ve Gozum, 2013).

Dahası, Gardner, potansiyel olarak doğuştan da olsa bu davranışın, -"böylece, bebeklerin mekânda hareket etme kapasitesinden, küçük çocukların hareketsiz imajlar oluşturma kapasitesine, okul kapasitesine kadar mekânsal gelişimde düzenli bir ilerleme görüyoruz"- "büyüme çağındaki çocukların bu hareketsiz imajları manipüle etmeleriyle ve son olarak ergenlerin mekânsal ilişkileri sözel açıklamalara bağlama kapasiteleriyle nasıl geliştiğini açıklamaktadır" (Gardner, 2000, s. 200).

Bu nedenle mekânsal zekâ, mekândaki insan faaliyetinin bilişsel matrisi ve aynı zamanda onun 'birincil yakıtı'dır. Mekansal zekanın iki ana boyutunu incelersek bu ilişki açıkça ortaya çıkar: Yönelme ve sunma (Sarno, 2012). İnsan, tecrübelerine dayanarak kendisini mekânda yönlendirebilir, ancak bunlar mekânsal zekâ sayesinde kavramsallaştırılır. Üstelik insan, çevreyle sürekli bir ilişki içinde olması sayesinde bunları bilişsel haritalar aracılığıyla sunar. Dolayısıyla bu sinerji, mekânsal düşünce ile mekân kullanımı arasındaki ve aynı zamanda mekânsal zeka ile mekânsal yeterlilikler arasındaki yakın ilişkiyi doğrular niteliktedir.

Bu özellikleriyle mekânsal zekâ, mekânla ve dolayısıyla mekân bilgisi/kavramsallaştırılmasıyla etkileşimin bilişsel kodunu temsil eder. Peki coğrafya, mekânın bilgilendirilmesi/kavramsallaştırılması süreci değilse nedir? Gardner, mekânsal zekâ ile bağlantılı bir beceri veya bilgi belirtmemiş olsa da daha sonraki çalışmalar ve deneyimler, coğrafi ve kartografik bilgi ile çok kesin bir bağlantısı olduğunu göstermiştir (Sarno & Barone, 2004; Klonari & Likouri, 2016; Yani, Mulyadi & Ruhimat, 2018).

Aslında coğrafyada gerçek öğrenmenin, mekânsal zekanın kodları doğru bir şekilde geliştirildiğinde, daha doğrusu yönlendirme ve temsil etme becerileri geliştirildiğinde meydana geldiği söylenebilir. Bu şekilde coğrafi bilgi, ezberlenen bilgi seviyesine indirgenmez; kullanılan/gözlemlenen/keşfedilen mekânlarla ilişkilerini farkındalık geliştirerek yönetmeyi bilen, zihinsel haritalar geliştirmeyi ya da bunları sunmayı bilen bireyin ayrılmaz bir parçası haline gelir.

Ancak bilişsel bir kodun tanınması eğitimsel sürecin rolünü azaltmaz (Sarno, 2008). Gerçekten de bazı araştırmalara göre, bu durum mekânsal zekânın güçlendirilmesinde ve dolayısıyla coğrafya öğrenmenin desteklenmesinde temel bir rol oynamaktadır (Sarno, 2011; Klonari & Likouri, 2016; Utami & Zaïn, 2018; Ulyadi et al., 2018). Bu anlamda anaokulu, mekânsal zekânın geliştirileceği bir öğrenme ortamıdır. Bu gelişme, ilkökul ve ortaokulda coğrafya eğitimi için kaçınılmaz bir öncül olarak yapılandırılmıştır (Sarno & Siniscalchi, 2011). Bu nedenle anaokulunda coğrafya eğitimi, çocuğun mekânla olan ilişkisine dikkat çekilmesi olarak nitelendirilebilir. Bu ilişki soyut bir şekilde değil, ortamların ve mekanların kademeli olarak keşfedilmesi, oryantasyon becerilerinin genişletilmesi, çizime yönelik hedefli bir yaklaşım ya da kavramsallaştırma süreçlerini güçlendirmek için keşfedilen ortamların ve yerlerin temsili olarak düşünülmelidir. Hatta bu konuda çocukların erken yaşlarda çevre eğitimine vurgu yapmak ve çevre bilincini ne ölçüde geliştirdiklerini ölçmek için bir ölçeğin geliştirilmesi sağlanmıştır (Artvinli ve Demir, 2018).

Disiplinlerin henüz ele alınmadığı anaokulunda bilişsel boyuta ve dolayısıyla farklı bilişsel kodlar arasında mekânsal zekaya odaklanmak gerekmektedir. Yer-temelli eğitimin kendisi, çocukların bir şekilde anlaşılabilir genel bağlamdan öğrenmeleri fikrine ilişkin bakış açılarını genişlettiği için bu aşamada daha fazla sağlamlık kazanmaktadır. Aynı zamanda, mekânsal zekanın geliştirilmesi, genç öğrencilerin okul kariyeri boyunca coğrafi bilginin yanı sıra verimli bir disiplinler arası öğrenme deneyimi için de temeldir, bu nedenle anaokulunda müfredat çalışmalarının merkezinde yer almalıdır.

Öğretim Programı Çalışmaları ve Coğrafya Eğitimi

Öğretim programı, belirlenen hedeflere ulaşmak için bir okul ve paydaşları tarafından tasarlanan ve uygulanan eylemler ve deneyimler bütünüdür. Bu şekilde, metodolojilerin, doğrulama yöntemlerinin ve değerlendirme kriterlerinin de belirtildiği, öğrencilerin gelişim süreçlerine uygun, dengeli, aşamalı ve ilerleyen bir eğitim rotası hazırlanmaktadır. Genel olarak karmaşık bir işleyiş olan bu süreç, anaokulunda daha da hassas bir hal almaktadır (Mondelli, 2015).

Anaokulu müfredatı genç öğrencilerin zaman yönetimini, oyun oynama, ilişki kurmayı öğrenme ihtiyaçlarını ve aynı zamanda dünyayı keşfetme ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır. Oyunlarda, özellikle sembolik olan oyunlarda çocuklar kendilerini ifade eder, kişisel ve sosyal deneyimlerini yaratıcı bir şekilde anlatır ve yeniden detaylandırır. Bu nedenle, öğrencinin aktif ve merkezde olduğu, kendi yaş grubu için açıkça uygun olan sorunlu durumlar için harekete geçmeye ve çözmeye çağrıldığı eğitimsel etkinlikler (Nilsson, Ferholt & Lecusay, 2018).

Dolayısıyla bu öğretim programı, okul mekanlarının düzenlenmesine gösterilen dikkati, keşfederek, nesnelere, doğayla ve okulun yakın çevresiyle temas gibi bazı özel eğitimsel etkinliklerle, tipik bir ilişki ve bilgi biçimi olarak anlaşılacak oyunsal bir boyutta birleştirmelidir.

Bu temeller üzerinde öğretmenler, ulusal ölçekte özgürlük, kendini keşfetme, dil kullanımının geliştirilmesi ve dünyanın tanınması gibi becerileri geliştirmek ve güçlendirmek için sağlanan en güncel pedagojik yaklaşım ve yönergeleri dikkate alarak müfredatı oluştururlar. Bu son aşama özellikle oryantasyon ve keşfetme süreçlerini, çocuğun çevre ve mekanları kademeli olarak tanıma ve tanımlama, doğal ve antropik unsurları ayırt etme, coğrafya eğitimine atıfta bulunan beceriler olan şekil ve renklere nasıl odaklanacağını bilme fırsatını göstermektedir. Anaokulunda coğrafi bilginin tam olarak, olguların yakın çevresinden başlayarak dünyayla ilişkisi şeklindeki temel karakteristiği olarak kendini gösterdiği söylenebilir. Düşünecek olursak, bu deneyim örtük müfredatın bir parçasıdır, çünkü okul olmasa bile her birimiz yaşadığımız mekanlarla ilişki kurabiliriz ve kurmalıyız. Bununla birlikte, okulun büyük bir önemi vardır: bu ilişkiyi geliştirebilir, yönlendirebilir, genişletebilir ve doğru yollarla güçlendirebilir, öğrencilere sadece keşfetmede değil aynı zamanda kavramsallaştırmada da yardımcı olabilir. Kısacası eğitimin 3-6 yaş öğrencileri için olan kısmında bilinçli olarak mekânsal zekâ becerisi üzerinde durabilir bu aşamadaki coğrafya eğitimini verimli hale getirebilir.

Eğitim kurumları, çocukların iki/üç yıllık eğitimleri boyunca giderek zorlaşan durumları deneyimlemeleri ve aynı zamanda edindikleri becerileri pekiştirmeleri için dikey müfredat oluşturabilirler. Öğretmenler, zaman zaman etkinliklerin boyutunu genişleten ve ardından küçük öğrencilere çizim yoluyla sunum konusunda rehberlik eden yönlendirme ve keşfetme deneyimleri tasarlayabilirler. Aslında bazı uygulamalı araştırmalar ister rehberli ister serbest olsun, yaşanmış mekânsal-çevresel deneyimler ile bunların çizim yoluyla bitişik tasvirleri arasındaki yakın ilişkinin mekân kavramsallaştırma becerisinin gelişimini desteklediğini göstermiştir.

Ayrıca, çocukların büyüme yolunda dilsel ve sembolik becerilerin gelişimini de göz önünde bulundurmaya faydalı olacaktır, çünkü bunlar genç öğrencilerin uygun terminolojiyi edinmelerine ve dolayısıyla keşfedilen alanları karakterize eden özellikleri tanımlamalarına devam etmelerine olanak tanıırken, sembolik beceriler de çocukların bunları yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Üstelik, bu anlamda tutarlılıkla çalışarak veya çocuk-mekân ilişkisini eğitimsel faaliyetin merkezine yerleştirerek, özerklik duygusu ve benliğin keşfine de fayda sağlayacaktır, çünkü oryantasyon faaliyetleri çocuğun hareketlerinin ve dolayısıyla eylemlerinin farkındalığını güçlendirecektir (Sarno, 2015). Mekân, her çocuğun kendisini ölçmesi, farklılaştırması ve karşılıklı tanıma süreçlerini başlatması gereken başka bir seçenek sunar. Dolayısıyla, çocuk-mekân ilişkisi sadece mekânsal zekânın geliştirilmesi ve coğrafya eğitiminin geliştirilmesi için bir merkezi ağırlık noktası değil, aynı zamanda anaokulundaki tüm eğitim sürecinin başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Ancak bu iddialı süreç yeterli derecede bir öğretmen eğitimi gerektirmektedir.

Öğretmen Eğitimi

Avrupa okullarında olduğu kadar uluslararası ölçekte de anaokulu öğretmenlerinin sosyo-psiko-pedagojik teoriler, eğitim metodolojileri ve teknikleri ile oyun ve animasyon teknikleri konusunda bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak, 3 ila 6 yaş arasındaki çocuklarla ilişki kurması gereken bir öğretmenin iyi iletişim becerilerine sahip olması ve onların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını iyi analiz edebilmesi gerekir. Kısaca bu konuda genel bir hazırlık yapılması gerekiyor; ancak disiplinlerin anlamını ve epistemolojik değerini anlamak için kültürel becerilere ihtiyaç vardır (Krause et al., 2017).

Disiplinlerin epistemolojik boyutuna ilişkin kapsamlı bilgi, hazırlık çalışmalarını yürütmek için faydalıdır, böylece sonraki yıllarda genç öğrenciler nesnelere, temalar ve bilginin lisanına erişebilirler (Devos, 2010). Özellikle coğrafya ile ilgili olarak, geleceğin okul öncesi öğretmenleri, algıdan başlayarak kavramsallaştırmaya kadar insan-mekân dinamikleri üzerine düşünmelidir. Mekânın bireysel ve kolektif algısını inceleyen davranışsal yaklaşımı ilgi alanlarının merkezine yerleştirmelidirler (Goodey & Gold, 1985; Lando, 2016).

Bu disiplin, yetişkinlerin gerçek dünyada geliştirdikleri kavramları ve imajları inceleyerek insan davranışına odaklanır. Mikro-coğrafyaları analiz etmek ve mekânın bireyler tarafından nasıl kullanıldığını anlamak için araçlar sunar. Bu konuya yöneltilen naiflik ve ampirizm gibi eleştiriler, okullarla da ilgisi olan sosyo-psikolojik boyutların geliştirilmesi ihtiyacını dikkate almamaktadır (Golledge, 2007).

Sınıf çalışmalarında öğretmenin, öğrencinin mekân/mekanlarla olan ilişkisini nasıl deneyimleyeceğini, zorluklarla karşılaşılıp karşılaşılmadığını, çocuğun belirli deneyimlerde yönlendirilip yönlendirilmeyeceğini ve nasıl yönlendirileceğini bilmesi önem kazanmaktadır.

Dahası, davranışsal vizyon Gardner'ın teorileriyle diyalog kurabilir, çünkü her ikisi de ilk olarak açıklandığı gibi algısal ilişkinin geçiş noktasını temsil eden algının aktif rolüne odaklanır ve aynı zamanda Amerikalı akademisyene göre algısal ilişkinin geçiş noktasını temsil ediyor ve aynı zamanda mekânsal zekanın tutumunu harekete geçiriyor. Eğer öğretmenler bu iki kavramın iletişim kurmasına izin verirlerse, anaokulunda temel bir yöntemi ele alarak hedeflenen algısal süreçleri etkinleştirebilirler. Kısacası coğrafi yönelimler ve psiko-pedagojik öneriler, didaktik hedeflere ulaşmak için bütünlüştürülen süreçler olarak düşünülmelidir.

Disiplinler ve coğrafya ile ilgili olarak gözlemsel ve keşifsel süreçlerin nasıl harekete geçirileceği üzerine epistemolojik düşünme, coğrafya eğitimi üzerine yayınlanmış Uluslararası Coğrafya Eğitimi Bildirgesi'nin önerisini doğrulamaktadır; buna göre, okul öncesi öğretmenleri coğrafya eğitimiyle ilgili araştırmalara aşina olmalı, böylece disipline özgü yöntem ve stratejiler üzerine düşünmelidirler. Bu açıdan, yer-temelli eğitim de daha büyük bir derinlik kazanmaktadır, çünkü mekânlar sadece bir senaryo olarak değil, sorgulanması ve ilişkilendirilmesi gereken konular olarak ele alınmaktadır.

Genel eğitimi zenginleştiren özel eğitim, anaokulu öğretmenlerinin gelecek yıllarda disiplinleri ele almaları için genç öğrencilerin bilişsel temellerini güçlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, örneğin Avrupa'da anaokullarındaki öğretmenler için planlanan lisans ve yüksek lisans kursları, coğrafya gibi belirli disiplinlerin çalışmasını sağlasa da, bu özel aşamada bunlarla nasıl başa çıkılacağına dair belirli düşünme zamanlarına yer vermezler.

Sonuç

Önerilen düşünceler, anaokulunda coğrafya eğitiminin önemini ve esas olarak şu gerçeği göstermiştir: Coğrafya çocuğun bir nesne ile onun davranışları ve etkileşimde bulunduğu mekân arasındaki bir karşılaşma olarak coğrafyanın kurucu boyutuyla ele alınmalıdır. Detayları görmek, gözlemlemek ve kavramak, rehberlik edildiğinde becerilere dönüşen tutumlardır. Mekânsal zekâ, eğer istenirse, görüntüleri manipüle etmemize ve kavramsallaştırmamıza olanak tanır, böylece yaşamda bize eşlik eden bilişsel haritacılığı geliştirir. Bu süreçler coğrafya eğitimi için iki açıdan garanti eder: Birincisi çocuğun coğrafyanın alt dallarını anlamak için gerekli araçları edinmesi ve her ortamın gerektirdiği saygı ve kuralları da kazanması; ikincisi de çocuğun davranışsal ve bilişsel açıdan eğitilmesidir. Bütün

bunlar öğretmenlerin yeterli eğitimini ve aile deneyimleriyle çevrenin keşfini güçlendirebilecek ebeveynlerin katılımını gerektirir. Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesinde açıklandığı gibi, öğretmenlerin bir "araştırma yönelimi" edinmeleri, eğitim uygulamalarına eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde katılmaları ve coğrafya eğitiminin kalitesini artırmaya sürekli dikkat etmeleri gerekli görünmektedir. Aynı zamanda aileler de bilgi süreçlerini güçlendirerek iş birliği yapmalıdırlar.

Bu şekilde coğrafya eğitimi anaokulu müfredatının merkezi haline gelir. Ayrıca bu yaklaşım, eğitimin bu aşamasını destekleyebilir ve başlangıçta bildirilen eksikliklerin giderilmesine yardımcı olabilir. Çocukluk eğitiminin geliştirilmesi elbette siyasi ve ideolojik tercihlere de bağlıdır. Ancak bilişsel süreçleri hedefleyen bu öğrenme yaklaşımı daha fazla değer kazanacak ve politika yapıcılarını erken çocukluk eğitimi ve bakımını etkinleştirme konusunda daha fazla ikna edecektir.

Kaynaklar

- Artvinli, E., & Demir, Z. M. (2018). A study of developing an environmental attitude scale. *Journal of Education in Science Environment and Health (JESEH)*, 4(1), 32-45. DOI: 10.21891/jeseh.387478
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B. (2018). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Zeroseiup.
- Bouffard, S. (2017). *The most important year pre-kindergarten and the future of our children*. Penguin Publishing Group.
- Chen, J. Q., Moran, S., & Gardner, H. (Eds.). (2009). *Multiple intelligences theory around the world*. Jossey-Bass Publishers.
- Christakis, E. (2016). *The importance of being little. What young children really need from grownups*. Brilliance Corporation.
- Chzhen, Y., Gromada, A., Rees, G., Cuesta, J., & Zlata, B. (2018). *An unfair start: Inequality in Children's Education in Rich Countries* (Report No. 15). UNICEF Office of Research.
- Dematteis, G., & Giorda, C. (2012). I valori del territorio e l'educazione geografica. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 1(2), 17-32.
- Devos A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219-1223.
- Diezmann, C. M., & Watters, J. (2000). Identifying and supporting spatial intelligence in young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 299-313.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis*. Feltrinelli.
- Golledge, R. (2007). Teaching behavioural geography. *Journal of Geography in Higher Education* 9(2), 111-127.
- Goodey B., & Gold, R. (1985). Behavioural and perceptual geography: From retrospect to prospect. *Progress in Human Geography*, 9(4), 585-595.
- Gurbuzoglu Yalmanci, S., & Gozum, A. I. (2013). The effects of multiple intelligence theory based teaching on students' achievement and retention of knowledge. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 27-36.
- Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L. R., & von Kopp, B. (Eds.). (2015). *The Education systems of Europe*. Springer.
- Klonari, A., & Likouri, A. A. (2016). The relation of multiple intelligences and spatial perception with performance in geography education. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 141-145.
- Krause U., Beneker, T., Tani, S., Brooks, C., & Lucchesi, F. (2017). L'educazione geografica in Europa: Un dialogo sulla formazione universitaria dei docenti. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. De Lucia (Eds.). *Geo-didattiche per il future: La geografia all prova delle competenze* (pp. 66-83). FrancoAngeli Open Access
- Lando, F. (2016). La geografia della percezione. Origini e fondamenti epistemologici. *Rivista Geografica Italiana*, 123(2), 141-162.

- Mondelli, G. (2015). *Costruire il curricolo di istituto. Nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Anicia.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245.
- Sarno, E. (2008). Spatial intelligence and geography. *Geography Online*, 8(1), 1-10
- Sarno, E. (2015). *Didattiche della geografia*. Psiche e Aurora.
- Sarno, E., & Barone, G. (2004). *Lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nella scuola dell'infanzia*. IRRE Molise.
- Sarno, E., & Siniscalchi, S. (2011). Ricerca didattica in Geografia e la declinazione delle competenze spaziali. In *Proceedings of the 51st National Conference of the Italian Association of Geography Teachers Vol II* (pp. 62-69). Le Lettere.
- Sarno, E. (2012). From spatial intelligence to spatial competences: The results of applied georesearch in Italian schools. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 2(2), 165-180.
- Smith, G. A. (2002). Place-Based Education. Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Snow, C., & Van Hemel, S. (Eds.). (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. National Academies Press.
- Ulyadi, A., Yani, A., Ismail, A., & Rosita, R. (2018). Students' spatial intelligence measurement on social science and geography subjects. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 145, 1-5. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/145/1/012043/pdf>
- Utami W. S., & Zaïn. A. I. (2018). Geography literation to improve spatial intelligence of high school student. *Journal of Physics: Conference Series*, 953, 1-6.
- Yani A., Mulyadi, A., & Ruhimat, M. (2018). Contextualization of spatial intelligence: Correlation between spatial intelligence, spatial ability, and geography skills. *Journal of Baltic Science Education*, 17(4), 564-575.

Yazar Hakkında

Prof. Dr. Emilio Sarno: Tarihi Coğrafya alanında doktora derecesine sahiptir ve University Online Pegaso'da eğitim metodolojisi alanında araştırmacıdır. Aynı zamanda 2000 yılından bu yana farklı İtalyan üniversitelerinde Coğrafya profesörü olarak çalışmaktadır. Coğrafya eğitimi ve tarihi hakkında çok sayıda kitap ve makale yayınlamıştır. Coğrafya eğitimi konusunda ilgi alanı öğretim metodolojileri, coğrafya ve mekânsal zekâ arasındaki ilişki ile coğrafya eğitimidir.